

Barn med utviklingshemning og inkludering i barnehagens lek og sosiale samspill

En kvalitativ undersøkelse om barnehagens arbeid med å inkludere barn med utviklingshemning i leken

Gabriella Edholm



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved det
Utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2009

Sammendrag

Bakgrunn, formål og problemstilling. Temaet for denne oppgaven er barn med utviklingshemning og inkludering i barnehagens lek og sosiale samspill. Barn med utviklingshemning vil kunne ha utfordringer på området sosialt samspill, når det gjelder forståelse av leken og lekens regler, blant annet (Gunnestad, 2002). De kan oppleve hyppige relasjonelle samhandlingsbrudd, som er når et barn forstyrrer flyten i samhandlingen slik at lekens amplitude blir for stor eller for liten (Ytterhus, 2002). Leken skal ha en fremtredende plass i barns liv i barnehagen. Det er en grunnleggende livs - og læringsform som barn kan uttrykke seg gjennom (Rammeplan for barnehagen, 2006).

På bakgrunn av dette er oppgavens problemstilling: *"Hvordan arbeider barnehagene for å inkludere barn med utviklingshemning i lek og sosialt samspill?"*

Underspørsmål: Hvilken kompetanse ligger til grunn hos de pedagogiske lederne i inkluderingsarbeidet? Hvilke muligheter, resurser og utfordringer opplever de i inkluderingsarbeidet?

I oppgaven brukes termer som funksjonshemning, og barn med nedsatt funksjonsevne, samt utviklingshemning. En forklaring på forskjellen og sammenhengen mellom disse begrepene er å finne under punkt 2.3. Formålet med denne oppgaven er å belyse hvordan de pedagogiske lederne jobber for å inkludere barn med utviklingshemning i lek, og hvilke muligheter og utfordringer som de opplever. Og videre er formålet å bidra til refleksjon rundt dette tema hos lederne.

Metodisk tilnærming. Jeg har valgt en kvalitativ forskningsmetode med fenomenologisk tilnærming. Drøftingen av utvalg og analytiske tilnærminger til datamaterialet vil i tillegg bygge på noen grunnprinsipper fra Grounded theory.

Primærdata er innhentet gjennom intervju med 5 pedagogiske ledere i barnehager i en bydel i Oslo. Det ble utformet en semistrukturert intervjuguide til formålet.

Informantene har barn med ulik grad av utviklingshemning på sin avdeling. Barna er i alderen 3-5 år.

Resultater. Informantene synes at smågrupper er viktig i inkluderingsarbeidet. Det uttrykker 4 av 5 informanter. Her ligger hovedtyngden i teksten på hva de vurderer som viktigst i inkluderingsarbeidet. Smågrupper kan bidra til at det settes mer fokus på leken. Informantene mener at noen av de viktigste faktorene når de skal jobbe for å inkludere barnet i lek er blant annet å forstå hva barnet vil, og hva barnet selv opplever. Tilstedeværelse av de voksne i leken blir fremhevet som en viktig faktor for at leken skal fungere. Det omhandler å være en inkluderende voksen og å legge opp til lekeaktiviteter på riktig nivå som barnet kan inkluderes i.

Den største utfordringen for å jobbe for å inkludere barnet i lek, er sykefravær/personalmangel, det uttrykker 4 v 5 informanter. Så her ligger hovedtyngden på hva informantene opplever som utfordring. Andre utfordringer for informantene er kommunikasjon og språk. Det omhandler å ikke forstå hva barnet uttrykker, eller at informanten er usikker på om barnet forstår.

Barnet med utviklingshemning har flere utfordringer i lek og samspill med andre. De omhandler å ikke forstå leken og at barnet ødelegger leken. Det er et problem at barnet ikke har språk, hos noen informanter. En informant uttrykker at det er sjelden at barnet ikke får være med, det er heller at barnet faller ut av leken.

Når det gjelder hvordan de ser om barnet er med i lek eller ikke så har informantene en del observante beskrivelser og det er tydelig at den daglige ”her og nå” observasjonen er fremtredende. De ser etter barnets rolle i leken, om barnet viser glede, og de vurderer barnets interaksjon. Det tyder på en observasjonskompetanse hos informantene. Alle informanter uttrykker at relasjonen mellom dem og dette barnet har betydning for barnets sosiale kompetanse, og de har også beskrivelser rundt det temaet. De beskriver blant annet at det er viktig at voksne er rollemodeller og at all kommunikasjon som barnet har med andre vil påvirke samspillet. Det tyder på en relasjonskompetanse hos informantene.

Forord

Først så vil jeg si et stort takk til alle informanter, de pedagogiske lederne, som har stilt opp og gitt av sin tid, kunnskap og refleksjon. Det er jeg så takknemmelig for.

Det rettes også takk til veileder, Marjolein Pinjenburg som har gitt meg konstruktive tilbakemeldinger. Hun har vært imøtekommende og hjelpsom, samt bidratt med sin kunnskap.

Det har vært et spennende prosjekt å gjennomføre dette. Det har vært mye jobb til tider, men det har gitt meg kunnskap og utvikling, både faglig og personlig.

Rånåsfoss, mai 2009

Gabriella Edholm

Innhold

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
INNHold	5
1. INNLEDNING	8
2. TEORETISK GRUNNLAG.....	11
2.1 SPESIALPEDAGOGIKKENS ROLLE I BARNEHAGEN/ HISTORISK PERSPEKTIV.....	11
2.2 LEK OG VENNSKAP, OG SPESIALPEDAGOGISK BRUK AV LEK.....	12
2.2.1 <i>Definisjonen på lek og vennskap.....</i>	<i>12</i>
2.2.2 <i>Leketeorier.....</i>	<i>13</i>
2.2.3 <i>Lek som en beskyttende faktor.....</i>	<i>14</i>
2.2.4 <i>Pedagogisk bruk av lek.....</i>	<i>15</i>
2.3 UTVIKLINGSHEMNING	16
2.3.1 <i>Barn med utviklingshemning i lek og sosialt samspill.....</i>	<i>17</i>
2.4 TIDLIGERE FORSKNING PÅ INKLUDERING I LEK	19
2.5 BARNES RETT TIL SPESIALPEDAGOGISK HJELP I BARNEHAGEN	21
2.5.1 <i>IOP.....</i>	<i>22</i>
2.5.2 <i>Støttepedagogen og egentrening i barnehagen.....</i>	<i>22</i>
2.6 KOMPETANSE OG RESURSBRUK I INKLUDERINGSARBEIDET	23
2.6.1 <i>Relasjons og samspillkompetanse.....</i>	<i>24</i>
2.6.2 <i>Observasjonskompetanse.....</i>	<i>25</i>
2.6.3 <i>Voksenrollen i leken.....</i>	<i>26</i>

2.6.4	<i>De ansattes holdninger og væremåte</i>	26
2.6.5	<i>Samarbeid med andre resurser</i>	27
3.	FORSKNINGSMETODISK TILNÆRMING	29
3.1	VALG AV METODE	29
3.1.1	<i>Fenomenologisk perspektiv</i>	29
3.1.2	<i>Hermeneutikk</i>	30
3.2	VALG AV INFORMANTER.....	31
3.2.1	<i>Konstruksjon av intervju</i>	31
3.2.2	<i>Gjennomføring av intervjuene</i>	32
3.3	DATABEHANDLING OG DATAANALYSE.....	33
3.4	VURDERING AV UNDERSØKELSENS RELIABILITET OG VALIDITET.....	34
3.4.1	<i>Vurdering av reliabiliteten</i>	34
3.4.2	<i>Vurdering av validiteten</i>	35
3.5	ETISKE HENSYN	39
4.	PRESENTASJON OG DRØFTING AV DATAENS RESULTATER	40
4.1	RESULTATENE OG DRØFTING I FORHOLD TIL HOVEDKATEGORIENE	40
4.1.1	<i>Muligheter og samspill</i>	41
4.1.2	<i>Rolle som pedagogisk leder og egen kompetanse</i>	51
4.1.3	<i>Utfordringer i forhold til inkludering i lek</i>	55
4.1.4	<i>Holdninger</i>	64
4.1.5	<i>IOP og støttepedagogens rolle</i>	66
4.1.6	<i>Strategier for å oppdage barn med utviklings hemning som havner utenfor lek</i>	72
4.1.7	<i>Samarbeid og informasjonsutbytte</i>	74

5.	OPPSUMMERING, KONKLUSJON OG IMPLIKASJONER.....	80
5.1	OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	80
5.2	IMPLIKASJONER.....	86
	KILDELISTE.....	89
6.	VEDLEGG	91
6.1	VEDLEGG 1 INTERVJUGUIDE.....	91
6.2	VEDLEGG 2 INFORMASJONSBREV TIL INFORMANTER.....	98

1. Innledning

Temaet for denne oppgaven er barn med utviklingshemning og inkludering i barnehagens lek og sosiale samspill. Barn med utviklingshemning vil kunne ha utfordringer på området sosialt samspill. Borgunn Ytterhus (2002) har gjennomført en avhandling om inklusjon og eksklusjon i barnehagen. Hun konkluderer med at de som ser ut til å streve mest med aktiv deltakelse er barn som hyppigere rammes av relasjonelle samhandlingsbrudd. Dette medfører at de oftere bryter sosiale regler og erfarer en del sosiale "krasjlandninger". Leken bryter helt sammen eller blir avbrutt for en periode. I hennes undersøkelse kommer det frem at det er barn med visuelt usynlig utviklingshemning og gutter uten diagnose som rammes hyppigst. Denne type brudd i samspillet oppstår hyppigst mellom barn med utviklingshemning eller barn som jevnaldrende kategoriserte som "rare", og barn flest.

Barn med utviklingshemning vil også kunne ha bevegelseshemning og vil derfor kunne rammes av flere ulike samhandlingsbrudd. Det betyr at de vil kunne oppleve å bli rammet av fysiske samhandlingsbrudd også (Ytterhus, 2002). De kan bli stoppet av de fysiske omgivelsene, de fysiske begrensningene blant annet, og det kan resultere i at de ikke klarer å bli med i en løpekonkurranse, for eksempel. Tøssebro og Lundeby (2002) referert i Lillegård Valseth (2002) konkluderer i sin undersøkelse at barn med utviklingshemning og sammensatte funksjonsvansker faller mer utenfor lek enn barn med fysisk funksjonsnedsettelse.

Kunnskapsdepartementet har fastsatt en forskrift som bygger på Barnehageloven, Rammeplan for barnehagen. Den utdyper hva slags innhold barnehagen skal ha, og hvilke oppgaver som de ansatte står ovenfor. Det er en forpliktende ramme for de ansatte. Rammeplanen sier blant annet at omsorg, lek og læring er sentrale deler. Barnehagen skal formidle verdier som blant annet fellesskap og retten til å være forskjellige (Rammeplan, 2006). Planen fremhever de voksnes holdninger, kunnskaper og ferdigheter til å møte og forstå barn.

Leken skal ha en fremtredende plass i barns liv i barnehagen. Det er en grunnleggende livs - og læringsform som barn kan uttrykke seg gjennom.

(Rammeplan, 2006) Personalet må være tilgjengelige for barn ved å blant annet støtte og oppmuntre barn i deres lek.

”Barn som ikke deltar i lek, holdes utenfor eller ødelegger andres lek må gi særskilt oppfølging”. (Rammeplan for barnehagen, 2006, s 26)

Inkludering er sentralt i arbeidet med utviklingshemmede. Booth & Ainscom referert i Opdal & Rognhaug (2004) fremhever at inkludering kan sies å omfatte to prosesser: å øke personens deltaking i den kulturen og det opplæringsmiljøet som den ordinære læringsarenaen tilbyr, og minske anvendelsen av spesialpedagogiske tiltak. I den internasjonale Salamancaerklæringen fra 1994, beskrives inkludering som et prinsipp der alle mennesker har en demokratisk rett til deltakelse i et fellesskap (Mørland, 2008). Det var en anerkjennelse for alles rett til utdanning. Mangfold skal ses på som en resurs, ikke som et problem ble det fremhevet. Inkluderingsbegrepet finnes på fire steder i rammeplanen (ibid). Det er da knyttet mot fellesskapet plass til det enkelte barn, sosial kompetanse, utelek og hvordan et inkluderende miljø kan være med på å motvirke mobbing. Målet med inkludering er ikke likhet, men variasjon og respekt for ulikhet. Inkludering innebærer også differensiering. Det omhandler at barn har ulike behov (Ytterhus, 2002).

Strømstad (2004) referert i Werner (2008) trekker frem ulike forfatteres drøfting av forskjellene mellom begrepene inkludering og integrering når det gjelder skolen. Disse hevder at integrering i praksis dreier det seg om å få *plass* i fellesskapet for mennesker med funksjonshemninger. Mens inkludering omhandler *endring* av skolen. I praksis betyr det hvordan fellesskapet kan settes i stand til å gi plass til alle. Håstein & Werner (2008) referert i Werner (2008) mener at målet med inkludering er å finne frem til en type pedagogikk som bidrar til utvikling av et fellesskap hvor alle kan delta. Selv om dette er skrevet med henblikk på skolen og elever, så er begrepsavklaringen like aktuell for barnehagens inkluderingsarbeid.

På bakgrunn av det som er nevnt innledningsvis så blir problemstillingen:

”Hvordan arbeider barnehagene for å inkludere barn med utviklingshemning i lek og sosialt samspill?”

Underspørsmål: Hvilken kompetanse ligger til grunn hos de pedagogiske lederne i inkluderingsarbeidet? Hvilke muligheter, resurser og utfordringer opplever de i inkluderingsarbeidet?

I oppgaven brukes termer som funksjonshemning og barn med nedsatt funksjonsevne, samt utviklingshemning. Litteraturen og tidligere forskning som jeg har studert, beskriver ofte ut fra termen funksjonshemning eller nedsatt funksjonsevne, og termen utviklingshemning brukes også. Derfor velger jeg å bruke termer som finnes i litteraturen og tidligere forskning. En forklaring på forskjellen og sammenhengen mellom begrepene er å finne under punkt 2.3.

Formålet med denne oppgaven er at den skal kunne bidra til økt refleksjon hos de pedagogiske lederne i barnehagen rundt dette tema. Økt refleksjon kan også bidra til økt forståelse. På grunn av at barn med utviklingshemning er så utsatt for samhandlingsbrudd så ville jeg undersøke hvordan barnehagene arbeider for å inkludere dem i lek, og hva slags muligheter og hindringer som de pedagogiske lederne møter i sitt arbeid.

Oppgavens oppbygning begynner med en teoretisk del. Den teoretiske delen av oppgaven er delt opp i flere deler. Første delen omhandler spesialpedagogikkens rolle i barnehage i et historisk perspektiv. Andre delen fokuserer på betydningen av lek og vennskap. Del tre omhandler utviklingshemning som begrep, også sett i lys av sosialt samspill. Del fire tar beskriver tidligere forskning på inkludering i barnehagen. Del fem omhandler barns rett til spesialpedagogisk hjelp. Del seks fokuserer på sentral kompetanse for personal som jobber med barn med funksjonsnedsettelse i barnehagen. Så redegjøres det for forskningsmetodisk tilnærming og validitetsdrøfting. Deretter presenteres resultater med drøfting. Til slutt omhandler oppgaven en oppsummering med konklusjoner og implikasjoner.

2. Teoretisk grunnlag

Dette kapitlet vil omhandle spesialpedagogikkens rolle i barnehagen, betydningen av lek og vennskap, definisjonen på utviklingshemning, også sett i lys av sosialt samspill. Det vil også gis et innblikk i tidligere forskning på inkluderingsarbeid i barnehagen, samt barns rettighet til spesialpedagogisk hjelp. Avslutningsvis vil oppgaven omhandle hva slags kompetanse som litteraturen vektlegger hos personalet som jobber med barn med en funksjonsnedsettelse i barnehagen.

2.1 Spesialpedagogikkens rolle i barnehagen/ historisk perspektiv

Barnehagelovens § 9 referert i Helland (2004) sier at barn med funksjonshemning skal ha prioritert opptak til barnehage dersom barnet etter en sakkyndig vurdering er funnet å ha nytte av opphold i barnehage. Barnehageloven oppsto 1975, har åpnet opp for dette. Spesialpedagogikken har fokus på opplæring og tilrettelegging for mennesker som faller utenfor normalitetens rammer. Barnehagen skal være en pedagogisk tilrettelagt virksomhet for barn i alderen 0-5 år. Barn med funksjonshemning har som andre barn behov for lek og læring, og barnehagen er også for dem en viktig oppvekstarena (Helland, 2004).

I et historisk perspektiv vises det at på midten av 1800 tallet så fikk barn med spesielle behov plass i barneasylter (Sjøvik, 2002). Det var først og fremst fattigdom som førte til at asylene ble oppført. Alderen på barna var 2- 7 år. Selv om hensikten var av sosial karakter, så var formålet med virksomheten også å gi barna blant annet omsorg, og undervisning. Barnekrybbene tok imot barn under 3 år, og var også opprettet som et sosialt hjelpetiltak. De frøbelske barnehagene kom som en pedagogisk dominans på 1870 tallet. Frøbel lanserte tanken om at barnehagen skulle danne grunnlag i en felles skole for alle barn, fra ulike sosiale lag i befolkningen(ibid). 1970 årene står som en milepæl i omsorgen for barn med spesielle

behov. Blom- komiteen rettet søkelyset mot førskolebarn med funksjonshemming og deres behov for opplæring. Det ble lagt vekt på å sørge for en tiltrekkelig utbygging av spesialpedagogiske førskoletiltak. Det var også ved denne tiden som Barnehageloven trådte i kraft.

Barnehagen er i dag en institusjon som over halvparten av den oppvoksende generasjon har et forhold til. De har tilbrakt større eller mindre deler av sitt hverdagsliv der. Barnehageplassene er ikke bare mer tilgjengelige, det er også kvalitative forskjeller mellom dagens barnehager som oppvekstinstitusjoner, og tidligere tiders omsorgsinstitusjoner (Ytterhus, 2002).

2.2 Lek og vennskap, og spesialpedagogisk bruk av lek

2.2.1 Definisjonen på lek og vennskap

I følge E.H. Eriksson referert i Vedeler (2001) defineres lek som blant annet en fysisk eller mental virksomhet som utøves fordi den gir glede eller tidsfordriv. Et karakteristikum er fri bevegelse innenfor foreskrevne grenser. Hvis friheten blir borte, eller grensene opphører, slutter leken. Lekforskeren B. Olofsson referert i Mørland (2008) viser til 3 sentrale forutsetninger for lek: en felles forståelse for hva leken handler om, gjensidighet, og å kunne vente på tur. Barna som ikke mestrer slike ferdigheter, trenger veiledning fra en sensitiv voksen som har teoretisk innsikt og handlingskompetanse på lek.

J. Levy referert i Vedeler (2001) fremhever barnets egen motivasjon som et av flere viktige kriterier som skiller leken fra andre aktiviteter. Lek er en typisk uttrykks- og væremåte for barn, et karakteristisk trekk ved deres atferd. Leken er den mest dominerende virksomheten i et førskolebarns liv. Å være utenfor lek i lange perioder kan få store konsekvenser for barns selvutvikling, vennskap og språk, blant annet (Mørland, 2008).

Vygotsky referert i Vedeler (2001) sier at leken er en kilde til utvikling, og den skaper sonen for videre utvikling. For at barn skal lære optimalt gjennom lek, er det nødvendig med assistanse fra lekekamerater og voksne gjennom mediering. Mediering kan bety eksempler, spørsmål og dialog.

Vennskap mellom barn kan observeres allerede fra barns første leveår (Vedeler, 2001). Howes referert i Vedeler (2001) viser på utviklingsstadier fra første leveår og fremover, i måten sosial interaksjon foregår mellom jevnaldrende, hvordan vennskap dannes, og hvordan barn bruker språk i den sammenheng. Språket er viktig når det gjelder å danne vennskap. Howes referert i Vedeler (2001) har en definisjon på hva vennskap er:

”Det er stabile, følelsesmessige, dyadiske relasjoner, preget av at man foretrekker hverandres selskap, preget av gjensidighet og deling av positive følelser” (Vedeler, 2001, s 104).

I barndommen karakteriseres vennskap av at barn gjensidig foretrekker hverandre i lek. Vennskap er også hva barn legger i det selv (Vedeler, 2001).

For et barn kan det være katastrofalt å ikke ha en venn, mens det på den andre siden vil det å ha en venn kunne ha langsiktig positiv virkning. Det å ha en nær venn er særlig viktig for fysisk og psykisk helse hos voksne (Vedeler, 2001). Undersøkelser tyder på at mennesker, så vel voksne som barn, som har funksjonshemninger, sosiale og emosjonelle forstyrrelser, har større vansker enn andre med å etablere vennskap.

2.2.2 Leketeorier

Noen leketeorier er blant annet Piagets teori referert i Vedeler (2001) om barns kognitive utvikling, som tilhører utviklingspsykologisk perspektiv. Og en annen teori er Meads teori referert i Vedeler (2001) om symbolsk interaksjonisme, som er en sosialpsykologisk retning. Det vil gis et kortfattet innblikk i hva de står for.

Piagets teori referert i Vedeler (2001) er den som har inspirert mye forskning og til spesialpedagogisk bruk av lek. Piaget ser kognitiv utvikling som en adaptasjonsprosess,

en tilpassningsprosess. Der assimilerer, bearbeider barnet erfaringer, og gjør det til sitt eget. Samtidig som barnet akkomoderer, endrer og tilpasser sine handlingsmønstre til den ytre virkelighet. Denne prosessen gjør at barnet utvikler sine kognitive funksjoner på stadig høyere nivå. En sentral faktor i denne prosessen er lek. Lek defineres som bearbeidning av erfaringer gjennom praktisering av aktiviteter ut fra ren glede over å mestre disse. Barnet utvikler og utvider sin intelligens gjennom lek (Vedeler, 2001).

Piaget referert i Vedeler (2001) beskriver at lek utvikles i ulike stadier. Barnet begynner med symbollek som regel etter ettårs - alderen. Da kan barnet for eksempel late som at en kloss er en bil. Etter hvert så utvikles symbolleken og barnet kan for eksempel late som at det er en mjauende katt. Gjennom de systematiske tilegnelsen av språk oppstår nye lekesymboler. Denne fasen er fra 1 og et halvt år til 6 år. Fra skolealder er det konstruksjonslek, regellek og rollelek som dominerer (ibid).

Mead framsatte en teori referert i Vedeler (2001), om menneskers selvoppfattning, og hvordan et barns selvoppfattning oppstår gjennom sosial interaksjon. Han tillegger rolleleken stor betydning for dannelse av selvoppfattning. Barnet utvikler og avgrensner sitt eget jeg ved å prøve ut seg selv i kommunikasjon med andre (Vedeler, 2001).

2.2.3 Lek som en beskyttende faktor

Resiliensperspektivet fremhever vennskap og lek som en viktig del av spesialpedagogisk arbeid. Resiliens står for mestringssevne blant annet, og forskningen på det området har sett på ulike beskyttelsesfaktorer og resurser for barn, og da er lek og vennskap noe som løftes frem til å være en beskyttelsesfaktor for barn som møter utfordringer (Gunnestad, 2002). Barn med funksjonshemninger opplever ofte frustrasjoner og begrensninger i samspill med andre barn. Det kan medføre at barnet utvikler emosjonelle vansker i tillegg til sin funksjonshemning. I forhold til resilienstenkingen står nettverksbygging sentralt, og læring av sosiale ferdigheter vil være avgjørende på mange områder. Om man hjelper barn med funksjonshemninger

å utvikle vennskap i barnehagen, vil det kunne få varige ringvirkninger på blant annet emosjonell utvikling, språkutvikling og i det hele for et positivt selvbylde (Gunnestad, 2002). Barn med utviklingshemning vil kunne trenge mer støtte for å fange opp og mestre regler og ferdigheter som gir inngangsbillett til leken. Kan et barn bli inkludert i leken i barnehagen, vil det kunne forsvare mange timers spesialpedagogisk innsats. (ibid) Det at barn på denne måten får opplevelser av å høre til ett fellesskap, er helt grunnleggende for alle barn, mener Gunnestad (2002). Det bygger opp følelse av identitet og menneskeverd; ” Jeg er noe og hører sammen med noen”. Barn med funksjonshemninger vil ofte kunne oppleve at de i noen sammenhenger er tilstede, men ikke med (ibid).

2.2.4 Pedagogisk bruk av lek

Det finnes mange muligheter for å bruke leken med pedagogisk hensikt. Det vil her nevnes kortfattet om noen måter å bruke leken pedagogisk.

For å veilede barn inn i lekens verden så har en del barnehager gode erfaringer med å organisere små lekegrupper rundt barn med nedsatt funksjonsevne. Der blir det også bedre mulighet for pedagogen å kunne observere barns lekeatferd og dermed kunne veilede og tilpasse ut fra gruppas behov (Mørland, 2008). Også Hoven (2002) fremhever lekegrupper. Hun mener at lekegrupper er en annen måte å initiere til lek, samt til å bidra til en utvikling av leken. Å sette sammen lekegrupper krever innsikt og kunnskap. Pedagogen må bl.a. spørre seg; Hvilke kvaliteter er det ønskelig å ha med i gruppa? Hva er funksjonsnivået til barna? (Hoven, 2002). I følge Bonnevie (1998) så må man også huske på å ikke dele for ofte i smågrupper da det kan gå ut over helheten for barnet og gruppa. Barnet kan bli delvis skjermet av det.

I følge Corsaro referert i Vedeler (2001) så har barn ulike strategier for å få lov til å bli med i lek. Den atkomststrategien som så ut til å fungere best i hans undersøkelser, var kombinasjonen av å ikke si noe når man nærmet seg lekegruppen, samtidig som man foretok en variant av leken som foregikk, og gjorde en indirekte tilnærming. Det

er en fordel at pedagoger som jobber med barn kjenner til slike strategier når de skal veilede barn i lek.

En lekebasert observasjon kan være noe av grunnlaget når en individuell opplæringsplan (IOP) skrives (Vedeler, 2001).

2.3 Utviklingshemning

Definisjonen av termen utviklingshemning i Norge er en fellesbetegnelse for ulike grader av mental retardasjon. Utviklingshemning kan defineres på mange måter. American association on mental retardation (AAMR) har internasjonalt den mest brukte definisjonen. (Opdal & Rognhaug, 2004) De heter i dag American association on intellectual and development disabilities.(AAIDD) (www.aamr.org/)

”Mental retardation is a disability characterized by significant limitations both in intellectual functioning and in adaptive behavior as expressed in conceptual, social, and practical skills. The disability originates before age 18.” (Opdal & Rognhaug, 2004, s 274)

Utviklingshemning klassifiseres av enkelte i fire grupper etter grad av utviklingshemning, klassifiseringen tar utgangspunkt i en kombinasjon av testet intelligens(IK) og atferdsbeskrivelse. Denne klassifiseringen brukes blant annet av WHO gjennom klassifiseringssystemet International Classification of Diseases (ICD) (Opdal & Rognhaug 2004).

Dyp grad (IK under 20) Alvorlig grad (IK 20-34) Moderat grad (IK 35- 54) lett grad (IK 55-70)

Det betyr at for å få diagnosen utviklingshemmet så skal det foreligge minst to standardavvik under gjennomsnittet for aldersgruppa. Målt med standardiserte tester vil det si en IK på om lag 70 eller lavere (Sjøvik, 2002).

I oppgaven brukes termer som barn med nedsatt funksjonsevne, funksjonshemning og utviklingshemning. Det er et behov for å utrede forskjellen og sammenhengen mellom

begrepene noe mer. I St meld. nr 8 1998-1999, referert i Horgen (2006) forklares det at funksjonshemning defineres som et misforhold mellom individets forutsetninger og miljøets krav til funksjon på områder som er vesentlige for etablering av selvstendighet og sosial tilværelse. En funksjonshemning kan bety en fysisk (bevegelses) eller kognitiv hemning, eller begge deler (Sjøvik, 2002). Barn med funksjonshemning kan ha en normal intellektuell fungering eller de kan i tillegg ha en utviklingshemning av forskjellig grad også.

Barn med utviklingshemning vil kunne ha bevegelseshemning og synshemning i tillegg, blant annet (ibid). Det finnes mange diagnoser og syndromer som er knyttet til utviklingshemning, men de vil ikke nevnes her.

Drew & Hardmann (2007) peker på at en stor utfordring for en pedagog som jobber med et barn med utviklingshemning i førskolealder, vil kunne være å forstå barnets kognitive utviklingsnivå.

2.3.1 Barn med utviklingshemning i lek og sosialt samspill

Utviklingshemmede kan ha problemer med å lære seg sosiale ferdigheter. Å lære seg sedvaner og skikker i et samfunn som ofte kan bety forståelse av uskrevne lover vil kunne være en utfordring for en person med utviklingshemning (Opdal & Rognhaug, 2004).

De vil også kunne ha problemer med å forstå og anvende språk, og det er en sammenheng mellom språklig fungering og sosial fungering. Sviktende sosiale ferdigheter kan føre til en økt opplevelse av uttrykthet og uro. Psykiske lidelser forekommer hyppigere blant utviklingshemmede enn i befolkningen for øvrig (ibid).

I følge Opdal & Rognhaug (2004) må fagmiljøet legge til rette for et læringsmiljø som fremmer trygghet, samspill og kommunikasjon. Tiltak der fagpersonene bevisst anvender språket som språkstimulering, medvirker til å fremme språkutviklingen. Horgen (2006) fremhever at når det gjelder barn uten talespråk så er det viktig at personene rundt barnet ser etter barnets uttrykk. Og med utgangspunkt i barnets

ytringer kan voksne og barn sammen skape et språk som blir felles. Dette krever at personene rundt barnet har et bredt syn på kommunikasjon (ibid).

Barn med utviklingshemning vil kunne oppleve en del brudd i samspillet med andre. Ytterhus (2002) beskriver så kalte relasjonelle samhandlingsbrudd. Det oppstår når et barn forstyrrer flyten i samhandlingen slik at lekens amplitude blir for stor eller for liten. Leken bryter helt sammen eller blir avbrutt i en kort periode. Denne type brudd oppstår hyppigst i interaksjon mellom barn med utviklingshemning eller barn som jevnaldrende vil kategorisere som de "rare". Barna som rammes av relasjonelle samhandlingsbrudd er de som oftest må ha hjelp fra de voksne for å ordne opp i kompliserte situasjoner (Ytterhus, 2002).

Et fysisk samhandlingsbrudd er forankret i barnehagens fysiske omgivelser. Det kan omhandle at et barn fysisk ikke klarer å følge leken. Fysiske samhandlingsbrudd skjer oftere i samhandling mellom barn med bevegelseshemning og barn flest, selv om alle barn innimellom kan rammes av dette (ibid).

Barn med utviklingshemning kan trenge mer støtte for å fange opp og lære å mestre regler og ferdigheter som gir en slags inngangsbillett til leken. Det kan være en viktig spesialpedagogisk oppgave å legge til rette for lek ved å trene inn nødvendige ferdigheter (Gunnestad, 2002). I forhold til nødvendige ferdigheter i leken, så viser undersøkelser at sosial isolasjon i barnehagen hadde sammenheng med aggressiv atferd og umodent lekemønster (Vedeler, 2001).

Det har blitt sett at barn med utviklingshemning opplever et særegent vennskap og samspill når de får være sammen med barn på samme nivå. De kommuniserer på samme måten, og ler av de samme tingene. Dette har man lagt til rette for ved løsninger som forsterkede barnehager der flere med samme funksjonshemning fra et distrikt samles i samme barnehage, eller ved at barnet har noen dager ved spesialavdeling og noen dager i vanlig barnehage (Gunnestad, 2002).

I barnehagen er leken en dominerende aktivitet, og barn med utviklingshemning må ofte ha mye hjelp fra de voksne for å bli inkludert i leken. I mange tilfeller så må de

ha støtte til å lære strategier for både å initiere en lek, å kunne holde leken i gang, samt å avslutte den på en måte som de andre barna kan godta. (Sjøvik, 2002)

Sosial kompetanse har også vært et viktig element i nyere definisjoner av utviklingshemning (Drew & Hardman, 2007). Sosial kompetanse i Drew & Hardman (2007) beskrives å omfatte blant annet interaksjon mellom mennesker, å skape relasjoner, og kommunikasjon. Dette blir sett på som problemområder for barn med utviklingshemning.

2.4 Tidligere forskning på inkludering i lek

Ytterhus (2002) har gjort undersøkelser i norske barnehager hvor barns sosiale samhandling ble iaktatt. Hun beskriver blant annet om allmenne mekanismer i barns sosiale samvær, hvordan etablering av lek skjer, hvilke sosiale samhandlingsregler som er gjeldende, ulike sosiale samhandlingsbrudd og sosial inklusjon og eksklusjon.

Videre så diskuterer Ytterhus (2002) om hvordan kan man vite om et barn føler seg inkludert. Objektive og subjektive sider ved inklusjon og eksklusjon må løftes frem, hevder forfatteren. Objektivt blir det pedagogen ser, og subjektivt blir barnets egen opplevelse.

Det kan med fordel være med så kalte sosiale entreprenører i leken. Det er barn som med voksnes øyne er mer sosialt dyktige og som benytter sine ferdigheter på en måte som bidrar til at barn med utviklingshemning mottar tilpasset støttende atferd (ibid).

Ytterhus (2002) har sett i sine undersøkelser at mange barn lot til å ha vansker med å forstå og forutsi atferden til barn med utviklingshemning. Uventede innspill kan plutselig komme, og barn flest må forholde seg til sine opplevelser og sin usikkerhet omkring det som skjer. Uventede innspill fra barnet med utviklingshemning kan blant annet komme av at de kan ha problemer med å forstå etiketten rundt en lekeinvitt. Goffman (1974) referert i Ytterhus (2002) forklarer begrepet tvetydighet som kan oppstå mellom barn flest og barn med utviklingshemning. Man kan betrakte

tvetydighet på to måter. Det ene er å spørre seg selv hva som muligens foregår her i en gitt situasjon (vaghet), og det andre er å spørre seg selv hvilken av to eller flere mulige ting som foregår her (usikkerhet). Vaghet fordrer åpenhet for mulige løsninger. Et eksempel på dette er når man hører lyd utenfor huset. Hva kan det være? Usikkerhet oppleves helst når vi tror at vi har en forestilling om hva som er, og plutselig erfarer tvil rundt denne forestillingen. I Ytterhus (2002) sine studier ser det ut for å være begge de to typene for tvetydighet som dukker opp i interaksjonen mellom barn flest og barn med utviklingshemning. Det så ut som at hos barn flest så var det usikkerheten som gjorde seg mest gjeldende. Utdypet kan dette bety at de barna som går inn i interaksjonen med barn med utviklingshemning har trolig forventninger om kjente reaksjoner. Når disse uteblir eller blir i stor grad forandret, så blir de usikre på hva dette er. Når det gjelder barn med utviklingshemning så det ut som at det var vagheten, det å kunne erfare i interaksjon med jevnaldrende som var mest gjeldende. Det lot til at de i mindre grad evnet å ta med seg erfaringer fra en situasjon till en annen, og dermed framsto ofte situasjoner som vage. Jo mer vag en situasjon lot til å fremstå for barnet med utviklingshemning, desto mer usikkert fremsto barn flest.

Ytterhus (2000) referert i Lillegård Valseth (2002) fremhever at sosialt samvær er noe av det viktigste i livet for barn og voksne. Hun har sett i sine undersøkelser av barn med funksjonshemning i barnehage hvordan de voksne lykkes i å balansere assistansen til barna, mellom tilgjengelig støtte, hjelp og invadering.

Novarapport nr 6 (Borg, Kristiansen, & Bakke- Hansen (2008) rapporter om kvalitet og innhold i norske barnehager. De ser nærmere på hva som har skjedd innen barnehageforskningen på området inkludering i tiden etter 2002. NOSEBs kunnskapsstatus fra 2005- Funksjonshemmede barn i barnehage, viser på at forskningen på funksjonshemmede barn i barnehage er mangelfull. (Borg et. al., 2008) Forfatterne peker på to forhold som kan være årsaken til dette. Det ene er individfokuseringen som kjennetegner spesialpedagogisk forskning. Det andre er at

de mener at myndighetene har slått seg til ro med at de politiske målsetningene for inkludering av funksjonshemmede barn i barnehage har blitt gjennomført.

En mastergradsoppgave av Arntsen (2005) referert i Borg et. al.(2008) diskuterer hvilket syn på inkludering som kommer til uttrykk i barnehagen. I konklusjonen kommer det blant annet frem at den største hindringen for inkluderende praksis er personalmangel, barnehagens utforming, tidspress og samarbeidsvansker - noe som kan ta fokus vekk fra kommunikasjon og lek.

En hovedfagsoppgave av Breck (2002) referert i Borg et. al.(2008) har sett nærmere på tilrettelegging for barn med spesielle behov. Pedagogene hevdet i undersøkelsen at de hindres til å gjøre et godt arbeid i forhold til barn med spesielle behov på grunn av praktiske hensyn, og manglende mestringsfølelse. Pedagogenes hektiske hverdag var også en grunn til at de beste tiltakene for disse barna ble nedprioritert.

I litteraturgjennomgangen som forfattere av Novarapporten nr 6 gjorde, så fremkommer det at det er påfallende lite forskning på området barn med nedsatt funksjonsevne i barnehage. Derfor vil de fremheve behovet for forskning på området (Borg et. al., 2008).

2.5 Barns rett til spesialpedagogisk hjelp i barnehagen

Barns rett til spesialpedagogisk hjelp er hjemlet i Opplæringsloven (1998) § 5-7, referert i Mørland (2008). Når en førskolelærer observerer at barnet kan trenge spesialpedagogisk hjelp, kontakter hun/han foreldrene og drøfter det med dem. Det sendes en søknad til Pedagogisk- psykologisk tjeneste(PPT) om spesialpedagogisk hjelp. PPT har ansvar for å utarbeide en sakkyndig vurdering, og spesialpedagogisk hjelp forutsetter enkeltvedtak (Mørland, 2008). PPT fatter således vedtaket om eventuelt hvor mange timer støttepedagog barnet skal ha.

2.5.1 IOP

For som har rett til spesialpedagogisk hjelp skal barnehagen hvert år utarbeide en skriftlig oversikt over den opplæringen barnet har fått og en vurdering av barnets utvikling. Selv om det ikke er et formelt lovkrav om å utarbeide en individuell opplæringsplan(IOP) for arbeidet i barnehagen, vil det i mange tilfeller være nyttig. Opplæringsloven § 5-5 referert i Mørland (2008) sier at planen skal vise mål i innholdet for opplæringen og hvordan det skal arbeides for å nå målene. Barnet selv vil kunne være en sentral bidragsyter i utviklingen av IOP. Det krever personale som har evne og kunnskap om blant annet observasjon. Den sakkyndige vurderingen som er utarbeidet av PPT skal innholde flere momenter som er sentrale i utviklingen av IOP. Spesialpedagogen har en sentral rolle i å utvikle en IOP, men det skal samarbeides mellom barn, foreldre, pedagogisk leder også (Mørland, 2008).

Arbeidet med IOP skal starte med en allsidig kartlegging av barnets forutsetninger. Fra et pedagogisk ståsted vil det være riktig å ta utgangspunkt i noe barnet mestrer og liker. Planen bør være så konkret som mulig. Det kan være lett og henfalle til generelle målformuleringer som at man vil styrke barnets evne til sosialt samspill (Mørland, 2008). En lekebasert observasjon kan være noe av grunnlaget når en IOP skrives (Vedeler, 2001).

2.5.2 Støttepedagogen og egentrening i barnehagen

I følge Mørland (2008) skal støttepedagogen fungere som brobygger mellom barn med nedsatt funksjonsevne og resten av barnegruppa.

I forhold til inkludering i leken så kan trening som barnet skal gjennomføre i barnehagen være til hinder. Helland (2004) viser til undersøkelser som har funnet at et uheldig trekk som kom frem, var at spesialpedagogene tar funksjonshemmede barn ut av gruppen. Dess flere timer barnet har med spesialpedagog, dess mer timer er barnet ute av gruppa. Her ligger det en risiko for at det motsatte av intensjonen som ligger til grunn for inkludering oppnås i stedet (ibid).

Mørland (2008) fremhever at det ligger en del faglige og etiske utfordringer i å gjennomføre trening i barnehagen. De utfordringene omhandler blant annet at barnet har rett til å føle seg myndiggjort og være aktør i eget liv. Personalet vil kunne stå ovenfor komplekse situasjoner hvor de må være åpne for veiledning fra andre faggrupper. Det blir essensielt å finne kreative løsninger i samarbeid med barnet, og treningen kan foregå inne og ute (ibid).

2.6 Kompetanse og resursbruk i inkluderingsarbeidet

Barnehageloven, kapitel 5, § 17, vedtar at pedagogiske ledere skal ha utdanning som førskolelærere, eller en høgskoleutdanning med relevans. Kommunen kan gi midlertidig dispensasjon fra utdanningskravet. Bemanningen i barnehagen må være tilstrekkelig til at personalet kan drive en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet (www.lovdata.no).

Personalets sin allsidige kompetanse er en viktig resurs i barnehagens arbeid med barn med funksjonsnedsettelse (Mørland, 2008). Styreren har en sentral rolle i arbeidet med å videreutvikle og øke personalets kompetanse. Oppsummert om hva litteraturen fremhever når det gjelder hva slags kompetanse som er viktig for personalet å inneha når de jobber med barn med en funksjonsnedsettelse og barn som faller utenfor leken er blant annet: relasjons og samspillkompetanse og observasjonskompetanse. Verdien av samarbeid med resurser fremheves også av litteraturen. Annen kompetanse som er av verdi å inneha i denne forbindelsen er tidligere beskrevet tidligere i oppgaven i forbindelse med punkt 2, spesialpedagogisk bruk av lek, utviklingshemning og kunnskap om lek og sosialt samspill blant annet. Bonnevie (1998) mener at personalet i barnehagen kanskje trenger en individuell opplæringsplan også, for å få til en vellykket integrering av barnet.

2.6.1 Relasjons og samspillkompetanse

Relasjonskompetanse er et nødvendig element i inkluderingsarbeidet. Det vil være viktig å reflektere over sin måte å forholde seg til barnet på. Det å forstå den andres opplevelse, å kjenne seg selv og forstå hva som foregår i samspill med andre, er hovedtrekk innen relasjonskompetanse (Mørland, 2008). I Rammeplanen står det at i arbeidet med barn med spesielle behov skal det tas utgangspunkt i samspillet mellom barnet og de andre i miljøet. Det er samspillet mellom barn og voksne og barn og barn som har størst påvirkning på barns utvikling (Bonnievie, 1998). Det betyr at når de pedagogiske lederne skal jobbe for at barnet skal inkluderes i lek så er relasjonen et viktig arbeidsredskap.

Rammeplanens fokusering av relasjonell læring er i tråd med nyere utviklingsteori som betoner samspillet mellom barn og miljø som den viktigste dynamikken i utviklingen. Smith & Ulvund referert i Bonnievie (1998) kaller denne måten å tenke utvikling på for transaksjonsmodellen. Det foregår en transaksjon mellom barn og miljø. Det betyr at de ansatte i barnehagen blir påvirket av barnet, akkurat som barnet blir påvirket av dem. I tillegg så påvirker barnegruppa hverandre.

I samspillet så må personalet balansere hvor mye voksenkontakt som skal gis. Eva Johannessen referert i Bonnievie (1998) mener at en for tett voksenkontakt og støtte ikke automatisk løser barnets problemer i forhold til andre barn, og at det kan være utviklingshemmende i stedet for utviklingsfremmende. Bonnievie(1998) mener at personalet ikke bør styre leken for mye. Hun utdyper det med å forklare hva hun mener at tett oppfølging er. Tett oppfølging er også observasjon av barnet. Det kan være at personalet bruker sin tid til å innhente ny kunnskap som de bruker i sin fortolkning av barnets samspill med andre. Disse observasjonene krever tid men vil bringe større kjennskap til barnet enn det å hele tiden involvere seg i barnets aktivitet og dermed styre den (Bonnievie, 1998).

Ytterhus (2002) fremhever at et ulikt utgangspunkt hos barna fordrer ulik støtte fra de voksne om hver enkelts barn potensial skal bli forløst. Et likeverdig tilbud i

barnehagen fordrer ulik støtte. Differensiering blir derfor viktig, både pedagogisk og sosialt.

Det har blitt gjort undersøkelser som viser på at PPT Oslo i liten grad har tatt høyde for relasjonsperspektivet som ønskelig, i sin veiledning til barnehager med barn med funksjonshemming (Bonnevie, 1998).

2.6.2 Observasjonskompetanse

Observasjon er en viktig metode for personalet for å finne mer kunnskap om barnet og samspillet mellom barn og voksne, og mellom barna i lek. Rammeplanen (2006) sier at barnehagen må ta utgangspunkt i barns egne uttryksmåter. Personalet må lytte og prøve å tolke deres kroppsspråk og være observante i forhold til deres handlinger og etter hvert også deres verbale språk. Observasjon danner et grunnlag for planleggingen i barnehagen (Rammeplanen, 2006).

Observasjon er et kjent tema i førskolelæreutdannelsen. I barnehagen har førskolelærene en unik mulighet til å observere barn enkeltvis og i grupper der barn er i lek (Sjøvik, 2002). Disse hverdagsobservasjonene er verdifulle bidrag når førskolelærene planlegger tiltak sammen med andre samarbeidspartnere. Hvilke observasjonsmetoder som egner seg best er avhengig av målet og kunnskapen som førskolelærene har om de forskjellige metodene. Barna selv er også viktige informanter. Gjennom blant annet samtaler og lek formidler barn sine ønsker og behov. Det kan være en fordel at flere personer foreldre, annen personale, og eksterne veiledere deltar som observatører og i tolkningsarbeidet (ibid).

Mørland (2008) foreslår ulike pedagogiske observasjonsmaterieill i forhold til observasjon av barn og lek. Observasjonsmaterialer som nevnes er ”Observasjon og pedagogisk bruk av lek”, ”Alle med”, og ”KALA”, som er en registrering av lekeatferd.

Observasjoner som gjennomføres på en mer ”her og nå” basis er av stor verdi også. Vedeler (2001) beskriver lekeobservasjon som at det blir foretatt i et naturlig miljø,

der det foregår vanlig kommunikasjon mellom kjente personer. Det er ikke på forhånd foreskrevet hva som skal gjøres. Det stilles krav til observatøren om kunnskap om lekepedagogikk og innsikt i barns utvikling. Den største fordelen med lekebasert observasjon er at resultatene gir direkte grunnlag for planlegging av intervensjon og pedagogiske opplegg (Vedeler, 2001). Gjennom observasjon av barns lek kan man også få informasjon om barns kognitive utvikling når man kjenner utviklingsstadiene i lek, og sammenhengen mellom lekeatferd og intellektuell utvikling. Som nevnt tidligere så er lek og kognitiv utvikling i samspill med hverandre, i følge Piaget sine teorier (ibid).

2.6.3 Voksenrollen i leken

Den voksnes rolle i leken har blitt studert av Pedersen og Hysing (2002) referert i Hellland(2004). De ønsket å se på hva som kjennetegnet personalet i en barnehage der de var opptatt av å fremme lekekompetanse hos barn som faller utenfor leken. Sentrale trekk ved voksenrollen i leken var tydelige voksne, og fokus på barnas mestring. Momenter som pekte seg ut i denne undersøkelsen var blant annet; Å være der barna er, tilgjengelighet og tilstedeværelse , å bekrefte det positive, kartlegge hva barnet trenger, og å sette ord på ting. Andre kjennetegn som de fant var, å begynne å gjøre noe sammen med barnet, tydelige voksne og å lære barn lekekodene.

2.6.4 De ansattes holdninger og væremåte

I inkluderingsarbeid så blir de voksnes holdninger til barnet en viktig del. Det grunnleggende i samspillet mellom barn og voksne i barnehagen er de voksnes holdninger og syn på barnet (Bonnievie, 1998).

Mørland (2008) vektlegger at det er viktig at personalet kjenner barnet bak diagnosen. En eventuell diagnose hos et barn kan bli for dominerende for personalet, slik at barnet bak diagnosen ikke får fremstå med sin kapasitet og personlighet. Oppmerksomheten bør rettes mot barnet slik det fremstår i dag, med dets unike personlighet og som fullverdig aktør i eget liv (Mørland, 2008).

Lillegård Valseth (2002) beskriver også at den viktigste rammefaktoren i inkluderingsarbeid er det holdningsskapende arbeidet som gjøres på hver avdeling.

Rammeplanen (2006) referert i Bonnevie (1998) skriver om barnehagens verdigrunnlag. Barnehagen skal formidle grunnleggende verdier som fellesskap og omsorgs blant annet. I barnehagen er det av stor betydning at barna får oppleve varme og kjærlighet. Det kan fremme menneskelig likeverd. Rammeplanen knytter også det sosiale samspillet til begreper som trivsel, trygghet og glede (Bonnevie, 1998).

2.6.5 Samarbeid med andre resurser

Pedagogisk leder har ansvar for alle barna på avdelingen, og i særdeles for barn med spesielle behov. En pedagogisk leder har ansvaret for å forvalte de ressursene som avdelingen disponerer, i henhold til lovverket og barnehagens årsplan. Disse ressursene er enkelt barn, barnegruppa som helhet, foreldre, personalet - også innebefattet en eventuell støttepedagog (Bonnevie, 1998). Dette betyr også at samarbeid med disse ressursene kan være en støtte, eller en barriere hvis samarbeidet ikke fungerer. Det vil være en viktig faktor i inkluderingsarbeidet at samarbeidet fungerer mellom ressursene (Bonnevie, 1998).

Det forventes av personalet at det samarbeides tett og inkluderende i det daglige i barnehagen. Derfor så blir den største utfordringen å kunne kommunisere godt under inkluderingsarbeidet (Lillegård Valseth, 2002). På avdelingsnivå så har de pedagogiske lederne en utfordring i og med at det kreves at de skal ha god kjennskap til alle barna.

Bonnevie (1998) fremhever også foreldrene som barnehagens viktigste samarbeidspartnere. En viktig forutsetning for foreldresamarbeid er at pedagogene erkjenner at foreldrene er de som kjenner sitt barn best. Men det er ikke ensbetydende med at foreldre alltid har rett (Lillegård Valseth, 2002). Også i Barnehagelovens formålsparagraf § 1, referert i Rammeplanen(2006) blir det lagt vekt på at barnehagen skal gi gode utviklingsmuligheter i samarbeid med barnas hjem.

I Rammeplanen (2006) i kapitel 5, står det om barnehagens samarbeid med andre tjenester. Der nevnes PPT som en av de som barnehagen kan samarbeide med for at barnet skal få et mest mulig helhetlig tilbud for sin utvikling.

3. Forskningsmetodisk tilnærming

I dette kapitlet beskrives forskningsprosessen, og det redegjøres for hvilke vitenskapsteoretiske perspektiv som ligger til grunn for denne. Jeg vil forklare valget av informanter, konstruksjonen av intervjuguiden og gjennomføringen av intervjuene. Jeg vil beskrive dataanalysen, samt drøfte validiteten og reliabiliteten og etiske hensyn som er tatt.

3.1 Valg av metode

Jeg har valgt en kvalitativ forskningsmetode med fenomenologisk tilnærming. Den vitenskapsteoretiske forankringen ligger i hermeneutikken. Jeg har intervjuet 5 pedagogiske ledere i barnehage, og har i forkant av det utarbeidet en semistrukturert intervjuguide.

3.1.1 Fenomenologisk perspektiv

En fenomenologisk metode kan forklares som en introspektiv metode, en rekke fremgangsmåter som kan brukes ved studiet av de psykiske prosesser hos mennesker som kalles opplevelse, til forskjell fra atferd. Det karakteriseres av at personen prøver å foreta en fordomsfri beskrivelse av sine egne opplevelser, for eksempel holdninger (Bø & Helle, 2002). Det er et aktørperspektiv (Befring, 2007).

Det fenomenologiske perspektivet omhandler å sette fokus på folks opplevelse og forståelse av sin situasjon (ibid). Menneskets subjektive opplevelse står i sentrum i fenomenologien. Det betyr at personens egne beskrivelser vil danne grunnlag for det som skal tolkes (Dalen, 2004). De pedagogiske ledernes opplevelser av inkluderingsarbeid for å få barn med utviklingshemning inn i lek, vil være i fokus i dette prosjektet.

3.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikken danner et vitenskapsteoretisk grunnlag for forståelse og fortolkning i den kvalitative forskningen (Befring, 2007).

Det blir lagt vekt på å fange inn og fortolke aktørforståelsen inn i et videre teoretisk perspektiv (ibid).

En sentral faktor er å tolke et utsagn ved å gå dypere inn i meningsinnholdet enn det som først oppfattes som meningen med budskapet. Budskapet må settes inn i en sammenheng for en dypere mening (Dalen, 2004).

Hermeneutikk legger vekt på å forklare fenomener ut fra en forståelse av sammenheng, mening og intensjon. Oppnåelse av forståelse kommer på bakgrunn av en forforståelse (Wormnæs, 2008). Forforståelse omfatter meninger som vi på forhånd har til det som skal studeres. Det gjelder å være oppmerksom på at egen forforståelse av emnet kan fordreie materialer ut fra egne erfaringer og interesser. Det omhandler hvordan forskeren forstår emnet. Forståelse baseres blant annet på hvilket teoribestemt forståelse forskeren har, forskerens sinnstilstand, følelser, ønsker, mottakelighet og ubevisste ønsker (ibid). I intervjusituasjonen har jeg min forforståelse og informantene har sin forforståelse. I forbindelse med det så blir det min oppgave som forsker å trekke inn i min forforståelse på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse av informantenes uttalelser.

Den så kalte hermeneutiske spiralen er et begrep som betyr å se på tolkningsprosessen som en pendling mellom tekst og tekstforståelse på ulike nivåer av innsikt. For hver gang som forskeren gjennomgår materialet vil forskeren være på et høyere innsiktsnivå (Befring, 2007).

3.2 Valg av informanter

Jeg har valgt ut informanter gjennom en kriterieutvelging, fordi at interessen er rettet mot et felt, og det er også i forhold til hvilke informanter som egner seg til å best belyse problemstillingen (Dalen, 2004).

Pedagogiske ledere ble valgt ut som informanter for at den pedagogiske lederen er den som arbeider direkte med barna, og kan derfor inneha den informasjon som jeg ønsker å få. Den pedagogisk lederen har i tillegg ansvaret for alle barn på avdelingen, spesielt de med særskilte behov (Bonnievie, 1998). En pedagogisk leder har også ansvaret for å forvalte de resursene som avdelingen disponerer, i henhold til lovverket og barnehagens årsplan. Disse resursene er enkelt barn, barnegruppa som helhet, foreldre, personalet - også innebefattet en eventuell støttepedagog (Bonnievie, 1998).

En koordinator fra en bydel i Oslo har hjulpet til med utvelgelse av informanter fra den bydelen, slik at de passet inn i oppgavens tema og fokus. Det ble nøye utvalgt informanter som kunne gi best mulig informasjon i forhold til oppgavens problemstilling og tema. Informantene har forskjellig arbeidserfaring, fra 1 år til 11 år. De har barn med utviklingshemning av ulik grad på sin avdeling, fra lett til alvorlig grad. Noen av barna har ikke talespråk, og noen har bevegelsesproblemer. Flere har vansker med å komme inn i lek, problemer med hørsel og tale, et barn ligger i gråsonen hvor det er vanskelig å avgjøre og stadfeste graden av utviklingshemning. Flere av barna bruker litt tegn til tale som kommunikasjon. Noen av informantene har kjent barnet i flere år, og noen har kjent dem i kortere tid. Barnas alder er fra 3- 5 år. Alle informanter er kvinner. Fire informanter jobber på en vanlig avdeling, og en jobber på en spesialavdeling.

3.2.1 Konstruksjon av intervju.

Det ble utformet en semistrukturert intervjuguide. Semistrukturert betyr at samtalen er fokusert mot bestemte temaer som forskeren har valgt ut på forhånd (Dalen, 2004).

Intervjuguiden begynte med de lettere spørsmålene, for å så gå over i de mer følelsesladde, det så kalte traktprinsippet (Dalen, 2004). Spørsmålene ble sortert under 3 kategorier: 1. Hvordan arbeider barnehagene for å inkludere de barn med utviklingshemning som ikke er med i lek og sosialt samspill. 2. Strategier for å oppdage de som havner utenfor lek. 3. Muligheter og utfordringer hos ansatte og barn.

Dalen (2004) fremhever at forskeren bør fokusere på om spørsmålet er klart, og om spørsmålet er ledende, når intervjuguiden utarbeides. Spørsmålet skal også kunne gi rom for at informanten kan ha egne utradisjonelle meninger. Det er noe som jeg har søkt å etterstreve i utformingen av intervjuguiden.

3.2.2 Gjennomføring av intervjuene.

Når jeg startet intervjuet begynte jeg med å si hvem jeg var, hva jeg ville fokusere på i intervjuet, hva som skal skje med materialet og hvordan publiseringen vil skje etterpå (Dalen, 2004). For å etablere kontakt så startet jeg intervjuet med en samtale om alminnelige emner. Informantene hadde i forkant av intervjuet fått et brev med informasjon om intervjuets fokus, tidsrom og lokale.

Intervjuene ble tatt opp på bånd, og informanten ble trygget på at det ville bli makulert etter utskrivelse samt at det ikke vil brukes noen navn i oppgaven.

I en intervjusituasjon skal forskerens egne synspunkter holdes utenfor (Dalen 2004). For å bli en god intervjuer er det viktigste at forskeren lytter og viser en genuin interesse for det som informanten sier. Det er også helt nødvendig å la informanten få tid til å fortelle. Videre er det viktig at forskeren husker på at pauser i samtalen gir informanten tid til refleksjon (Dalen, 2004). Dette er noe som jeg har søkt å oppnå i intervjusituasjonen.

En annet viktig aspekt under intervjuet er min egen forforståelse av emnet (Wormnæs, 2008). Det betyr den oppfatning som jeg på forhånd har om fenomenet som skal studeres. I intervjusituasjonen har jeg søkt å frie meg mest mulig fra min oppfatning

av det som skulle undersøkes. Det har jeg prøvd å etterstreve gjennom at i så liten grad som mulig innstemme eller avkrefte det som informantene forteller om.

3.3 Databehandling og dataanalyse.

Analysen tar utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming som tidligere er beskrevet. Analytiske tilnærminger til datamaterialet vil i tillegg bygge på noen elementer fra Grounded theory. Et slikt utgangspunkt har vist seg spesielt nyttig i kvalitative studier (Dalen, 2004). En Grounded theory tilnærming tar utgangspunkt i det empiriske datamaterialet, og er på den måten såkalt ”grounded” i data. Det betyr at det er informantenes egne oppfatninger som danner grunnlaget og utgangspunkt for analysen. Gjennom en nærmere definert kodingsprosess utvikles en teori rundt sentrale fenomener i det empiriske materialet. Koding og fortolkning av memos inngår som en del av den kvalitative analysen (ibid).

I tråd med det Dalen (2004) hevder som en fordel, har jeg skrevet ut intervjuene umiddelbart etter at de var gjennomført.

I den analytiske prosessen har jeg beveget meg fra det Dalen (2004) beskriver som ”Experience near”, som er informantenes faktiske opplysninger, til ”Experience distant”, som er forskerens tolkning. Deretter ble det knyttet opp mot teori. Jeg har søkt å dra materialet fra et beskrivende nivå til et mer fortolkende nivå. Jeg har benyttet informantenes egne uttrykk og mine egne refleksjoner samt tilgjengelig teori. Etter at intervjuene var skrevet ut, så begynte jeg å kode materialet under de samme temaene som intervjuguiden har, for å finne ut hvor hovedtyngden ligger. Antall uttalelser sa noe om hva som var de viktigste temaene, og hvor hovedtyngden i analysen skulle ligge.

I analyseprosessen vil det være av verdi å finne frem sitater som fanger opp det essensielle, som kan stå som eksempel for mange, eller som forekommer sjelden (Dalen, 2004). Når det gjelder valg av sitater har jeg søkt å velge ut de som fanger

opp det essensielle, men også de som var sjeldne, for å vise noe av bredden i utsagnene.

Jeg har skrevet memos under forskningsprosessen og hatt dem med i tolkningen av utsagn.

Fremstillingen av data er valgt å gjøres gjennom det som Dalen (2004) kaller for ”tematisering”. Den er mye brukt og tar utgangspunkt i intervjuguiden og områdene der.

3.4 Vurdering av undersøkelsens reliabilitet og validitet

I dette kapitlet vil jeg drøfte reliabiliteten og validiteten i min undersøkelse.

Reliabiliteten handler om hvor nøyaktig målingen er. Validitet i forskning handler om i hvilken grad resultatene kan sies å være gyldige (Dalen, 2004). Til sist så vil jeg kort nevne etiske hensyn.

3.4.1 Vurdering av reliabiliteten

Som ved all måling vil det også finnes feilfaktorer, og det er spørsmål som samles under termen reliabilitet (Befring, 2007).

Reliabilitet er hvor pålitelig et resultat i et forskningsprosjekt er (Dalen, 2004). Det omhandler hvor nøyaktig målingen er. Dalen (2004) beskriver at reliabilitet i kvantitative studier forutsetter at fremgangsmåten ved innsamling og analyse av data skal kunne etterprøves nøyaktig av andre. I en kvalitativ studie blir det vanskelig å stille et slikt krav. For i slike studier er forskerens rolle en viktig faktor, og forskerens rolle utformes i samspill med informanten. Spørsmål om reliabilitet i kvalitative studier kan man nærme seg på andre måter (Dalen, 2004). En måte er å være nøyaktig i beskrivelsene av de enkelte ledd i forskningsprosessen slik at en annen forsker kan se dette ved en tenkt gjennomføring av det aktuelle prosjektet. Beskrivelsen må omfatte forhold ved forskeren, informantene og intervjusituasjonen samt hvilke

analytiske metoder som er anvendt. Disse beskrivelser har jeg gjort under punkt 3.2, 3.2.1, 3.2.2 og punkt 3.3.

Min egen forforståelse av det som skulle studeres er en såkalt trussel mot reliabiliteten. Mitt eget fokus vil kunne styre analysen og oppgaven i den retning som jeg forventer. Jeg har for å redusere at mitt eget fokus blir for styrende, søkt å minne meg på dette, og lese teksten og analysere ut fra hele settingen; hva de sier, hva de ikke sier, hva er felles og hva er det som er ulikt. Ved å lytte til lydbåndene flere ganger, og gjennom å gå i gjennom de transkriberte intervjuene har jeg forsøkt å øke reliabiliteten.

3.4.2 Vurdering av validiteten

Validitet kan sies å ha gjøre med i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke (Befring, 2007). Jeg velger å ta utgangspunkt i Dalen (2004) sin oppstilling av forhold knyttet til validitet i kvalitative studier. Det er forhold som forskerrollen, forskningsopplegget, datamaterialet, samt tolkninger og analytiske tilnærminger.

Forskerrollen: Et moment i dette vil være at forskeren eksplisitt gjør rede for sin spesielle tilknytning til det fenomenet som skal studeres. På den måten så får leseren en mulighet til å vurdere i hvilken grad dette forholdet kan ha påvirket tolkningen av resultatene (Dalen, 2004).

Jeg er utdannet førskolelærer og har jobbet som pedagogisk leder i mange år. Derav har jeg kjennskap til hvordan det er å jobbe i barnehage, og hvilke muligheter og hindringer som kan ligge der. Dette omhandler også min egen forforståelse av det som jeg har undersøkt. Det kan påvirke tolkningen. Jeg har ikke hatt barn med utviklingshemning på avdelingen når jeg jobbet som pedagogisk leder. Det gjorde at jeg ikke visste noe om hvordan de jobbet for å inkludere dem i lek, men jeg visste mer om barnehagepraksisen med muligheter og begrensninger. Alle informanter visste at jeg var utdannet førskolelærer og det kan ha påvirket dem til å si de som de trodde var

forventet av dem. Det er vanskelig å avgjøre, men jeg har notert i mine memos at de virket genuint interesserte i temaet, og at de var reflekterte og engasjerte. Det kan tyde på at de uttrykket hva de virkelig mente. Det er ikke trolig at de svarte det som de trodde var forventet av dem gjennom hele intervjuet. Jeg søkte også å fremstå som nøytral, og ikke gi for mye tilbakemeldinger eller utsagn som kunne gi et inntrykk av at jeg favoriserte enkelte utsagn foran andre.

Den kvalitative intervjuformen bygger på menneskelig samspill, og det er en metodisk forutsetning at det skapes intersubjektivitet mellom forskeren og informanten.

Intersubjektivitet betyr ”mellom subjekter” (Dalen, 2004). Det betyr hvordan blant annet situasjonstolkninger blir felles mellom mennesker. De uttalelsene som kommer frem, bør være så nær informantens forståelse som mulig. For å sikre validiteten her så har jeg valgt å lytte til lydbåndene flere ganger, transkribert nøye, og søkt å forholde meg som en forsker til dette fenomen. Jeg har også brukt mine memonotater for å klargjøre hvis det var noe som jeg opplevde kunne tolkes på flere måter.

Forskerens tolkning av uttalelsene vil være preget av forholdet mellom forskeren og informanten. Det kommunikative arbeidet med å skape intersubjektivitet blir sentralt i kvalitative studier (Dalen, 2004). For å søke å oppnå at situasjonstolkningen ble felles mellom meg og informantene, så spurte jeg flere spørsmål hvis jeg var usikker på hva informanten uttrykket.

Forskningsopplegget: I kvalitative intervjustudier er det oftest forholdsvis små og hensiktsmessige utvalg som er knyttet opp mot fokus for en aktuell studie. Her kan følgende spørsmål stilles: I hvilken grad kan resultatene overføres til andre grupper enn de som er utforsket? (Dalen, 2004) Begrepet generalisering er hentet fra kvantitativ forskning. Der omhandler det store utvalg og representativitet. I kvalitative studier blir det en annen form for tilnærming til spørsmålet om generalisering av resultatene. Den som mottar informasjon fra forskningsresultatene er den som avgjør hvor anvendelig et resultat er for andre situasjoner. For at mottakeren skal kunne vurdere dette, så må forskeren frembringe tilstrekkelig og relevant informasjon. Her

blir så kalte tykke beskrivelser sentralt. Det betyr nedtegninger som beskriver og fortolker de fenomenene som presenteres (ibid).

Dalen (2004) mener at grunnlaget for å drøfte validiteten av de datainnsamlingsmetodene som er valgt, er at de må være tilpasset undersøkelsens mål, problemstillinger og teoretiske forankring. Jeg vurderte det til at i en intervjusituasjon fikk jeg mest beskrivelser på informantenes opplevelser, derav vurderte jeg intervju til å være den metoden som egnet seg best for den aktuelle problemstillingen.

Jeg brukte båndopptaker for å kunne få et godt grunnlag for å bearbeide, tolke og analysere datamaterialet. Jeg lyttet til intervjuene flere ganger, for å se om noe var utelatt. Likevel kan det ikke utelukkes at noe informasjon kan være tapt i transkriberingsfasen. Stemmeleie og kroppsspråk ble notert som memos, for å kunne få et helhetlig bilde. Intervjuene ble transkribert av meg med en gang. Det kan være en fordel for at det gir forskeren de beste mulighetene til å gjengi hva informantene faktisk har uttalt (Dalen, 2004).

På bakgrunn av mine funn og analyser vil det kanskje ha vært mulig for meg og kommet med forsiktige uttalelser om hvordan barnehagene arbeider for å inkludere barn med utviklingshemning i barnehagens lek og sosiale samspill. Flere av mine funn er i samsvar med faglitteraturen og tidligere forskning på området.

Validitetsdrøfting av datamaterialet: I en intervjustudie er det informantenes uttalelser som utgjør hovedtyngden av det materialet som skal analyseres. Derfor er det viktig at dette materialet blir så fyldig og relevant som mulig (Dalen, 2004). Validiteten i datamaterialet styrkes ved at intervjueren stiller spørsmål som gir informantene mulighet til å komme med innholdsrike uttalelser. Intervjuer som fanger opp informantenes forståelse i forhold til bestemte episoder, styrker muligheten for at datamaterialet vil inneholde de så kalte tykke beskrivelsene (ibid). Her har jeg søkt å stille åpne spørsmål som kunne gi meg mest mulig informasjon. Jeg har også spurt informantene om de ville føye til noe som jeg ikke har spurt om. Noen spørsmål ble muligens stilt på en ledende måte. Hvor mye innvirkning det har hatt, er vanskelig å

si. Det ble gjort noen endringer fra første prøveintervjuet, da det tekniske utstyret også ble testet. En redegjørelse for hvordan datamaterialet er samlet inn og tilrettelagt for analyse betegnes av Maxwell referert i Dalen (2004) som deskriptiv validitet.

Validitetsdrøfting av tolkninger og analytiske tilnærminger: I tolkningen av kvalitative intervjuer søker forskeren å finne indre sammenhenger i datamaterialet. Gjennom tolkningsprosessen utvikles en dypere forståelse av det som studeres (Dalen, 2004). Utgangspunktet er som tidligere sagt informantenes egne opplevelser slik de kommer frem gjennom uttaleser. En forutsetning for senere fortolkning er at det ligger valide og fyldige uttaleser der fra informantene. Validiteten i tolkningen handler om analyseprosessen og inndeling i kategorier. En videre fortolkning av intervjumaterialet vil skje innenfor en kontekstuell ramme. Haavind referert i Dalen (2004) mener at fortolkninger alltid vil være kontekstsensitive. Tolkningen må gå ut over øyeblikksbildene og kan valideres i relasjon til en større helhetsforståelse. Dette kaller Maxwell, referert i Dalen (2004) for tolkningsvaliditet.

Jeg forsøkte å være oppmerksom i intervjusituasjonene slik at oppfølgingsspørsmålene mine kunne bidra til fyldige uttalelser. Flere gjennomførte intervjuer førte til at jeg utviklet mine oppfølgingsspørsmål.

Et annet problem som er mulig å stå ovenfor når det gjelder tolkning er at i min tolkning kan jeg noen ganger risikere å for eksempel problematisere, også der problemer ikke finnes. Hvis jeg har vært i tvil om enkelte utsagn så har jeg tolket utsagnet med henblikk på memos og kroppsspråk hos informanten.

Min egen forforståelse av det som jeg ville undersøke kan lede til det som Dalen (2004) kaller for den holistiske feilantagelsen. Det er et uttrykk for at forskeren mener å være så godt kjent i det området som studeres at vedkommende tolker uttalelser ut fra en feilaktig forforståelse. Det kan føre til at viktige avvik fra denne forståelsen ikke blir registrert. For å søke å unngå samt redusere at slikt skjer, har jeg bedt min veileder om å se i gjennom utsagn og sitater for å fange opp eventuelle avvik som ikke er blitt registrert. I forkant av intervjuene og analysen gjennomgikk jeg min egen

forforståelse og forståelse av emnet for at jeg skulle kunne være oppmerksom på den i intervju og tolkningssituasjonen. Jeg stilte følgende spørsmål til meg selv, i forhold til min egen forståelse av emnet: Hva slags forståelse/oppfattning har jeg av barn med utviklingshemning i barnehagen? Hva slags tanker har jeg om pedagogiske ledere sin kompetanse og yrkesprofesjon i forhold til barn med spesielle behov? Hva slags tanker har jeg om barnehagens virksomhet som helhet? Hvilke begrensninger og muligheter har jeg selv opplevd i min yrkeskarriere som pedagogisk leder? Og når det gjelder utforming av spørsmål og tolkning av resultater er har jeg søkt å minne meg selv på at min forståelse av emnet også påvirker den prosessen.

3.5 Etiske hensyn

Etikken er en målestokk for vurdering av forskningen så vel som annen menneskelig aktivitet (Befring, 2007). Etter at den nasjonale forskningsetiske komiteen for samfunnsvitenskap og humaniora (Nesh) ble opprettet i 1990, har det kommet retningslinjer i forhold til forskningsetiske normer. Noen av normene er hensynet til personer, forskningsetikk og forskningsformidling. Det stilles krav til forskeren om å være vitenskapelig redelig. Det betyr å være til å stole på, og å være i stand til å gjennomføre forskning med validitet og kvalitet (ibid).

Det stilles krav til at forskningsmaterialet anonymiseres, og det stilles krav til lagring av data og makulering (Befring, 2007). Her vil det omhandle kassettbåndene som ble brukt. De vil bli makulert når oppgaven er ferdig, og informantene fikk opplysning om det. Målet er å forhindre at bruk av informasjon skal være til skade for de informantene som deltar. Informantene ble opplyst om at oppgaven ligger tilgjengelig på internett når den er ferdig. Nesh fremhever også at de som skal delta i forskningen skal få den informasjon som er nødvendig for å danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet (Dalen 2004). Dette har jeg forsøkt å oppnå gjennom å sende informantene et brev i forkant av intervjuet slik at de fikk vite hvem jeg var, og hva mitt prosjekt ville omhandle.

4. Presentasjon og drøfting av dataens resultater

I dette kapitlet presenteres resultatene fra analysen av innsamlede data. De presenteres med hovedkategorier og underkategorier. Underkategoriene vil presenteres i teksten. Resultatene vil presenteres med enkelte sitat, beskrivelser og drøftingen vil skje underveis. Drøftingene vil gjøres i lys av relevant teori slik det er presentert i kapittel 2.

4.1 Resultatene og drøfting i forhold til hovedkategoriene

Følgende hovedkategorier danner utgangspunkt:

- **Muligheter og samspill**
- **Rolle som pedagogisk leder og egen kompetanse**
- **Ufordringer i forhold til inkludering i lek**
- **Holdninger**
- **IOP og støttepedagogens rolle**
- **Strategier for å oppdage barn med utviklingshemning som er utenfor lek**
- **Samarbeid og informasjonsutbytte**

Underkategoriene vil presenteres fortløpende i teksten.

4.1.1 Muligheter og samspill

- **Informantenes syn på de viktigste faktorene og tilrettelegginger for å hjelpe barnet inn i lek**

Informantene mener at noen viktige faktorer for å inkludere barnet i lek er språktrening og det å gi barnet en trygghet. Resultatet fra intervjuene viser på at 4 av 5 informanter nevner at smågrupper er en viktig tilrettelegging og faktor når det gjelder å hjelpe barnet inn i lek og samspill. Noen utsagn i den forbindelse er:

”Å kunne avgrense slik at man har en liten gruppe er en viktig tilrettelegging”.

”Vi tar opp ting på avdelingsmøtet om hvordan vi kan tilrettelegge. Vi vil være en støttende makker. Å dele i mindre grupper vil vi også. Vi holder oss litt i bakgrunnen og heller støtter opp hvis vi ser at hun har vansker.”

Å dele opp i mindre grupper kan Hoven (2002) støtte opp under. Hun hevder at lekegrupper er en annen måte å initiere til lek, samt til å bidra til en utvikling av leken. Å sette sammen lekegrupper krever innsikt og kunnskap. Pedagogen må bl.a. spørre seg; Hvilke kvaliteter er det ønskelig å ha med i gruppa? Hva er funksjonsnivået til barna? (Hoven, 2002) Betydningen av lekegrupper finner vi også andre steder i litteraturen. Mørland (2008) fremhever at for å veilede barn inn i lekens verden så har en del barnehager gode erfaringer med å organisere små lekegrupper rundt barn med nedsatt funksjonsevne. Der blir det også bedre mulighet for pedagogen å kunne observere barns lekeatferd og dermed kunne veilede og tilpasse ut fra gruppas behov.

Litteraturen sier også at det ikke er udelt positivt med å dele ofte i smågrupper. I følge Bonnevie (1998) så må man også huske på å ikke ha smågrupper for ofte, da det kan gå ut over helheten for gruppa og barnet. Barnet kan bli delvis skjermet av det. Fordelen ved å dele i små grupper er at det blir bedre mulighet for den pedagogiske lederen til å observere det enkelte barn, og det kan settes sammen grupper med barn som kan utfylle hverandre i samspillet. Det kan i tillegg være med så kalte ”sosiale entreprenører”. Det er barn som med voksnes øyne er mer sosialt dyktige og som

benytter sine ferdigheter på en måte som bidrar til at barn med utviklingshemning mottar tilpasset støttende atferd (Ytterhus, 2002). Siden det er mange barn i en barnegruppe og noen barn kan ha behov for å ha litt færre barn å forholde seg til, så kan det være bra å ha smågrupper av og til.

På spørsmålet om hvilke faktorer og tilrettelegginger som er viktigst når det gjelder inkludering av barnet i lek, sier informantene:

”Det å støtte opp når det trengs”.

”Jeg synes at det er veldig, veldig, veldig viktig at disse barna ikke får en følelse av å bli hjulpet oftere enn de andre. Det er å lære barna å se løsninger som kan gjøre det lettere, gi barnet en annen rolle.”

Denne informanten vil lære barnet løsninger som kan gi barnet en annen rolle i gruppa, i tillegg til at hun også vil avveie hvor mye hjelp hun vil gi til barnet.

Disse to utsagnene finner vi støtte hos i Ytterhus (2000) referert i Lillegård Valseth (2002) sine studier av barn med funksjonshemninger i barnehage. Hun har sett hvordan de voksne lykkes i å balansere assistansen til barnet mellom tilgjengelig støtte, hjelp og invadering.

En informant nevner grunnholdningen til personalet som viktig, hun utdyper det med å si at de fokuserer på det positive. Sverresli barnehage jobber etter en inkluderingsmodell, den viktigste rammefaktoren for den modellen er det holdningsskapende arbeidet som gjøres ved den enkelte enheten (Lillegård Valseth, 2002). Informanten fremhever det å fokusere på det positive, det er i tråd med resultater fra en undersøkelse som Pedersen & Hysing gjennomførte i 2002 referert i Helland (2004). De oppdaget at barnehager som var opptatt av å fremme lekekompetanse hos barn som faller utenfor leken blant annet fokuserte på det positive som barna gjorde. Informanten uttrykket her en strategi som også brukes av andre barnehager for å fremme lekekompetansen.

En informant sier:

”Det er viktigst at det er lek som appellerer til den ungen. Og gjerne få med noen andre unger. Det handler om å gjøre de riktige forberedelsene”.

I følge E.H. Eriksson, referert i Vedeler (2001) defineres lek som blant annet en fysisk eller mental virksomhet som utøves fordi den gir glede eller tidsfordriv. Et karakteristikum er fri bevegelse innenfor foreskrevne grenser. Hvis friheten blir borte, eller grensene opphører, slutter leken. Så når denne informanten uttrykker at det er viktig at leken appellerer til barnet, så er det en grunnleggende faktor for lek som støttes opp under i litteraturen.

To av informantene nevner også trygghet som en viktig del i inkluderingen. Et utsagn i den forbindelsen var:

”Å skape trygghet i situasjonen er viktig, at hun skal være trygg og tørre, vite på en måte at vi er der hvis det skjer noe.”

Informanten uttrykker her at tryggheten kan gjøre at barnet tørr å samspille. Også Rammeplanen (2006) fremhever det å skape trygghet som en viktig del i de ansattes arbeid. I barnehagens verdigrunnlag, så fremheves betydningen av at barna får oppleve varme og kjærlighet. Og dette er noe som også vil kunne gi trygghet. Opdal & Rognhaug (2004) fremhever at et barn med utviklingshemning kan ha sviktende sosiale ferdigheter. Det kan i sin tur føre til økt uro og angst. Fagmiljøet må legge til rette for et læringsmiljø som fremmer trygghet, samspill og kommunikasjon (ibid). Når informantene nevner trygghet som et viktig element av inkluderingsarbeidet, så er det i samsvar med det som litteraturen også fremhever som en viktig del.

En informant uttrykket at:

”Det viktigste er for meg, å forstå hva hun vil.”

Dette utsagnet tyder på at pedagogen vil se på sin egen rolle i samspillet, og vil forstå barnet bedre. Det er et interessant perspektiv, som de andre informantene ikke har uttrykket like tydelig. De har mer uttrykket at de vil at *barnet* skal lære å kommunisere, mens her blir fokuset lagt på at *informanten* også skal lære å kommunisere. Det tyder på en relasjonskompetanse, som beskrives som det å forstå

den andres opplevelse, å kjenne seg selv og forstå hva som foregår i samspill med andre (Mørland, 2008).

En annen informant uttrykker også kommunikasjonen som et sentralt moment i inkluderingsarbeidet:

”Språktreningen er en av de viktigste tingene vi gjør. Prøve å gi dem ett redskap til å kommunisere med de andre barna i leken.”

Informanten vektlegger å gi barnet et redskap for å kunne kommunisere med andre barn i leken, det er en viktig faktor også i litteraturen. Dette gjenkjennes også hos Opdal & Rognhaug (2004) som fremhever sammenhengen mellom sosial fungering og språklig kapasitet.

En informant uttrykker:

”Vi planlegger slik at det skal være minst mulig tilrettelegging.”

”Det viktigste er at vi ikke ser på dem som annerledes”.

Informanten uttrykker at det er viktig at barna ikke blir sett på som annerledes. Det kan være en utfordring sett i lys av det som Ytterhus (2002) fremhever om nødvendigheten av en differensiering både pedagogisk og sosialt. Hun mener at et ulikt utgangspunkt hos barna fordrer ulik støtte fra de voksne om hver enkelt barns potensial skal bli forløst. Barna har ulike utgangspunkt og det blir nødvendig å se at de er annerledes.

- **Hva de pedagogiske lederne vil gjøre enda mer av når det gjelder inkluderingsarbeid**

Som tidligere nevnt så er det flere informanter som oftere ville dele i mindre grupper. Flere sier at de vill også observere mer. To utsagn i forhold til det er:

”Bli enda flinkere til å dele i mange grupper. Kanskje litt mer aktiv observasjon, mer planlagt.”

”Vi må være flinkere til å ta det initiativet når du følger med i leken. For hun kan jo, at vi er veldig obs. og støttende med en gang vi ser”.

Bonnevie (1998) støtter opp under betydningen av observasjon og veiledning, og fremhever i tillegg at det kan være en fordel at observasjonen gjøres av noen fra utsiden. Observasjon av egen praksis i barnehagen, knyttet til det integrerte barnet, er den beste måten å komme på utsiden av egen praksis. Hun mener at det er nødvendig for å forstå barnets situasjon i barnehagen, og essensielt for å kunne sette inn nødvendige tiltak. Avdelingens egen opplevelse av problemene danner grunnlag for å løse eventuelle problemer og finne nye strategier.

- **Beskrivelser av samspillsituasjoner**

Informantene har flere beskrivelser av barnet med utviklingshemning i samspill med andre. Noen barn er aktivt deltakende mens noen er i lek ved siden av de andre.

En informant beskriver en samspillsituasjon på følgende måte:

”Det ser vi også mer av. Hun har jo et samspill med de andre, men på sitt plan. Hun kan sitte inni i en lek som allerede er etablert. Hun kan sitte ved siden av de som leker med dukker, men hun er ikke så veldig deltakende. Men hun ser fornøyd ut.”

I følge Corsaro referert i Vedeler (2001) så har barn ulike strategier for å få lov til å bli med i lek. Den atkomststrategien som så ut til å fungere best i hans undersøkelser, var kombinasjonen av å ikke si noe når man nærmet seg lekegruppen, samtidig som man foretok en variant av leken som foregikk, og gjorde en indirekte tilnærming. Det kan være en slik strategi som dette barnet som informanten beskriver, bruker. For pedagoger i barnehagen kan det være nyttig å ha kjennskap til slike strategier hos barn, for å dermed kunne veilede barn som settes utenfor til å lære seg hensiktsmessige strategier (Vedeler, 2001).

En annen informant beskriver en samspillsituasjon slik:

”Et søskenpar beveger seg til musikk og bruker kosteskraft som mikrofon. Og det synes han er utrolig morsomt å se på, å være med på. Så da er han med og

danser mens de andre på en måte spiller luftgitar. De får leke akkurat hva de vil og man ser at de har det veldig kjekt i lag.”

Følgende beskrivelse av samspill mellom barnet med utviklingshemning og andre barn, ble gitt av en annen informant:

”Han henger med på det meste av lek. De løper, de leker Sabeltann, de leker med biler, jeg ser jo at sånne ting som lego blir vanskelig for ham som har dårlig motorikk. Sett med voksnes øyne så tenker man at her burde du falle utenfor. Men barna ser det ikke, de ser ikke den dårlige balansen, at han faller masse. Inni mellom så ser han det litt selv og det kan være sårt og vondt. Men de andre ungene ser det ikke.”

Denne informanten forteller om et barn som kan være med på mye lek, men som av og til merker at han ikke klarer alt. Barnets utfordringer vil drøftes senere i oppgaven under punkt 4.1.3.

En annen informant beskriver at de andre barna var flinke til å ta med barnet med utviklingshemning inn i leken.:

”Jeg kan fortelle om en utesituasjon. Hun løper rett bort til henne og gir en klem. Den andre jenta tar initiativ på en bra måte til å ta henne med inn i leken. De satte kasser bortover på rad og så kjørte de tog bortover. Hun var veldig med på leken og prøvde å snakke. De andre var også flinke å ta henne med da. Hun var blid.”

Det kan tyde på at barnegruppa ses på som en resurs, når informanten forteller om at de andre var flinke til å ta henne med. Bonnevie(1998) fremhever også blant annet barnegruppa som en resurs som den pedagogiske lederen har å bruke i inkluderingsarbeidet.

Når informantene blir spurt om å beskrive samspillsituasjoner så har de flere beskrivelser å komme med som vitner om at barna med utviklingshemning er med i noen samspillsituasjoner. Disse beskrivelser tyder på at den pedagogiske lederen er observant til å se hva som skjer i samspillet.

- **Hvorfor ble samspillet bra?**

Informantene uttrykker blant annet at interessen hos barnet er en viktig faktor i leken, og de uttrykket også verdien av at en voksen er til stede.

Når det gjelder informantenes syn på hvorfor leken og samspillet ble bra, sier en informant blant annet:

”Det er nok det at det er én interesse som gjør at de er med på egne premisser”.

Interesse og motivasjon er en viktig faktor, i følge Joseph Levy referert i Vedeler (2001) så er barnets egen motivasjon et av flere viktige kriterier som skiller leken fra andre aktiviteter.

Det ble også nevnt av en informant at grunnen til at leken ble god var:

”Grunnholdningen her på huset at er man litt annerledes så gjør ikke det noe. Det at en voksen var til stede kunne ha gjort at hun ble lettere tatt imot i leken”.

Informanten uttrykker at det at en voksen var tilstede gjorde det lettere for barnet å bli tatt imot i leken. Dette er i samsvar med det som Pedersen og Hysing (2002) referert i Helland (2004) fant i sin undersøkelse av hva som kjennetegnet de voksnes strategier for å fremme lekekompetanse hos barn som faller utenfor lek. De fant at en vellykket strategi var tilgjengelighet og tilstedeværelse av de voksne.

- **Hva var de ansattes rolle i dette samspillet?**

Når det gjelder de ansattes rolle i hvorfor leken ble bra så sier to informanter at de må observere, og to sier at vil ikke gå inn og styre for mye. Utsagn i den forbindelse er:

”Når de har startet en lek så ser jeg ikke noen grunn til at vi skal gå inn. Vi må jo observere”.

”Det er ikke meningen at vi skal styre. Fordi at de var interessert i det så ble det bra. Vi velger jo ut aktiviteter, så det blir jo styrt sånn sett.”

Begge informantene fremhever at de ikke vil styre leken. Bonnevie(1998) deler den oppfatningen at personalet ikke bør styre leken for mye. Hun utdyper det med å

forklare hva hun mener at tett oppfølging er. Tett oppfølging er også observasjon. Det kan være at personalet bruker sin tid til å innhente ny kunnskap som de bruker i sin fortolkning av barnets samspill med andre. Disse observasjonene krever tid men vil bringe større kjennskap til barnet enn det å hele tiden involvere seg i barnets aktivitet og dermed styre den (Bonnevie, 1998). Det er akkurat det som informantene uttrykker her, at de vil heller observere enn å gå inn i en lek som fungerer bra.

Informanten nevner at det er hun som velger ut aktivitetene av og til. Det er trolig at informanten bruker sin kunnskap om barnet når det blir valgt ut aktiviteter, for som hun uttrykket, så ble leken bra for at barna var interessert i aktiviteten.

- **Har barnet en venn?**

På spørsmålet om barnet har noen spesiell venn så er det en informant som tydelig sier at barnet har to venner. De andre informantene uttrykker at barnet ikke har noen spesielle venner, men de er ikke akkurat utestengt fra samspill heller. Et utsagn vedrørende det er:

”Jeg vet ikke om jeg kan kalle det vennskap. De er kanskje litt flinkere til å se henne enn de andre.”

Barn med funksjonshemninger kan i en del sammenhenger oppleve at de er tilstede men ikke med (Gunnestad, 2002). Dette kan ses i lys av det en av informantene uttrykker:

”Barnet er oftest i lek ved siden av, og hun ser fornøyd ut. Men at det er vanskelig å vite hva hun egentlig opplever siden hun ikke har talespråk”.

Informanten uttrykker at det er vanskelig å vite om barnet opplever at det er med i leken på en tilfredsstillende måte for barnet. Ytterhus (2002) løfter frem samme dilemma. Hun mener at objektive og subjektive sider ved inklusjon og eksklusjon må løftes frem. Objektivt blir det pedagogen ser, og subjektivt blir barnets egen opplevelse.

En annen informant uttrykket at de jobber med likeverd i forhold til vennskap. Og også her blir mangel av språk nevnt som et hinder:

”Det er jo det vi jobber med hele tiden, at de skal være likeverdige medlemmer av barnegruppa, og det er de. Det er selvfølgelig vanskelig for hun som ikke har språk.”

Språket er i følge Howes referert i Vedeler (2001) et viktig redskap når barn danner vennskap. Horgen (2006) vektlegger at personer som jobber med barn med utviklingshemning uten talespråk bør ha en bredt syn på kommunikasjon, slik at det kan skape et språk mellom barn og voksen. En informant nevnte at hun prøvde seg frem gjennom å spørre hva barnet ville, og at barnet ble sint hvis informanten ikke fant frem til det barnet ville si. Informanten sa at de oftest kom frem til hva barnet ville gjennom å gjøre det på den måten.

Når det gjelder om barnet med utviklingshemning har noen spesiell venn sier en informant:

”Nei, ingen spesiell. De er veldig opptatt av voksenkontakt og har ikke klart å opparbeide seg noen spesielle vennekontakter.”

Barn med spesielle behov har ofte en god del voksenkontakt, og Eva Johannessen referert i Bonnevie (1998) ser ikke dette som udelt positiv. Hun mener at en for tett voksenkontakt ikke automatisk løser barnets problemer i forhold til andre barn, og at det kan være utviklingshemmende i stedet for utviklingsfremmende.

En informant nevner at barnet har godt humør og barnets væremåte, som det som kan gjøre det lettere for henne å få kontakt med andre barn:

”Hun er en veldig blid jente, som er lett å få kontakt med. Du ser gleden når hun møter spesielle barn”.

- **Betydningen av vennskap mellom barn med ulik funksjonsevne**

Når det gjelder hvilken betydning som vennskap mellom barn med ulik funksjonsevne kan ha så er informantene enige om at det har en stor betydning. De forteller at

betydningen er at barnet ikke må leke alene, at barnet kan føle seg sett, og at barnet kan kjenne trivsel. Informantene beskriver betydningen av vennskap mellom barn med ulik funksjonsevne på følgende måte:

”Det å ha noen å komme til, å leke med, som du vet er glad i deg, som er i barnehagen. At du ikke hele tiden kommer til en hverdag hvor du vet at du må leke alene.”

”Jeg tror at det betyr veldig mye. For det barnet med spesielle behov, å føle seg sett, Det er jo vennskap selv om de ikke er bestevenner, men det er vennskap på et annet plan.”

”Den med funksjonshemming kan få litt input fra den andre. Og den andre kan få brukt sin empati og vise bedre sider av seg.”

”Tror det har en veldig betydning i forhold til trivsel.”

Vedeler (2001) fremhever slik som informantene, også betydningen av vennskap. Hun vektlegger at det å ha en nær venn er særlig viktig for fysisk og psykisk helse hos voksne. Hun refererer til undersøkelser som tyder på at mennesker, så vel voksne som barn, som har funksjonshemninger, sosiale og emosjonelle forstyrrelser, har større vansker enn andre med å etablere vennskap.

Tre av informantene viser på at barnet ikke har noen spesiell venn. Noen informanter er usikre på hva barnet føler i forhold til om det føler seg inkludert eller ikke. Flere av barna som det omhandler i dette prosjektet har ikke språk, og informantene gir uttrykk for at det er en utfordring for de ansatte og finne ut hva barnet føler. At mangel av talespråk kan være et hinder for å kunne utvikle vennskap, blir også tatt opp av Howes referert i Vedeler (2001).

En informant beskriver betydningen av vennskap mellom barn med ulik funksjonsevne på følgende måte:

”På slutten av året sier foreldrene at de har et veldig åpent barn, som ikke ser funksjonshemming men som ser mennesker, foreldrene tenker ”oi, barnet mitt er venn med en jeg aldri trodde det skulle være venn med.”

Dette utsagnet kan tyde på at den pedagogiske lederen ser vennskap mellom barn med ulike funksjonsevne som noe som fremmer positive holdninger hos barna, og muligens hos foreldrene også.

4.1.2 Rolle som pedagogisk leder og egen kompetanse

- **Beskrivelse av rolle som pedagogisk leder når det gjelder inkludering av dette barnet**

Informantene gir uttrykk for forskjellige ståsteder når de skal beskrive sin rolle som pedagogisk leder og inkludering av barnet i lek. I korte trekk sier informantene at de skal overvåke det hele, hjelpe de som ikke kommer inn i leken, dele i mindre grupper, finne riktig nivå på aktivitetene, være imøtekommende og fokusere på det positive som alle gjør.

En informant beskriver sin rolle på følgende måte:

”Jeg samarbeider veldig godt med støttepedagogen. Mange tenker nok at barnet har en støttepedagog, dette får hun ordne opp i. Mens vi tenker at vi har 18 barn og hun er en av dem. Vi skal kjenne henne like godt som de andre.”

Det utsagnet er i samsvar med Rammeplanen (2006) referert i Bonnevie (1998), som utdyper at pedagogisk leder har ansvar for alle barna, noe som krever at hun/han samarbeider med den som har det spesialpedagogiske ansvaret.

En annen informant har følgende utsagn om sin rolle:

”Jeg skal jo på en måte overvåke det hele og se at det går i orden. Mitt ansvar er jo egentlig kun disse funksjonsfriske barna. De andre har jo støttepedagoger. Samtidig er det mitt ansvar å se at alle fungerer sammen. Det er mer dette med koordinering som blir den store utfordringer”.

Det ser ut som at denne informanten har en mer oppdelt måte å se ansvarsfordelingen på. Det kan virke som at hun setter et tydeligere skille mellom ditt og mitt ansvar mellom førskolelærer og støttepedagog, i forhold til barnet med spesielle behov og resten av gruppa.

En annen informant beskriver sin rolle slik:

”Min oppgave blir jo å se de som ikke kommer inn i leken av seg selv. Prøve å tilrettelegge at barnet får bli med i lek med minst et barn.”

Den pedagogiske lederen ser ut til å ta ansvaret for å se og oppdage dem som havner utenfor leken. Dette er i tråd med Rammeplanens (2006) retningslinjer som fremhever at barn som ikke deltar i lek må gis særskilt oppfølging.

En annen informant sier:

”Min rolle blir å snakke med assistentene på avdelingsmøtene om hva vi gjør, at vi alle fokuserer på det positive, skrive månedsplaner. At jeg tar initiativ til å dele barnegruppa litt mer opp for å fokusere mer på leken. Legge opp til aktiviteter der vi vet at hun kan være med, inkluderes i det vi gjør.”

Denne informanten nevner veiledning til assistentene som en viktig del av rollen. Her sier hun at hun vil fokusere på det positive. Å bekrefte det som er positivt er et moment som Pedersen & Hysing (2002) referert i Helland (2004) fant i sin undersøkelse når det gjaldt hva som kjennetegnet personal som var opptatt av å fremme lekekompetanse hos de barn som faller utenfor lek. Informanten sier også at hun vil også være den som tar ansvaret for å dele gruppa og legge riktig nivå på aktivitetene.

En annen informant beskriver sin rolle slik:

”Det vil jeg si er en spennende rolle. Jeg har lyst til å lære mer, og være litt i forkant. Det er ikke så lett, vi har jo veldig mange andre barn. 17 andre. Jeg kjenner at det kan være vanskelig, det er jo mye sykefravær i barnehager.”

Her uttrykker informanten to ulike aspekter ved hennes rolle. På det ene siden er rollen spennende og informanten har lyst til å lære mer. På den andre siden så er det vanskelig på grunn av mange barn og sykefravær blant personalet.

En annen informant mener at hennes rolle er lik når det gjelder alle barna:

”Jeg klarer ikke helt å se at den er noen annerledes rolle enn den det er for de andre ungene, fordi at det er så naturlig at de skal være en del av resten av

barnegruppa. Det er å være i møtekommende som jeg er med de andre. En inkluderende voksen kan man si.”

Her forklarer informanten hva hun legger i begrepet en inkluderende voksen med at det er en som er imøtekommende.

- **Betydningen av samspillet mellom pedagogisk leder og barnet når det gjelder barnets sosiale kompetanse**

Alle informanter uttrykker at samspillet mellom seg og barnet har betydning for barnets sosiale kompetanse. De uttrykker blant annet at de vil være en god rollemodell, at de vil være imøtekommende, og at de vil sette i gang aktiviteter.

På spørsmål om informanten opplever at samspillet mellom seg og dette barnet har noen betydning for barnets sosiale kompetanse så er et utsagn:

”All den kommunikasjon som barnet har med andre vil jo påvirke barnets sosiale kompetanse. Men det er opp til voksne å være en god rollemodell.

Informanten her uttrykker at hun vil være imøtekommende:

”Hadde ikke jeg vært imøtekommende så hadde jo ikke de heller vært så imøtekommende som de er. Jeg gir dem en følelse av at de er en del av oss alle”.

Noen fremhever at de vil være den som tar henne med i lek:

”Hvis jeg er med i lek med noen og hun kommer så tar jeg henne med hvis hun er interessert. Og da blir det jo lettere å inkludere henne med de andre barna”.

Informantene ga uttrykk for å reflektere over sin måte å forholde seg til barnet på. Dette fremheves også av Mørland (2008). Det å forstå den andres opplevelse, å kjenne seg selv og forstå hva som foregår i samspill med andre, er hovedtrekk innen relasjonskompetanse. I Rammeplanen(2006) står det at i arbeidet med barn med spesielle behov skal det tas utgangspunkt i samspillet mellom barnet og de andre i miljøet. Det er samspillet mellom barn og voksne og barn og barn som har størst påvirkning på barns utvikling (Bonnevie, 1998). Det betyr at når de pedagogiske lederne skal jobbe for at barnet skal inkluderes i lek så er relasjonen et viktig arbeidsredskap, noe som informantene også mener.

Flere av informantene nevnte PPT som en samarbeidspartner hvis de trengte veiledning. I forhold til veiledning mener Bonnevie (1998) at PPT i større grad må ta utgangspunkt i relasjoner mellom barn- voksen og mellom barn når det gis veiledning.

En informant uttrykker:

”Alle barna er veldig orientert mot meg. Og dermed hvis disse barna ikke hadde hatt et godt samspill med meg så ville de ha mistet noe. Og det vill de andre barna ha merket med en gang, det er jo sånne ting som barn fanger opp”.

Dette utsagnet kan tyde på at informanten vektlegger dynamikken i gruppa i samspillet, som også er hovedtrekk innen transaksjonsmodellen. Den fremhever at barn og miljø, og barnegruppa påvirker hverandre (Bonnevie, 1998).

En informant fremhever betydningen av å sette i gang aktivitetene:

”Det er jo meg som oftest setter i gang aktivitetene, for eksempel aking”.

Denne strategi finner vi støtte hos undersøkelsen fra Persen og Hysing (2002) referert i Helland (2004). Den viser på at begynne å gjøre noe sammen med barnet er en type strategi som kjennetegner barnehager som er opptatt av å fremme lekekompetanse hos barn som faller utenfor leken.

- **Vurdering av egen kompetanse med henblikk på utviklingshemning**

Alle informanter uttrykker at de ikke har nok kompetanse på utviklingshemning, men de har tanker på hvor de kan innhente informasjonen. To informanter nevner også at de samarbeider godt med støttepedagogen for å få slik kunnskap. Et utsagn i den forbindelsen er:

”Jeg ønsker jo mer. Men jeg kjenner at jeg har lært veldig mye siden i høst og det er takket være en god støttepedagog.”

En av informantene nevnte at det ble opp til henne selv å finne frem til kurser som kunne være aktuelle å ta i forhold til å øke kompetansen. En annen nevnte at hun kunne få støtte fra Frambu, Senter for sjeldne diagnoser.

En informant fremhevet:

”Jeg har ikke noen kompetanse på utviklingshemning, jeg har min barnefaglige bakgrunn.”

Dette utsagn kan også ses i lys av det Drew & Hardmann (2007) peker på. De fremhever at en stor utfordring for en pedagog som jobber med et barn med utviklingshemning i førskolealder, vil kunne være å forstå barnets kognitive utviklingsnivå.

Personalets sin allsidige kompetanse er en viktig resurs i barnehagens arbeid med barn med funksjonsnedsettelse (Mørland, 2008). Når informantene uttrykker at de vil ha mer kompetanse på området utviklingshemning så er det noe som drøftes senere i oppgaven under konklusjonen, punkt 5.

- **Vurdering av egen kompetanse med henblikk på inkludering i lek**

4 av 5 informanter mente at de hadde nok kompetanse på området inkludering av barn i lek. En informant sa:

”Man kan alltid bli bedre på alt. Men jeg har vel forholdsvis god kompetanse etter å ha jobbet så mange år, man ser jo litt da hva man bør gjøre og ikke gjøre. Ikke presse på ting men heller gå litt bakveien, ikke si at de skal leke sammen men heller oppfordre dem litt”.

Informanten uttrykket her en sentral kunnskap i forhold til inkludering i lek, hun sier at man ikke skal kommandere barna til å leke sammen. Vedeler (2001) støtter opp under dette, og sier at man kan ikke dirigere barn til å leke. En informant nevnte at inkludering i lek og betydningen av lek, er det som hele førskolelærerutdannelsen fokuserer på.

4.1.3 utfordringer i forhold til inkludering i lek

- **Barnets utfordringer i samspillet**

Informantene beskriver ulike deler som barnet har utfordringer med når det gjelder lek. Utfordringene omhandler å ikke forstå leken, som to informanter sa. To informanter nevnte også at barnet ødela leken, og flere sa at det var et problem at barnet ikke hadde språk. En informant sa at det var sjelden at barnet ikke fikk være med, det var heller at barnet falt ut av leken.

Et utsagn om barnets utfordringer i lek er:

”De har utfordringer med å holde ut i en lek over tid. Sånn er det med de to guttene også, og når de gjør de så får dem ikke noen ordentlig lekesituasjon. Så det er vår største utfordring å finne interessen, roen.”

Dette utsagnet er noe som Sjøvik (2002) utdyper. Forfatteren hevder at i mange tilfeller så må barn med utviklingshemning ha støtte til å lære strategier for både å initiere en lek, og for å kunne holde leken i gang.

En annen informant uttrykket også at barnet hadde problemer med å ta initiativ til lek:

”Det er mest med det at hun ikke kan ta initiativ til lek, og det å ikke kunne bruke språket”.

I tillegg så sier denne informant at språkmangel er en barriere for barnet i leken. Informanten uttrykker her at det er en sammenheng mellom språklig kompetanse og lek og sosialt samspill. Dette fremheves også av Opdal & Rognhaug (2004). Horgen (2006) mener at det blir nødvendig for personene rundt barn uten talespråk, å se på kommunikasjon og språk med et bredt perspektiv. Personene rundt barnet kan skape et språk sammen med barnet, basert på barnets ytringer.

Følgende utsagn fra en annen informant tyder også på at kommunikasjonsproblemer er en utfordring for barnet:

”Vi vet jo ikke i hvilken grad hun opplever å være inkludert eller ikke. Det føler jeg kan være litt vanskelig, har hun det bra, liker hun å være her. Men jeg har også inntrykk av det, at hun gir uttrykk for at hun setter pris på å komme hit. Vi tar litt for mye valg for henne. Når jeg spør henne om hva hun vil gjøre så er det ikke alltid hun svarer. Da spør jeg om hun vil gjøre det. Eller det eller det, og da får hun jo de tre valgene. Det blir kanskje litt mer at vi bestemmer, mer enn det vi egentlig ønsker.”

Denne informanten er i tillegg inne på noe sentralt når det gjelder barn med utviklingshemning. Hun fremhever barnets rett til medbestemmelse, noe som kan tolkes slik som at informanten vektlegger betydningen av at barnet kan få være aktør i eget liv. Dette er noe som Mørland (2008) også fremhever. Hun vektlegger at det er viktig at barns kapasitet og personlighet får komme til syne.

En informant nevner tilpasningsvansker og mangel av kompetanse på leken som en utfordring for barna:

”Det å tilpasse seg leken til de andre. Kanskje det er en lek som de ikke har kompetanse på.”

Konflikter er et moment i hvorfor leken ikke fungerer, i følge denne informants utsagn:

”Det kan bli konflikt, men noen ganger så velger de barna som prøvde å komme inn i leken at hvis de ikke fikk noe ut av det, eller bare blir kjeftet på så går de”.

Dette kan omhandle det Ytterhus (2002) kaller for en ”sosial krasjlandning”. Det er når barna bryter sosiale regler og erfarer en del sosiale ”krasjlandninger”.

En annen informant sa:

”Dette er noe jeg har sett: At ofte syke barn, kanskje de har svevd mellom liv og død, bekymrede foreldre og mye folk rundt barnet skaper et enormt egosentrisk fokus. Det er jo ofte en kjempeutfordring å komme i barnehage å skulle være en av mange. Å ikke få disse ekstra tingene hele veien. Å innrette seg sånn kan være ganske vanskelig for mange barn”.

Denne informanten bringer et nytt perspektiv over hvorfor barnet har utfordringer i leken. Her forteller hun om hvor vanskelig det kan være for et barn som er vant til å få mye oppmerksomhet å måtte innrette seg som en av mange barn i barnehagen. Denne informants forklaring på barnets utfordringer tar ikke direkte utgangspunkt i barnets diagnose som det som gir problemer i leken. Denne forklaring går mer på andre konsekvenser av diagnosen.

- **Beskrivelse av samspillsituasjoner der barnet ikke kunne være med**

Informantene har ulike beskrivelser av samspillsituasjoner der barnet ikke kunne eller fikk være med. Kort oppsummert så omhandler beskrivelsene at barnet ikke forstår lekens rammer, at barnet ikke gjør seg forstått, og at barnet faller ut av leken.

En informant beskriver følgende samspillsituasjon:

”Barnet forstår ikke rammene, og begynner kanskje sin egen lek og forstyrrer leken som de andre har. Da må vi avgjøre om vi skal finne på noe annet med det barnet eller om vi skal prøve å lirke ham inn.”

Det at barnet ikke forstår rammene og forstyrrer leken, kan i følge Ytterhus (2002) kalles for ett relasjonelt samhandlingsbrudd. Leken blir avbrutt i en kort periode eller faller sammen. Det omhandler blant annet at barnet mangler evnen til å være spontant nær, og føler ikke ”pulsene” i situasjonen.

En annen informant forteller om at barnet ødelegger en lek som barnet ikke mestrer:

”Når noen bygger med duplo så kan det hende at hun kommer inn og mer ødelegger, kanskje rive ned, i stedet for å være med. Jeg tror at det har noe å gjøre med at hun ser at det her er litt vanskelig for henne å fikse.”

Det ser ut som at barnet ikke mestrer det som Olofsson referert i Mørland (2008) kaller for en felles forståelse for hva leken handler om, som er en av flere sentrale forutsetninger for lek. De barna som ikke mestrer slike ferdigheter trenger veiledning fra en sensitiv voksen som har teoretisk innsikt og handlingskompetanse på lek (ibid).

”Det er sjelden at de ikke får være med, det er heller at de faller ut. Det som kan skje er for eksempel ved en løpelek at han ikke klarer å følge med.”

At barnet ikke klarer å være med på løpeleken, kan i følge Ytterhus (2002) kalles for et fysisk samhandlingsbrudd. Dette skjer oftere med barn med fysisk bevegelsehemning. Barn som ikke fysisk klarer å henge med i en aktivitet, faller ut.

En annen informant forteller om at kommunikasjonen er en barriere:

”Barna inne hos oss kan tegn, men når det er så vanskelig å se, så må det være en voksen der hele tiden som oversetter, og da fungerer leken.”

En informant beskriver hva slags strategi barnet bruker når barnet ikke vil være med på leken:

”Han kan bare springe vekk han, hvis det ikke interesserer han. Og det må han få lov til hvis at det er annen lek som skjer andre plasser.”

- **Hva var de ansattes rolle når leken ikke fungerte?**

Informantene uttrykker at de ansattes rolle når leken ikke fungerer blant annet er å forklare for barna, og vurdere om barnet skal ”lirkes” inn i leken eller om det skal settes i gang andre tiltak. Når det gjelder barn som ikke har talespråk så jobber de med at barnet skal kunne forklare seg i konfliktsituasjoner. En informant uttrykker at hun vill sette ord på barnets opplevelse av å ikke være med i leken.

En informant beskriver de ansattes rolle i en konfliktsituasjon på følgende måte:

”Vi må jo gå inn og si at sånn kan du ikke gjøre. Du kan heller sette deg ned og leke. Prøve å gjøre likt som vi gjør med de andre. Hun bryr seg ikke så mye om det, du kan få et smil. Hun forstår det nok, men jeg vet ikke om empatien er helt utviklet i forhold”.

Informanten er noe usikker om barnet forstår og kan bearbeide det som blir sagt.

Dette er en utfordring som også løftes frem av Drew & Hardman (2007).

En av informantene uttrykker også at hvis barnet var lei seg for at det ikke kunne løpe like fort som de andre, så vill den pedagogiske lederen anerkjenne det. Hun vill bekrefte ovenfor barnet at det stemmer:

”Det nytter jo ikke å lyve til en unge som nettopp har hatt en opplevelse av det. Men kanskje du kan løpe fortere, hva om du ikke løper helt frem. Vi hjelper han inn i leken igjen.”

Det den pedagogisk lederen gjør her, er å sette ord på en opplevelse som barnet har.

Informanten foreslår også løsninger på hvordan barnet kan komme inn i leken igjen.

Det å sette ord på hva som skjer var også et av kjennetegnene som Pedersen og

Hysing (2002) referert i Helland (2004) fant i undersøkelsen om hvordan personalet i barnehager jobbet for å fremme lekekompetansen hos barn som faller utenfor.

- **De andre barnas utfordringer i samspeilet**

3 av 5 informanter mener at den største utfordringen for de andre barna er at de ikke forstår barnet med utviklingshemning, samt at de ikke gjør seg selv forstått i leken. Det forteller om at til tider så er barna flinkere til å forstå barnet med utviklingshemning enn det de voksne er. En informant forteller om følgende utfordring:

”Jeg tror at de har veldig stor utfordring med å forstå dem, forstå hva de vill.”.

Følgende utsagn omhandler også kommunikasjonsproblemer:

”Det er det som er mest frustrerende for de barna, at hun ikke forstår hva det er de vil at hun skal gjøre i leken.”

Sett i lys av kommunikasjonsproblemene som informantene beskriver så vektlegger Horgen (2006) betydningen av at det settes et mer fokus på kommunikasjonsmulighetene mellom barn med liten eller ingen talespråk og voksne.

En annen informant vektlegger at barna er flinkere enn de voksne til å forstå barnet med utviklingshemning:

”De er nok flinkere til å tolke hva hun vil. Jeg føler at hun har en plass i gruppa. Og er godtatt som den hun er. Samtidig som hun kanskje ikke er så inkludert i lek, som man skulle ønske.”

En annen informant forteller om hvordan barna blir satt på prøve:

”De har kjempemange utfordringer. De blir jo satt på prøve til nesten enhver tid. Da må vi passe på hvor mye vi krever av dem. De har en kjempeoppgave i det å se litt lenger enn seg selv, det er forferdelig vanskelig når du er liten.”

En informant sier:

”Før de blir kjent så kan det bli missforståelser. De kan bli sinte på dem for at de ødelegger og ikke forstår.”

Dette utsagnet kan ses i lys av det Ytterhus (2002) har sett i sine undersøkelser. Hun så at mange barn lot til å ha vansker med å forstå og forstå atferden til barn med utviklingshemning. Uventede innspill kan plutselig komme fra barnet med utviklingshemning, og barn flest må forholde seg til sine opplevelser og sin usikkerhet omkring det som skjer. Ytterhus (2002) forklarer at barn flest, og barn med utviklingshemning påvirker hverandre i interaksjonen. Barn flest kan bli usikre når de møter reaksjoner fra barnet med utviklingshemning som de ikke kjenner igjen. Barn med utviklingshemning har vansker med å ta med seg erfaringer fra en situasjon til en annen. Ut fra det informantene uttrykker om de andre barnas utfordringer så kan det være dette som skjer i interaksjon mellom barna.

- **Den pedagogiske lederens utfordringer**

Informantenes beskrivelser av sine egne utfordringer i forhold til inkluderingsarbeidet omhandler blant annet å ikke forstå barnet, eller å ikke gjøre seg forstått.

Personalmangel er en utfordring som 4 av 5 informanter nevner.

En informant forteller at hennes største utfordring er at hun ikke kan få verbal bekreftelse på at barnet er interessert i det som informanten vil innby til:

”Den største utfordringen for min del er jo språket. Jeg kan jo snakke” Kom her, bli med meg”, men de svarer jo ikke tilbake. Eneste måten som jeg vet om de følger med meg er om de kommer og sitter sammen med meg. Og så er det om jeg klarer å fenge dem, om jeg finner den interessen som de har.”

Et annet utsagn som også omhandler det å ikke forstå hvordan barnet har det er:

”Det går vel mer på hvordan hun føler det, om hun føler at hun er med eller ikke. Det klarer jeg jo ikke å få tak i når hun sitter der og følger med og smiler litt. Så kan jeg tenke ”er det nok”? Det er det som er vanskelig med det å ikke klare å kommunisere nok. Man vet liksom ikke helt.”

Personalmangel er en utfordring som 4 av 5 informanter nevner. De beskriver problemene på følgende måte:

”Utfordringen er jo veldig det å kunne være nok personale. Vi merker veldig fort når det er sykdom. Eller når andre er borte av andre grunner. Det er veldig

utfordrende med en gang fordi hun er veldig var for hvis vi ikke har tid. Da kan hun gjemme seg inne i tørkeskapet eller i grupperommet, så det er veldig utfordrende.”

”Det er også vanskelig å følge opp barn generelt ved personalmangel, men i hovedsak henne.”

”Vi har jo gode muligheter så lenge de voksne sprer seg. Da får vi oversikt over lokalet. Men så er det dette med bemanning igjen, hvis det er sykdom så får man kanskje ikke fulgt opp helt optimalt”.

De 3 informantene beskriver at sykefravær gjør at det blir vanskeligere å følge opp barna, i hovedsak barnet med utviklingshemning. En informant forteller om at barnet er følsom for at personal er borte, og gjemmer seg for de ansatte da.

En annen informant sier:

”Sykefravær er en kjempeutfordring. Fellesskapet er viktigst og da utgår oftest trening.”

Informanten uttrykker her at hvis det er sykefravær blant de ansatte, så velger informanten å fokusere på fellesskapet i gruppa, og da blir det egentreningen som utgår. Her har informanten tatt et bevisst valg og reflektert over hva hun synes er viktigst den dagen. Valget faller på at det er av mest verdi å la hele gruppa være sammen.

En informant beskriver sine utfordringer, og hun fremlegger også personalmangel som en utfordring:

”Det kan også ta lang tid før man får hjelp. Denne jenta begynte i mars og vi fikk ikke støttepedagog før i juni.”

En annen informant gir uttrykk for sin bekymring for at hun ikke får gjort en tilfredsstillende jobb:

”Utfordringen er at vi har så mange barn, rett og slett. For mange barn på for liten plass, I tillegg til dessverre noen ganger for lite bemanning. Jeg kan ofte tenke når jeg kommer hjem etter jobb at hva har vi egentlig fått til i dag? Litt for lite egentlig. Det er en stadig utfordring og det vil nok ikke bli bedre dessverre.”

I følge barnehageloven kapitel 5, § 17, må bemanningen i barnehagen være tilstrekkelig til at personalet kan drive en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet. (www.lovdatab.no). Sett i lys av de utfordringene som flere informanter hadde når det var personalmangel, så er det trolig at informantene ofte opplever at den pedagogiske virksomheten ikke er tilfredsstillende.

En informant beskriver sine utfordringer på følgende måte:

”Masse utfordringer hele tiden! Den første utfordringen er jo å få plass til alle hjelpemiddel inne på avdelingen. Rullator, rullstoler. Det er det første praktiske som møter deg om morgenen. Så er det jo dette med turer, å få med alle hjelpemiddel”.

Det er en såkalt praktisk utfordring som ble uttrykket av denne informant som også omhandler barnehagens utforming.

Disse utfordringene som informantene beskriver om sykefravær, barnehagens utforming og plassmangel, er i samsvar med det Arntsen (2005) referert i Borg et. al.(2008) fant frem til i sin masteroppgave. Konklusjonen var at den største hindringen for inkluderende praksis var personalmangel, barnehagens utforming og tidspress blant annet. Dette er noe som kan ta fokuset vekk fra kommunikasjon og lek.

Breck (2002) referert i Borg et. al.(2008) fant også lignende resultater i sin hovedfagsoppgave. Der var konklusjonen at pedagogene hevdet at de ble hindret i å gjøre et godt arbeid i forhold til barn med spesielle behov på grunn av praktiske hensyn blant annet. Det fremkom også at pedagogenes hektiske hverdag kunne bidra til at de beste tiltakene for disse barna ble nedprioritert.

En informant uttrykket følgende om sine utfordringer som pedagogisk leder:

”Før så var det ett problem at barn ikke kom tidsnok. Så samarbeid med foreldre kan også være en utfordring.”

Dette var en utfordring for informanten fordi at støttepedagogen hadde lagt opp ett program, og hvis barnet ikke kom til avtalt tid så ble det kanskje ikke mulighet for å ta det igjen senere for at pedagogen hadde andre barn da.

En annen informant sa at det kunne være vanskelig å komme et hakk videre i forhold til dette barnet. Hun utdyper det med å forklare at barnet har lært så mye fram til nå, og hvordan skal de ansatte gjøre for å komme videre i å hjelpe barnet i sin utvikling.

4.1.4 Holdninger

- **Hvordan barnet blir tatt imot av ansatte og barn**

I følge alle informanters beskrivelser så har barnet med utviklingshemning blitt tatt imot med positive holdninger fra ansatte og andre barn. I en kvalitetsundersøkelse hevder Kvistad & Søbstad referert i Mørland (2008) at det grunnleggende samspillet mellom voksne og barn i barnehagen er de voksnes holdninger, væremåter og syn på barnet.

To av informantene nevner at de har jobbet litt med det i starten:

”Det har vært noen som har vært litt usikker på hvordan de skal være ovenfor dem, men det har aldri vært noe negativt”.

En informant forteller om at hun tar ansvar for å motivere de ansatte når de har vært slitne:

”Vi hadde en veldig tøff innkjøringsperiode der jeg tror at vi alle sammen var veldig slitne og vi tenkte hva skal vi gjøre. Men jeg synes at alle har holdt motet oppe og tenkt at dette skal vi klare. Det blir også min rolle å holde assistentene motiverte. Vi kan, vi er gode.”

- **Holdningsarbeid**

Siden alle informanter opplevde at barnet hadde blitt tatt imot med positive holdninger fra ansatte og barn så blir refleksjonene fra informantene rundt holdningsarbeid basert på tenkte situasjoner. Hvis det skulle oppstå negative holdninger fra den ansatte mot barnet så ville informantene blant annet ta det opp med de ansatte i samtaler, og jobbe ut fra menneskesynet. De ville også skape situasjoner som barnet og den ansatte kunne oppleve sammen som noe positivt. Hvis det skulle

oppstå negative holdninger fra da andre barna mot dette barnet så ville informantene sørge for å øke statusen til dette barnet gjennom å skape positive situasjoner rundt barnet. Hvis det skulle være negative holdninger mot dette barnet så reflekterte en informant følgende rundt dette:

”Da måtte vi jobbe med holdninger og prøve å forstå hvorfor barnet reagerer på en måte som den voksne ikke liker.”

Lillegård Valseth (2002) beskriver at ut fra å jobbe etter en inkluderingsmodell i barnehagen, så er den viktigste rammefaktoren det holdningsskapende arbeidet som gjøres.

En informant uttrykker følgende tiltak for å skape en positiv holdning mot barnet:

”Da vill jeg finne interessen som den voksne og ungen har sammen, finne ett samarbeid uten at det skal hemmes av utviklingshemningen.”

Det kan tyde på at informanten mener at positive opplevelser som den ansatte og barnet opplever sammen, kan fremme positive holdninger hos de ansatte.

En annen informant uttrykket følgende om negative holdninger:

”Hvis det skulle være det, det er jo forferdelig det da. Hvis ikke vi som ansatte har en positiv holdning vil vi jo ikke klare å overføre det til barna. Da måtte man jo ha jobbet direkte med holdninger, hvordan ser du på mennesker, det henger jo sammen, dit menneskesyn og synet på om man skal ha funksjonshemmede i barnehagen”.

Utsagnet tyder på at informanten vil jobbe direkte med holdninger og ansattes menneskesyn.

Når det gjelder hvis det skulle oppstå negative holdninger fra de andre barna så beskriver en informant:

”Da prøver vi å øke statusen til det barnet som ikke er helt godtatt. Skape positive situasjoner rundt det barnet, og at den voksne har kontroll på hva som skjer.”

Gjennom å skape gode situasjoner rundt barnet så mener informanten at barnets status vil kunne øke.

En av informantene sier også at hun vil bruke verktøyet ”Steg for steg”, som er et undervisningsopplegg for å øke barns sosiale kompetanse, for å opparbeide en positiv holdning.

I følgende utsagn forteller informanten at hun ville bruke leken som et middel til å oppnå en positiv holdning fra de andre barna:

”Oftest så blir vi med inn i leken og hjelper og viser henne hva mammarollen er. Så trekker vi oss tilbake når vi ser at hun mestrer det.”

En annen informant vil jobbe med empati når det gjelder holdninger fra de andre barna:

”Vi jobber med empati, det er en del av årsplanen”.

Når det gjelder informantenes egne holdninger så nevner en informant flere ganger barnets diagnose som forklaring til hvorfor barnet reagerte som det gjorde i en gitt situasjon:

”Barn med en slik diagnose har ofte de problemene”.

En eventuell diagnose kan lett bli det dominerende fokus for personalet, slik at barnet bak diagnosen ikke får fremstå med sin kapasitet og personlighet., hevder Mørland (2008). Oppmerksomheten bør rettes mot barnet slik det fremstår i dag med dets unike personlighet og interesse som en fullverdig aktør i sitt og andres liv (ibid).

4.1.5 IOP og støttepedagogens rolle

- **Mål og innhold i barnets IOP i forhold til inkludering i lek og sosialt samspill**

Informantene uttrykker at barnets IOP har flere mål når det gjelder inkludering i lek og sosialt samspill. Målene innebærer å ha forståelse for leken, mestring av regler, selvstendighet og initiativ til lek, samt kommunikasjon i lek.

En informant fremhever kommunikasjon som en viktig del i barnets IOP:

”Det er at han skal kunne gi uttrykk for sine behov og at han skal kunne kommunisere med andre barn i lek. Å være selvstendig. Å kommunisere er det viktigste.”

Å hjelpe barnet til å kommunisere i leken kan bidra til at barnets mulighet til å bli aktør i eget liv øker. Det å være aktør i eget liv er noe som Mørland (2008) fremhever.

En informant forteller om barnets IOP:

”Barnets IOP har mål som å styrke evnen til å følge sosiale regler, samspill med andre og å kunne ta initiativ til å samspille med andre. Mestre enkel rollelek. Lekegrupper en metode og de voksne står oppført som modeller når det gjelder samspill.”

Denne informant nevner at IOP blant annet fokuserer på at barnet skal kunne mestre enkel rollelek. Det er et fokus som også støttes opp under av Mead referert i Vedeler (2001). Han tillegger rolleleken stor betydning for dannelse av selvoppfattning.

En annen informant forteller om en generell målformulering:

”Det er å hjelpe henne i lek, legge tilrette for god lek.”

Mørland (2008) fremhever at det kan være lett og henfalle til generelle målformuleringer, som ikke er en fordel når IOP skrives. En IOP bør være så konkret som mulig.

En informant sier følgende om barnets IOP:

”Det er jo dette med at han er med i lek sammen med andre unger, det er veldig viktig. Også det at han har forståelse og grenser. Og det og interessere seg for lek over tid.”

Informanten uttrykker her tiltak som også støttes opp under i litteraturen. Forståelse av leken og forståelse av grenser er noe som barn med utviklingshemning kan ha problemer med. De kan ha problemer med å mestre regler og ferdigheter som man må ha i leken (Gunnestad, 2002).

Følgende ble sagt av en informant:

”Dette året ønsker vi at han skal kunne løse konflikter på en annen måte.”

Det tyder på at barnet havner i konflikter av og til, men at personalet vil hjelpe barnet til nye strategier i slike situasjoner.

- **De ansattes rolle i gjennomføringen av mål i forhold til inkludering i lek i IOP**

Observasjon, og tilrettelegging gjennom å dele i mindre grupper er de konkrete tiltak som informantene har om hva de ansattes rolle er i gjennomføringen av målene i IOP. Ellers så står det ikke noe konkret om de ansattes rolle i gjennomføringen av målene.

En informant forteller følgende om de ansattes rolle i forhold til målene i IOP:

”Det er nok ikke noe spesielt, men det er i forhold til avdelingsvis. At vi skal inkludere han i alt som er. Ikke la han bli spesiell men en del av alle.”

En annen informant velger et mer konkret fokus:

”Det er jo at vi skal observere.”

Denne informanten forteller om en mer generell tilnæringsmåte:

”Det står om barnet i IOP, og så blir det vår oppgave å gå inn og se på hvordan vi kan løse det.”

En annen informant forteller om at IOP er skrevet på en slik måte at den kan bli gjennomført:

”Å legge til rette for lek og å dele i grupper er de ansattes oppgave. Den er enkelt skrevet slik at man skal klare å gjennomføre den selv om det er få voksne en dag.”

Ut fra det informantene forteller så er barnets IOP skrevet ut fra det spesifikke barnet og dets vansker, hva barnet skal mestre, og det står at de ansatte skal legge til rette for samspill og inkludering av barnet. Opplæringsloven § 5-5, referert i Mørland (2008) sier at planen skal vise mål i innholdet for opplæringen og hvordan det skal arbeides for å nå målene. Informantene forteller om målene i forhold til lek, men har ikke like mange beskrivelser når det gjelder hvordan det skal arbeides for å nå målene.

- **Støttepedagogens rolle.**

Informantene har ulike beskrivelser av hva støttepedagogens rolle er. Noen mener at språktreningen er viktigst, noen sier at inkluderingen av barnet i gruppa var mest sentralt, mens en annen mener at det viktigste er at pedagogen skal lære barnet å leke med andre barn.

En informant forteller:

”Hans største oppgave, som han selv sier, er at han skal inkludere guttene i avdelingen. Samtidig som han bruker masse tid på språket”.

Utsagnet om at pedagogen skal inkludere guttene i avdelingen, er noe som Mørland (2008) også fremhever. Hun mener at støttepedagogen skal fungere som en brobygger mellom barnet med nedsatt funksjonsevne og resten av barnegruppa.

En annen informant velger å beskrive støttepedagogens rolle som den som følger barnet:

”Hun er med der hun er. Hun sitter ikke oppå på henne hele tiden, for hun trenger også å holde på litt i fred.”

En annen informant uttrykker et lignende syn på støttepedagogens rolle som en som følger barnet:

”Noen kan missforstå hvorfor støttepedagogen er der. Noen kan kanskje virke irriterte for at hun tar med seg det barnet ut og har for eksempel en til en

trening hvis det er lite bemanning. Jeg er veldig innforstått med at hun er ikke ansatt på vår avdeling, hun er ansatt på det barnet. Hva hun gjør med sin tid er opp til henne. Det er fint at hun får gjennomført det hun skal. Det gir en bedre samvittighet å vite at det barnet som trenger noe ekstra også får det. Hun får det hun har krav på.”

Informanten vektlegger at barnet får det hun har krav på. Det kan tyde på at hun mener barnets rett til spesialpedagogisk hjelp, som er hjemlet i Opplæringsloven (1998) § 5-7, referert i Mørland (2008).

En annen informant sier:

”De skal følge opp og gi beskjeder.”

En annen informant mener at leken er et viktig redskap for støttepedagogen:

”Det er jo å lære henne det med å leke med andre barn.”

En annen informant nevner de konkrete oppgavene som er knyttet til støttepedagogens stilling:

”Egentrening, og fysioterapi er støttepedagogens ansvar.”

En informant nevner språktreningen som en viktig oppgave:

”Hun jobber veldig strukturert med språk, det å få han til å uttrykke seg og lære nye begreper”.

Det er to informanter som nevner at språktreningen er en viktig oppgave for støttepedagogen. Det er en sammenheng mellom språklige ferdigheter og sosial fungering i følge Opdal & Rognhaug (2004). Så informantene uttrykker her en viktig oppgave for støttepedagogen, som også kan ha positive ringvirkninger over til det sosiale samspillet.

- **Trening i barnehagen**

Informantene forteller om at barna trener på blant annet, begreper, språktrening, motorikk, og å lese bok. Treningen er ofte daglig. De fleste barna har sin trening med andre barn av og til.

Disse to informanter forteller at treningen er både "en til en", og sammen med andre:

"Støttepedagogen har masse "en til en" trening. Da bruker han bok og fysisk bevegelse. Han har også smågrupper. Og med hele barnegruppa." En til en" trening hver dag. Alt fra 10 minutter til en halvtime."

"Vi har et eget treningsrom. Der kan man ha en til en trening. Jeg vet ikke om det er daglig. Støttepedagogen styrer det der. De trener på ordlyder, munnmotorikk etter Karlstadmodellen. Eller med dukkelek, enten de to eller med andre barn."

En informant forteller om nødvendigheten av at barnet er i fred når han skal trene:

"Det er trening, med ord og begreper. Det er en gang om dagen og det å holde ut, konsentrasjonen. Det er han og støttepedagogen. Han må være litt skjermet for å kunne holde konsentrasjonen."

En av informantene reflekterer over verdien av å ha flere barn sammen på trening, samt utfordringen med å ikke dra barnet for ofte ut av gruppa:

"Mitt ønske er at det skal være minst mulig alene, og oftest sammen med et eller flere barn, fordi det skaper noe annet. Vi sørger for at alle har sett alt slik at det ikke skal være noen hemmeligheter. For eksempel når fysioterapeuten lager hinderløype så må vi lage en liste for det er så populært blant de andre barna. Det som er en utfordring er å legge egentreningen slik at barnet blir minst mulig tatt ut av gruppa."

Dette utsagnet viser på en bevisst holdning fra den pedagogiske lederen i forhold til at trening kan gjøres sammen med andre barn, og at barnet ikke bør bli tatt for ofte ut av gruppa. Helland (2004) fremhever lignende linjer, at i følge undersøkelser så var et uheldig trekk som kom frem at spesialpedagogene tar funksjonshemmede barn ut av gruppen. Dess flere timer barnet har med spesialpedagog, dess mer timer er barnet ute av gruppa. Der ligger en risiko for at det oppnås det motsatte av intensjonen som ligger til grunn for inkludering.

En annen informant reflekterer over barnets rett til å bestemme i treningen:

”Det går på språktrening, munnmotorikk, og tur. Mye foregår på grupperommet. noen ganger har hun med andre barn, opptil 4 barn, men i stort sett 1-2 barn. Noen ganger leser de bok. Hun kan velge barn som skal være med. Vi tar henne ikke med på grupperommet hvis hun ikke vil. Da får hun heller være med i leken med andre.”

Utsagnet fra informanten viser at hun tenker i tråd med det Mørland (2008) vektlegger. Hun mener at det ligger en del faglige og etiske utfordringer i å gjennomføre trening i barnehagen. De utfordringene omhandler blant annet at barnet har rett til å føle seg myndiggjort og være aktør i eget liv. Personalet vil kunne stå ovenfor komplekse situasjoner hvor de må være åpne for veiledning fra andre faggrupper. Det blir essensielt å finne kreative løsninger i samarbeid med barnet, og treningen kan foregå inne og ute (ibid).

4.1.6 Strategier for å oppdage barn med utviklings hemning som havner utenfor lek

- **Metoder**

Informantene beskriver hvordan de ut fra situasjonsobservasjoner ser om barnet er med i leken. En informant forteller at hun ser etter barnets interaksjon i leken:

”Jeg ser om de koser seg, om de klarer å slappe av, om de får kontakt med de andre ungene. Om de leser andre sin ansiktsuttrykk. Du ser at de koser seg med latter og blick og smil og at de har ro over seg.”

En annen informant vil fokusere på barnets rolle i leken:

”At de fyller en rolle i leken. At de ikke sitter i en krok for seg selv, men at de snakker med de andre og viser glede å være med i leken. Og at de andre viser at de gjerne vil ha ham med.”

En informant vil se nærmere på barnets aktivitet i leken:

”Det er litt i forhold etter hvordan hun beveger seg i leken. Om hun sitter og observerer, eller om hun tar opp en dukke og gir den mat for eksempel. Det hender at hun gir til andre men det er veldig sånn kort. Hun er oftest ved siden av.”

En informant forteller om deltakende observasjon eller observasjon utenfra:

”Jeg er med i leken mens jeg observerer eller så gjør jeg det fra utsiden”

En informant forteller om hvordan man kan ”lese” et barn uten språk og mimikk:

”Nå har vi ganske tydelige barn i år. De sier klart i fra om de ikke er med. I fjor var det verre. Da hadde vi en jente som ikke hadde språk eller mimikk. Med et enormt behov av å være sammen med andre barn men med svært få muligheter. Vi måtte lese henne på andre måter. Det kan jo ta tid, men det handler jo om å være superobservant.”

En informant observerer barnets fokus og tilstedeværelse i leken:

”Du observerer jo mye. Og så ser du, det er veldig lett å se fordi hun trekker seg ut. Hun mister veldig lett fokuset. Plutselig kan hun se en ball som hun går bort til.”

Informantene har flere beskrivelser som viser på at de observerer ofte. Dette er i tråd med hva Mørland (2002) fremhever. Hun mener at observasjon av enkelt barn og barnegrupper er et sentralt element i førskolelærerens yrkeskompetanse.

Observasjonene kan gi en pekepinn på hva dette barnet trenger av støtte (ibid). Sjøvik (2002) mener at førskolelærerne har en unik mulighet til å observere barn i lek, både enkeltvis og i gruppe. Disse hverdagsobservasjonene er verdifulle bidrag når førskolelærerne planlegger og vurderer tiltak i samarbeid med andre fagpersoner.

Informantene har flere beskrivelser som kan tyde på at de har mulighet til å bruke sine observasjoner i planleggingen med andre fagpersoner.

Rammeplanen (2006) fremhever at personalet må lytte og prøve å tolke barnas kroppsspråk og være observant i forhold til deres handlinger blant annet. I tråd med hva Rammeplanen utdyper, så har informantene uttrykket flere observante refleksjoner i forhold til barnets kroppsspråk og handlinger i leken.

Når det gjelder hva slags metoder eller observasjonsmateriell som informantene bruker så er det to informanter som nevner TRAS, ellers så er det vanlig situasjonsobservasjon som blir nevnt:

”Den observasjonen jeg bruker er ”her og nå” observasjonen.”

Flere av informantene forteller at de oftest bruker ”her og nå” observasjonen, og at de skulle ønske at de kunne observere oftere og mer planlagt. I Mørland (2008) nevnes ett flertall observasjonsmateriell i forhold til barn i lek. For eksempel nevnes ”Observasjon og pedagogisk bruk av lek”, ”Alle med” og ”KALA” som egnede observasjoner. Vedeler (2001) fremhever også systematisk og målrettet observasjon av lek. Det finnes mange muligheter for informantene, hvis de vil videreutvikle sine observasjoner av hvor barnet befinner seg når det gjelder inkludering i lek.

4.1.7 Samarbeid og informasjonsutbytte

- **Resurser og samarbeidspartnere**

Informantene nevner ulike samarbeidspartnere i intervjuet. Det er flere som beskriver PPT som en resurs, og en informant mener at foreldrene er de som kan bidra med viktige elementer.

På spørsmål om barnehagen har et resursteam eller lignende, med mulighet for veiledning så sier en av informantene:

”Støttepedagogen er ansatt av ett resursteam. Vi to jobber veldig tett. Og vi har også et pedagogisk forum hvor vi jobber ut fra et case og ser på hva kan vi gjøre bedre.”

Resursteamet for støttepedagogene blir også nevnt av en annen informant. I tillegg så nevnes foreldrene til barnet som en viktig resurs:

”Det er noe som heter resursgruppe i bydelen som er for støttepedagogene, hvor de kan snakke sammen. Det er litt til og fra for hvert år for hvordan det fungerer og om det fungerer. Her i barnehagen er det ingenting. Jeg kontakter PPT hvis det er noe. Vi bruker foreldrene en del og spør dem. De har jo best kompetanse på eget barn.”

En annen informant nevner et kompetansesenter, Senter for sjeldne diagnoser, Frambu, som en resurs:

”Vi har jo god oppfølging fra Frambu. Og man kan ringe PPT. Vi har jo kontakter fra tidligere.”

En informant ser på barnets ansvarsgruppe som en samarbeidspartner:

”Det er jo en egen ansvarsgruppe i forhold til dette barnet. Jeg har jo vært borte i mange barnehager og det er veldig bra her. Man føler seg ikke så alene.”

En informant nevner PPT:

”Fra bydelen så kan det komme en fra PPT. Etter kontakt fra avdelingen”

Ut fra de utsagnene som er beskrevet her over så vises det at PPT ses på som en resurs av de pedagogiske lederne. Dette samsvarer med Rammeplanen (2006) sin intensjon. Der er samarbeid med PPT nevnt i kapittel 5 om barnehagens samarbeid.

En av informantene nevnte foreldrene som en resurs på spørsmålet om hvilke resurser barnehagen har å bruke når det gjelder dette barnet. Lillegård Valseth (2002) fremhever foreldrene som barnehagens viktigste samarbeidspartnere.

Ut fra det informantene fortalte så kom det frem at støttepedagogene hadde et resursteam, men de pedagogiske lederne hadde ikke noe spesielt, de fikk selv ta kontakt med noen hvis de trengte veiledning. En informant sa også at hun samarbeidet tett med støttepedagogen slik at hun også kunne gjøre seg nytte av det som ble sagt i resursteamet. Ansvarsgruppen rundt barnet ble også nevnt som en resurs og samarbeidspartner. Et pedagogisk forum ble også fremhevet som en mulighet og resurs. Ingen av informantene uttrykket at de ikke hadde noen resurser å bruke, og en sa i tillegg at hun følte seg ikke alene. Det tyder på at det er flere resurser til rådighet for informantene.

- **Vurdering av foreldrenes bidrag til barnets muligheter til samspill i barnehagen**

Foreldrenes bidrag til barnets muligheter til samspill vurderes litt forskjellig fra informantene. En informant mener at de bør bruke den boka som det skrives informasjon og at de gjennom det bruker det samme verktøyet som pedagogene. Bruk av boka kan bidra til at ting blir fulgt opp. En annen mener at foreldrenes bidrag til

barnets samspillmuligheter er at de bør de sørge for at barnet kommer i barnehagen og de må tørre å gi slipp på barnet. En informant fremhever verdien av at foreldrene forteller om sitt barn til andre. En informant peker på verdien av at foreldrene og barnehagen bruker det samme verktøyet i forhold til barnet:

”Vi har jo en bok, som jeg nevnte. Den har de fått klar beskjed om at de må ta den med hjem. De tegn til tale øvelsene ble også øvd på hjemme. Det at foreldrene bruker det samme verktøyet som støttepedagogene, det bidrar til at det blir en vanlighet i løpet av dagen, at det ikke bare er i barnehagen. At de snakker med de andre ungene kan også være bra, forklarer litt for dem om guttene sine, setter seg ned og leker med de andre ungene når de kommer og henter.”

Informanten sier også at det kan være verdifullt at foreldrene snakker med de andre barna og gir dem et innblikk i hvordan barna sine er. Det informanten håper på her, kan være at forståelsen for barnet med utviklingshemning vil kunne øke og dermed vil det også kunne øke barnets muligheter til et godt samspill med andre.

En annen informant vil også at foreldrene forteller om barnet for å gi et helhetlig bilde:

”At de forteller hvordan barnet oppfører seg hjemme. Hvilket inntrykk de har av barnet, fortelle hva de er opptatt av”.

Følgende utsagn av en informant vektlegger at barnet møter opp i barnehagen:

”Det er at hun kommer i barnehagen. Vi snakker om hvor viktig det var for denne jenta at hun kom til barnehagen og at hun kom før kl 10 for da begynner aktivitetene. Det har dem fulgt opp veldig bra. Og det med å følge opp planen hjemme har vi snakket om og det gjør de.”

En annen informant forteller om sitt syn på hvor viktig hun synes at det er at foreldrene lar barnet være selvstendig. Hun uttrykker at det kan være en risiko for at de blir overbeskyttet:

”Det å slippe dem, da. Det virker veldig vanskelig. De har vært beskyttet og fått mye støtte. Så kommer de hit, vel er ikke denne avdelingen veldig stor men den avdelingen kan virke stor den! Det er veldig tøft for alle foreldre, men jeg opplever det som spesielt tøft for foreldre til funksjonshemmede barn”

Lillegård Valseth (2002) skriver at en viktig forutsetning for foreldresamarbeid er at pedagogene erkjenner at foreldrene er de som kjenner sitt barn best. Men det er ikke ensbetydende med at foreldre alltid har rett. Barnehagelovens formålsparagraf § 1, referert i Rammeplanen (2006) vektlegger at barnehagen skal gi gode utviklingsmuligheter i samarbeid med barnas hjem. Informantene har flere beskrivelser på hva de synes er foreldrenes viktigste bidrag når det gjelder barnets muligheter til samspill. Det kan tyde på at de ser foreldrene som en resurs.

- **Vurdering av hvordan informasjonsutbyttet fungerer mellom barnehagen og foreldrene**

Alle informanter beskriver at informasjonsutbyttet mellom dem og foreldrene fungerer bra, og noen informanter har fått gode tilbakemeldinger fra foreldrene på at de er åpne. De pedagogiske lederne opplever at de har ett godt foreldresamarbeid.

På spørsmålet om hvordan informasjonsutbyttet mellom barnehagen og foreldrene fungerer sier en informant:

”Veldig godt. I hvert fall så har jeg inntrykk av det selv, jeg håper at de også har det. Vi har fått gode tilbakemeldinger på at vi er åpne”.

Informantene kan synes at en utfordring kan være at informasjonsboka eller annet utstyr ikke er med i barnehagen.:

”Det synes jeg fungerer bra. Støttepedagogen sier at med det ene barnet så glemmes det ting, det er litt hektisk hjemme, boka er ikke med, annet utstyr er ikke med som skal brukes. Så det kan være litt utfordrende”.

En informant syntes at det var vanskelig at foreldrene ikke snakket så godt norsk, men at kommunikasjonen nå har blitt bedre:

”Det som er utfordrende er jo at de ikke er norske. De snakker ikke så godt norsk. Jeg opplever nå at det er nå at det er veldig god informasjonsutbytte, vi får informasjon og de får informasjon. Vi opplever at de forstår hva vi sier. Vi er nøye med å si korte setninger.”

Lillegård Valseth (2002) fremhever betydningen av at det samarbeides tett og inkluderende i det daglige i barnehagen. Derfor så blir den største utfordringen å kunne kommunisere godt under inkluderingsarbeidet. Informantenes utsagn tyder på kommunikasjonen med foreldrene fungerer godt.

- **Rutiner for samarbeid mellom støttepedagogen og pedagogisk leder/ andre ansatte**

Alle avdelingene hadde en rutine på at de hadde avdelingsmøte en gang per uke. En informant synes at det oppstår en utfordring i forhold til de møtene:

”Ja, dette er den evige utfordringen. Når skal de gjennomføres? Hvem skal passe våres avdeling? Mange er redde for å passe på våres avdeling, de blir usikre. Mye går i ”Hei har du 2 minutter, ja vi går inn på badet.”

En annen informant sier:

”Vi har ikke faste dager, vi snakker jo mye i det daglige, i tillegg til avdelingsmøtene.”

Sykefravær nevnes som en barriere av en informant:

”Avdelingsmøte en gang per uke, sånn i utgangspunktet. Av og til blir møtene stoppet av sykdom”.

En annen informant fremhever verdien av at assistentene også får samme informasjon:

”Det er på avdelingsmøtene hver uke, da blir ikke informasjonen bare til meg men også til de to assistentene. ”

En informant forteller om hvordan hun og støttepedagogen utfyller hverandre i arbeidet:

”Vi har et åpent forhold, hvis det er det noe vi trenger hjelp til. Vi har jo forskjellige resurser. Støttepedagogen kanskje kan dette med utviklingshemning bedre enn meg og da går jeg til henne om det.”

- **Vurdering av hvordan informasjonsutbyttet i barnehagen fungerer**

Informantene er fornøyde med hvordan informasjonsutbyttet fungerer i barnehagen. Det kan være et godt utgangspunkt i inkluderingsarbeidet, sett i lys av det Lillegård Valseth (2002) nevner. Hun fremhever personalgruppens samarbeid og informasjonsutbytte som en viktig faktor når det gjelder inkluderingsarbeid

En informant uttrykker at hun etterspør flere eller lenger samtaler mellom de ansatte:

”Jeg skulle jo nesten ønske meg en litt lenger arbeidsdag jeg. Det er vanskelig å få satt seg ned og pratet i en barnehagehverdag”.

En annen informant mener at barnet med spesielle behov har en bedre sikring rundt seg når det gjelder informasjonsutbytte rundt barnet:

”Ja, det fungerer bra, med akkurat de barna så er det så viktig at det husker man. Det blir bedre sikret rundt de barna med spesielle behov på grunn av at de har ”en på seg”.

5. Oppsummering, konklusjon og implikasjoner

I dette kapitlet vil det bli trukket noen konklusjoner av de funnene som har blitt gjort. Det vil bli gjort en oppsummering i forhold til å besvare problemstillingen, og det vil bli gitt refleksjoner. Videre blir det drøftet implikasjoner.

5.1 Oppsummering og konklusjon

Avsluttende oppsummering og konklusjon i forhold til problemstillingen: *”Hvordan arbeider barnehagene for å inkludere barn med utviklingshemning i lek og sosialt samspill?”*

Underspørsmål: Hvilken kompetanse ligger til grunn hos de pedagogiske lederne i inkluderingsarbeidet? Hvilke muligheter, resurser og utfordringer opplever de i inkluderingsarbeidet?

Hvordan arbeider barnehagene for å inkludere barn med utviklingshemning i lek og sosialt samspill? Resurser og muligheter.

Ut fra en samlet vurdering av resultatene, går det frem at informantene synes at noen av de viktigste faktorene når de skal jobbe for å inkludere barnet i lek er, blant annet å forstå hva barnet vil, og hva barnet selv opplever. Informantene fremhever også at smågrupper er viktig i inkluderingsarbeidet. Det uttrykker 4 av 5 informanter. Her ligger hovedtyngden i teksten på hva de vurderer som viktigst i inkluderingsarbeidet. Her må informantene veie for og imot når det gjelder deling i smågrupper. Hvis smågrupper er et av de viktigste tiltakene for informantene for å inkludere barnet i barnegruppas lek, så kan for mye oppdeling i smågrupper enten forsinke eller forhindre at barnet blir inkludert i gruppa som helhet. Denne balansegangen er noe som Bonnevie (1998) også løfter frem. Fordelen ved smågrupper er blant annet at det vil også kunne gi en bedre mulighet til observasjon. Rammeplanen (2006) beskriver lek og vennskap som barns menneskelige behov. Alle har

behov for tilhørighet til en gruppe, for at noen liker oss og vil være sammen med oss. Det er den overordnede grunnen for å legge til rette for lek og vennskap. Det er i lys av det som Bonnevie (1998) hevder at vennskap ikke har først og fremst læring som mål. Hun sier at personalet kan komme å stå ovenfor etiske problemstillinger når de skal lage lekegrupper. Følgende spørsmål kan stilles i lys av hennes utsagn: Lages lekegruppene hos informantene med henblikk på barn som skal styrke hverandres utvikling, eller lages lekegruppene for at barna skal finne en venn? Eller har lages gruppene ut fra begge alternativene? Informantene viser i intervjusituasjonene at de reflekterer over hva som er viktig når barnet er i lek. De forteller om at det er viktig at barna har en felles interesse i leken, at de koser seg sammen, og at barnet med utviklingshemning av og til får velge ut hvilke barn som skulle være med i sin gruppe. Informantene uttrykker også at de vil prøve å finne noen som er på samme nivå og som liker de samme tingene i lekegruppene. Det kan danne et godt utgangspunkt for at barnet vil kunne finne noen i smågruppene som det utvikler et vennskap til.

Barna i undersøkelsen er små, informantene hadde barn med utviklingshemning fra 2-5 år, slik at det er mulig at de ikke har rukket å etablere spesielle vennskapsforhold. Men vennskap mellom barn kan i følge Vedeler (2001) observeres allerede fra barns første leveår. Siden noen av disse barna som informantene beskriver kun har lek ved siden av andre, så kan følgende drøftes i den forbindelse: Er det fordi at barnet velger det? Er det for at barnet ikke mestrer det de andre gjør? Føler barnet seg ekskludert, eller synes barnet at det er helt greit å observere, og få lov å sitte inntil de andre?

Videre mener informantene at det er viktig å være som en støttende makker, en som støtter opp når det trengs i leken. Flere informanter mener at det er viktig å jobbe slik at barnet føler seg trygg. Det kom også frem at informantene mener at det er viktig at barna ikke får en følelse av å bli hjulpet oftere enn andre, og at de planlegger slik at det skal være minst mulig tilrettelegging. Verdien av at barnet med utviklingshemning ikke blir sett på som annerledes løftes også frem av informantene.

En pedagogisk leder har ansvaret for å forvalte de resursene som avdelingen disponerer, i henhold til lovverket og barnehagens årsplan. Disse resursene er enkelt

barn, barnegruppa som helhet, foreldre, personalet - også innebefattet en eventuell støttepedagog (Bonnievie, 1998). Dette betyr også at samarbeid med disse resursene kan være en støtte, eller en barriere hvis samarbeidet ikke fungerer. Lillegård Valseth (2002) nevner personalgruppens samarbeid og informasjonsutbytte som en viktig faktor når det gjelder inkluderingsarbeid.

De fleste informantene nevner at det finnes resurser å spørre hvis det er noe de er usikre på og trenger veiledning på. En informant sier at hun føler seg ikke alene. Informantene uttrykker at de er fornøyde med samarbeid og informasjonsutbytte i barnehagen. Informantene opplever i tillegg at de har et godt foreldresamarbeid. Det at bare 1 informant av 5 nevner foreldrene som en resurs å bruke når det gjelder inkludering av barnet i lek, kan komme av flere årsaker. Det kan være at de ikke reflekterte over at de bruker mye av den informasjonen som foreldrene gir i jobben for å inkludere barnet i lek. Det kan også være at de pedagogiske lederne heller vil henvende seg til PPT eller lignende instanser for at de kan gi en faglig veiledning. Flere av informantene uttrykker at støttepedagogen er en person som de går til hvis de lurer på noe rundt barnet, og at pedagogisk leder og støttepedagog har forskjellige resurser som utfyller hverandre. Så det kan virke som at støttepedagogen har en viktig rolle når det gjelder veiledning rundt barnets vansker/ utviklingshemning. Informantene opplever at de samarbeider bra med støttepedagogen.

Ut fra det informantene uttrykker så foreligger det ikke noen større barriere når det gjelder samarbeid mellom pedagogisk leder og disse resursene. Informantenes utsagn tyder på at samarbeidet med resursene samt informasjonsutbyttet, er en støtte for informantene og barnehagen, og vil da også bety en mulighet i inkluderingsarbeidet.

Hvilken kompetanse ligger til grunn hos informantene i inkluderingsarbeidet?

Når det gjelder hvordan de ser om barnet er med i lek eller ikke, så har informantene en del observante beskrivelser og det er tydelig at den daglige "her og nå" observasjonen er fremtredende. Informantene har fyldige beskrivelser av hvordan barnet samspiller med andre og hvordan barnet havner i konflikter. De ser etter

barnets aktivitet i leken, kroppsspråket, om barnet viser glede, og de ser på barnets interaksjon. Informantene ser også på om barnet fyller en rolle i leken. Utsagnene tyder på en observasjonskompetanse hos informantene.

Relasjonskompetanse er et nødvendig element i inkluderingsarbeidet, i følge Mørland (2008). Det er viktig å reflektere over sin måte å forholde seg til barnet på. Det å forstå den andres opplevelse, å kjenne seg selv og forstå hva som foregår i samspill med andre, er hovedtrekk innen relasjonskompetanse (Mørland, 2008). Alle informanter uttrykker at relasjonen mellom dem og dette barnet har betydning for barnets sosiale kompetanse, og de har også beskrivelser rundt det temaet. Når det gjelder sin egen rolle i samspillet med barnet så uttrykker informantene at det er viktig at de har ett godt samspill med barnet. En informant uttrykker at hun kan gi dem en følelse at de er en del av alle, og en annen sier at hun kan starte opp aktiviteter for barnet. Voksne som rollemodeller i samspillet blir også løftet frem av informantene som et moment i inkluderingsarbeidet. Sin rolle som pedagogisk leder i forhold til inkludering av barnet beskrives som en spennende rolle, og at det ikke er noe annerledes enn det man gjør med de andre barna. Det omhandler å være en inkluderende voksen og legge opp til aktiviteter på rett nivå som barnet kan inkluderes i. Det vektlegges også av informantene at de vil prøve å forstå barnet. Utsagnene tyder på en relasjonskompetanse hos informantene. Ingen av informantene i intervjuet nevner spesifikk at det viktigste i inkluderingsarbeidet er å jobbe med relasjoner mellom barn og voksne, og mellom barn og barn. Det betyr ikke at informantene ikke er tilstrekkelig fokusert på relasjoner, men kan muligens tyde på at det trengs å sette mer fokus på det, slik at informantene setter ord på mye av det de faktisk gjør.

Om sin egen kompetanse på området utviklingshemning så sier alle informantene at de ønsker å få mer av det, og de har noen tanker på hvor de kan innhente den. På området inkludering i lek så mener informantene at de har god kompetanse på det, og det har de fått gjennom blant annet, førskolelærerutdanningen og arbeidserfaring. En viktig del i inkluderingsarbeidet er de pedagogiske ledernes kompetanse på

inkludering i lek. At de, i følge egne utsagn, mangler en del kompetanse på utviklingshemning er noe som muligens ikke er en så stor barriere for inkluderingsarbeidet. Det er litt vanskelig å avgjøre det ut fra dette prosjektet. Men det kan også være en barriere i inkluderingsarbeidet at det mangles kompetanse der. Når man jobber med barn med utviklingshemning så er det mange faktorer og utfordringer å ta hensyn til. En utfordring som nevnes av Drew & Hardmann (2007), er å forstå barnets kognitive utviklingsnivå.

Lillegård Valseth (2002) fremhever betydningen av de ansattes holdninger og væremåte ovenfor barnet som viktige elementer i inkluderingsarbeidet. Barnet med utviklingshemning er tatt imot med positive holdninger fra ansatte og barn i følge informantene. Utsagnene viser at de ansattes holdninger mot barnet kan være en støtte og en resurs, og kan gi et godt utgangspunkt for barnehagens inkluderingsarbeid.

Utfordringer

Den største utfordringen i inkluderingsarbeidet for informantene, er sykefravær/personalmangel, det uttrykket 4 v 5 informanter. Så her ligger hovedtyngden på hva informantene opplever som en utfordring i inkluderingsarbeidet. Personalmangel gjør at informantene synes at det er vanskelig å følge opp barnet, og noen kan oppleve at de ikke får gjort en tilfredsstillende jobb. Sykefravær kan også gå ut over møtevirksomheten. Et godt fungerende vikarsystem vil trolig kunne øke mulighetene for informantene å jobbe for inkludering av barna.

En informant nevnte koordinering som en utfordring, og det å få plass til alle hjelpemiddel på en liten plass. Det er en praktisk utfordring. En annen informant nevnte også plassmangel:

”Utfordringen er at vi har for mange barn på for lite plass, rett og slett”.

En annen informant sa at det kunne være vanskelig å komme et hakk videre i forhold til dette barnet. Det omhandlet at barnet har lært så mye fram til nå, og hvordan skal de gjøre for å komme videre.

En annen mulig barriere i inkluderingsarbeidet er barnets utfordringer leken. Barnet med utviklingshemning har flere utfordringer i lek og samspill med andre. Det omhandler å ikke forstå leken og at barnet ødelegger leken. Informantene mener at det er et problem at barnet ikke har språk, og noen sa at det var sjelden at barnet ikke fikk være med, det var heller at barnet falt ut av leken.

De andre barnas utfordringer omhandler det å ikke forstå barnet med utviklingshemning eller å ikke kunne gjøre seg forstått. Det kan også være vanskelig for dem å se at barnet med utviklingshemning får ekstra oppmerksomhet, og det kan være en utfordring for dem å se litt lenger enn seg selv når de er så små.

Informantene har utfordringer med å forstå barnet og de har også problemer med å vite om barnet har forstått. Barnets opplevelse av om det føler seg inkludert i leken er noe uvisst for noen. Veiledning og observasjon utenfra vil kunne være et aktuelt tiltak her. Observasjon og veiledning kunne gis med et samspillfokus mellom barn- barn, og ansatte og barn.

Barnets gjennomføring egentrening kunne oppleves som en utfordring av noen informanter. Det ble nevnt at det var vanskelig å legge egentreningen på et tidspunkt som gjorde at barnet ble minst mulig tatt ut av gruppa. Om barna som informantene beskriver om, blir tatt så pass mye ut av gruppa at det blir en utfordring for inkluderingen i gruppa som helhet, er vanskelig å avgjøre på bakgrunn av informasjonen som informantene gir. Da måtte det ha blitt undersøkt som en videreutvikling av dette prosjekt. Det som kan tyde på at det er balanse i hvor ofte det er egentrening, er at informantene uttrykker at de vil ha med flere barn på treningen og at det blir en utfordring å legge treningen på et tidspunkt hvor barnet blir minst mulig tatt ut av gruppa. Slike utsagn tyder på en bevissthet rundt problemet at barn kan bli tatt for mye ut av gruppa.

5.2 Implikasjoner

Implikasjoner er ”Det som noe medfører”. ”En følge”.(Bø & Helle, 2002)

Pedagogiske implikasjoner

I følge barnehageloven kapitel 5, § 17, må bemanningen i barnehagen være tilstrekkelig til at personalet kan drive en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet (www.lovdata.no). Sett i lys av de utfordringene som flere informanter hadde når det var personalmangel, så er det trolig at informantene ofte opplever at den pedagogiske virksomheten ikke er tilfredsstillende. Hvis barnehagene hadde hatt ett godt fungerende vikarsystem, så ville trolig muligheten til å jobbe for inkludering i lek av barnet med utviklingshemning øke betydelig.

”Her og nå” observasjonen var hyppigst brukt når det gjelder å se om barnet var inkludert i leken eller ikke. Et forslag til videre utvikling kan være at de bruker systematiske observasjoner, og at de tar i bruk nye metoder og verktøy som ville kunne gi et bredere perspektiv når det gjelder barnet i lek og samspill.

I forhold til at det var en usikkerhet hos noen informanter om barnet følte seg inkludert i leken så kan veiledning og observasjon fra andre være et alternativ for de ansatte for å finne ut av mer om barnet i lek og barnets vennskap med andre.

Veiledning og observasjon utenfra vil også kunne bidra til at barnas og de ansattes samspill blir satt i fokus, noe som også vil kunne styrke kommunikasjonen mellom dem. Barnets mangel av talespråk ble nevnt som en utfordring i leken av flere informanter. En av informantene sier at det er en utfordring å kunne løfte frem det subjektive, barnets opplevelse av om det føler seg inkludert, når barnet ikke har språk. For å kunne løfte frem det subjektive så ville det være en fordel å sette inn enda flere kommunikasjonsfremmende tiltak for barn og personale.

Rammeplanens fokusering av relasjonell læring er i tråd med nyere utviklingsteori som betoner samspillet mellom barn og miljø som den viktigste dynamikken i utviklingen (Bonnevie, 1998). Barn, ansatte og barnegruppa påvirker hverandre. Hvis

man tar utgangspunkt i dette så åpner det opp for nye muligheter når det gjelder barnet med utviklingshemning sine muligheter til lek og samspill. Det er følgelig krevende for de ansatte å se på samspill på denne måten. Det krever at de er motiverte, har nok bemanning og får hjelp utenfra til dette. Informantene uttrykket at betydningen av relasjonen mellom seg og barnet var viktig, så det danner et grunnlag for jobbe videre i en slik retning.

Ut fra det informantene forteller så er barnets IOP skrevet ut fra det spesifikke barnet og dets vansker, hva barnet skal mestre, og det står at de ansatte skal legge til rette for samspill og inkludering av barnet. Det kunne være spennende med en enda mer samspillorientert IOP, hvor ansatte og barnegruppa kom mer i fokus. Det kunne ha vært aktuelt med en IOP som også omhandlet strukturen i barnegruppa og hvordan de ansatte på en konkret måte kan samspille på en slik måte at det er gunstig for barnet i lek. Dette er noe som for eksempel PPT kan veilede om.

Bonnevie (1998) mener at personalet i barnehagen kanskje trenger en individuell opplæringsplan også, for å få til en vellykket integrering av barnet. Det kunne vært et aktuelt tiltak, siden de pedagogiske lederne ønsker seg mer opplæring på området utviklingshemning. Kanskje det også hadde vært en mulighet at støttepedagogen holdt et kurs om utviklingshemning/ ulike diagnoser i barnehagen når barnet startet opp. Det kunne skje under veiledning fra PPT eventuelt. Det kunne settes av et personalmøte til det.

Forskningsmessige implikasjoner

En interessant forskningsoppgave kan være å sammenligne en ”vanlig” barnehageavdeling med en spesialavdeling. Man kunne undersøke om det forelå noen forskjeller i det å jobbe for inkludering av barnet på en spesialavdeling, kontra en ”vanlig” avdeling. Ligger det noen større barrierer hos noen av dem? Er det noen fordeler eller større muligheter for inkluderingsarbeid på noen av avdelingene?

I noen sammenhenger vil det være behov for at barn får oppleve ett fellesskap med barn som er i samme situasjon. Man har sett at barn med utviklingshemning har

opplevd et særegent fellesskap og samspill når de får være sammen med barn på samme nivå. Dette har man av og til lagt til rette for ved løsninger som forsterkede barnehager der flere med samme funksjonshemning fra et distrikt samles i samme barnehage (Gunnestad, 2002). Sett i lys av dette, så betyr det at det finnes en mulighet for at barn med utviklingshemning lettere vil kunne danne vennskap til hverandre på en spesialavdeling for eksempel. Det hadde vært interessant å undersøke videre.

En annen interessant forskningsoppgave kan være å undersøke i et større omfang om hvor ofte barnet blir tatt ut av gruppa for egentrening, og om det vurderes til å ha noen innvirkning på inkluderingen av barnet i hele gruppa. Her kunne observasjon av barnet, barnegruppa og intervju med støttepedagogen være aktuelle metoder.

En pedagogisk leder har mange resurser å forvalte, alle de resursene som avdelingen disponerer. De omhandler enkelt barn, barnegruppa som helhet, foreldre, personalet og støttepedagog. Det hadde vært interessant å belyse hva noen av disse resursene, for eksempel assistentene, mener om de temaene som denne oppgaven har omhandlet.

Det kunne også være aktuelt å intervjuere styrere i barnehager. Det kunne gi et bilde av inkludering av barn med utviklingshemning i barnehagens lek og sosiale samspill sett ut fra flere perspektiver.

Kildeliste

- Befring, E. (2004). Spesialpedagogikk: perspektiver og tilnæringer. I E. Befring & R. Tangen. (Red.). *Spesialpedagogikk*. (s. 45-68). Oslo: Cappelens forlag.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode*. Oslo: Det norske samlaget.
- Bonnevie, K., & Pålerud T. (1998). *Tett oppfølging*. Oslo: Gyldendal.
- Borg, E, Kristiansen, I-H., & Bakke- Hansen, E. (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager - en kunnskapsoversikt*, NOVA rapport nr 6/2008.
- Bø, I & Helle, L, (2002). *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Drew, C & Hardman, M. (2007). *Intellectual disabilities across the lifespan, USA*: Pearson prentice Hall.
- Gunnestad, A.. (2002). Resiliens som tilnærming i arbeid med barn som trenger særskilt hjelp. I P. Sjøvik (Red.), *En barnehage for alle*. (s. 307-332). Oslo: Universitetsforlaget.
- Helland, S. (2004). Spesialpedagogikkens rolle i barnehagen. I E, Befring & R.Tangen(red.), *Spesialpedagogikk*, (s. 382-405) Oslo: Cappelens forlag.
- Horgen, T. (2006). *Det nære språket. Språkmiljø for mennesker med multifunksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoven, G. (2002). Lek for alle barn? I P. Sjøvik (Red.), *En barnehage for alle*. (s. 221-242). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillegård Valseth, M. (2002). Sverresli- en barnehage med inkludering som overordnet mål. I P. Sjøvik(Red.), *En barnehage for alle*. (s. 333-351). Oslo: Universitetsforlaget.

- Mørland, B. (Red.) (2008). *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*, Kunnskapsdepartementet
- Mørland, B. (2002). Barnehagen - en del av det profesjonelle hjelpeapparatet. I P. Sjøvik(red.), *En barnehage for alle*(s.76-95). Oslo: Universitetsforlaget.
- Opdal L. B, & Rognhaug, B.(2004) Utviklingshemning. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*.(s. 272-289). Oslo: Cappelens forlag.
- Sjøvik, P. (2002). Tiltak for barn med særskilte behov i et historisk perspektiv. I P. Sjøvik (Red.) *En barnehage for alle*.(s. 13-28) Oslo: Universitetsforlaget.
- Sjøvik, P. (2002). Funksjonshemninger hos barn i førskolealderen. I P. Sjøvik (Red.), *En barnehage for alle*. (s. 142- 164). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vedeler, L. (2001). *Pedagogisk bruk av lek*. Oslo: Gyldendal.
- Werner, S. (2008). Inkludering som utdanningspolitisk ideal- hvordan står det til? *Spesialpedagogikk*, 08 (09), 4-13.
- Wormnæs, O. (2008). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. Hentet fra *blandningskompendium spesialpedagogikk, SPED 4010, Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk. Master* (s. 263-280)
- Ytterhus, B.(2002). *Sosialt samvær mellom barn*, Oslo: Abstrakt forlag.
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2006). Kunnskapsdepartementet.
- American association on intellectual and development disabilities. (AAIDD). Hentet 28.04.09 fra www.aamr.org/
- Lov om barnehager. 2005-06-17-64. Hentet 5.04.09 fra lovdata www.lovdata.no/all/tl-20050617-064-005.html

6. Vedlegg

Vedlegg er Intervjuguide med spørsmålene, og brev til informanter i forkant av intervjuet.

6.1 Vedlegg 1 Intervjuguide

Problemstilling: Hvordan arbeider barnehagene for å inkludere barn med utviklingshemning i lek og sosialt samspill?

Underspørsmål: Hvilken kompetanse ligger til grunn hos de pedagogiske lederne i inkluderingsarbeidet? Hvilke muligheter, resurser og utfordringer opplever de i inkluderingsarbeidet?

Jeg har valgt ut 3 kategorier (Forskningsspørsmål), som jeg vil stille spørsmålene ut fra. De er:

1. Hvordan arbeider barnehagene for å inkludere de barn med utviklingshemning som ikke er med i lek og sosialt samspill. 2. Strategier for å oppdage de som havner utenfor lek. 3. Muligheter og utfordringer hos ansatte og barn.

Introduksjon

1. Hvordan arbeider de for å inkludere de barna med utviklingshemning som ikke er med i lek?

Det jeg ønsker å få vite noe om er hvordan de arbeider for å hjelpe barnet med utviklingshemning inn i lek, hvis han/hun er utenfor. Hva slags planer bruker de for å sikre god jobbing rundt dette? Barn under opplæringspliktig alder som har rett til spesialpedagogisk hjelp skal det utarbeides en skriftlig oversikt over den opplæringen barnet har fått og en vurdering av barnets utvikling. (Opplæringsloven § 5-7, jf. 5-5

annet ledd). Det er ikke et formelt krav at det er en IOP men det kan i flere tilfeller være en fordel.

Hvis barnet har støttepedagog så vil den sin oppgave være interessant å høre. Fordi det kan gi et bilde av i hvilken grad barnet blir tatt ut av gruppa for egentrening. Eller om fokuset er mer på at barnet skal være mest mulig integrert i gruppa. En støttepedagog kan fungere som en brobygger mellom barn med utviklingshemning og resten av gruppa. Forskning av Tøssebro og Lundeby viser på at spesialpedagogene tar funksjonshemmede barn ut av gruppen for særtrening, oftere enn assistentene gjør. På bakgrunn av dette funnet, stiller de seg spørsmålet om man oppnår det motsatte av intensjonen som ligger til grunn for inkludering(Helland, 2004)

Inkluderingsarbeid omhandler også om hvilket perspektiv den voksne har når den skal velge strategi for å hjelpe på samspill som ikke fungerer. I et harmoniperspektiv betraktes virkeligheten som en stabil og statisk enhet som ligger klar for å innlemme andre. Her må de voksnes oppgaver være å opprettholde harmoni og orden, samt å unngå uregelmessigheter(Ytterhus 2002). Det betyr ut fra dette at de voksne vet best og må finne riktige løsninger så det ikke går galt.

I et konfliktperspektiv betraktes virkeligheten som en mobil størrelse i kontinuerlig forandring. Konflikter ses på som en del av hverdagen og en mulighet til vekst. Det fordrer kanskje at de voksne i større grad lar barna prøve ut egne muligheter og videreutvikler deres ideer i en ønsket retning. (ibid)

Det kan bety at pedagogene må tørre å ikke ha løsningen klar, men de må ha retningen.

2. Strategier for å oppdage de som havner utenfor lek

Rammeplanen(2006) fremhever at kvaliteten i samspillet mellom menneskene i barnehagen er en av de viktigste forutsetningene for barns utvikling. Barnegruppens og den enkeltes trivsel skal observeres og vurderes fortløpende. Oppmerksomheten

må rettes mot samspillet barna imellom, mellom barn og personale og mellom barnehagens ansatte.

3. Muligheter og utfordringer hos ansatte og barn.

Det finnes flere mulige barrierer som barnehagen kan oppleve når de skal følge opp barn med utviklingshemning og inkludering i lek. Fysisk tilrettelegging kan være en utfordring for ansatte i barnehagen, etter min erfaring. I tillegg til det vil tidsmangel, personalmangel, kompetanse og holdninger også kunne være utfordringer for de ansatte. En annen utfordring når det gjelder inkluderende arbeid kan være samarbeid mellom de ansatte, og samarbeid mellom pedagogisk leder og spesialpedagog/støtteassistent. Mangel på informasjonsutbytte vil også kunne være et hinder for inkluderingsarbeidet.

I følge Sjøvik(2002) så er foreldrene en viktig resurs for barnehagen. De innehar mye kunnskap om sitt barn som kan være til hjelp når man jobber for inkludering. Hvordan brukes de som en resurs i barnehagen? Hvilke andre resurser har barnehagen å bruke? Andre utfordringer vil kunne være barnas utfordringer i samspillet.

Spørsmål

Innledning:

Jeg vil begynne intervjuet med å si at jeg er takknemlig for at du vil hjelpe meg med dette, og håper på at det også kan gi noe til deg som pedagog og til barnehagen. Jeg er interessert å snakke litt om inkludering av utviklingshemmede barn i lek.

Du siteres ikke med navn, du er anonym. Ingen barn eller andre vil heller bli gjenkjent. Jeg kommer til å ta opp intervjuet på minidisc, men ingen andre vil få lytte til det, og de makuleres etter at jeg har skrevet det ut. Det kan hende at jeg noterer litt underveis, som et slags huskelapp for meg. Dette er en masteroppgave som også publiseres elektronisk på universitetet.

Kjønn:

Utdannelse og antall år arbeidserfaring:

Antall barn med utviklingshemning på avdelingen:

Barnets/ barnas alder:

Barnets/ barnas grad av utviklingshemning/ diagnose/ beskrivelse av barnets vansker:

Har barnet assistent/ støttepedagog?

Antall timer(%) støtte:

Total antall barn i gruppa:

Antall personal og type utdanning:

Har barnehagen et resursteam med mulighet til samarbeid og veiledning: Hvis ja, kan du fortelle om det? Hvis nei, hvordan er veiledningen organisert?

Hva sier årsplanen deres i forhold til inkludering og lek? Noe spesifikk i forhold til inkludering av barn med spesielle behov?

Har dere noen andre planer som dere jobber ut fra? Kan du si noe om det?

1. Inkludering av barn med utviklingshemning i lek

Beskrivelser av samspillsituasjoner, rolle som pedagogisk leder

- Har dette barnet noen spesiell venn?
- Hvis ja, hvordan startet vennskapet?
- Hva var de ansattes rolle i dette?
- Kan du fortelle hva de leker sammen?
- Kan du beskrive en situasjon hvor barnet med utviklingshemning var med i en lek med barn, ett samspill?

-
- Hva var det som var bra?
 - Hva tror du det var som gjorde at det var bra?
 - Hva gjorde de ansatte?
 - Kan du beskrive en situasjon hvor barnet ikke kunne, fikk, være med i lek?
 - Hva var det som ikke fungerte tror du?
 - Hva gjorde de ansatte?
 - Jobber du/barnehagen etter noen spesiell teori, bok, forfatter, opplæringsprogram i forhold til inkludering i lek? Kan du si noe mer om det i så fall?
 - Hvilke er de viktigste faktorene når du skal hjelpe et barn med utviklingshemning inn i lek og sosialt samspill?
 - Hvordan vil du beskrive din rolle som pedagogisk leder når det gjelder inkludering av dette barnet/ inkludering av barn med spesielle behov i lek?
 - Opplever du at barnet er tatt imot med positive holdninger fra ansatte?
 - Hvis det skulle være en negativ holdning mot barnet, hva er det viktigste du da gjør som leder for å opparbeide en positiv holdning?
 - Opplever du at samspillet mellom deg og dette barnet har betydning for barnets sosiale kompetanse? Hvis ja, på hvilken måte?
 - Har barnet noen utfordringer når det gjelder lek og sosialt samspill? I så fall, hva er det?
 - Hva er de andre barnas utfordringer i forhold til samspill med dette barnet?
 - Hva er de ansattes utfordringer når det gjelder å legge til rette for inkludering i leken for barnet?
 - Kan du fortelle meg en episode når det gjelder samspillvansker mellom den utviklingshemmede og et annet barn. Hva var den ansattes rolle?
 - Hva gjør du hvis det er negative holdninger fra de andre barna ovenfor dette barnet?

- Hvilke er de viktigste faktorene når samspillvansker mellom den utviklingshemmede og et annet barn skal løses?
- Hvilken betydning tror du at vennsksapsrelasjoner mellom barn med ulike funksjonsevne kan ha? Jobber barnehagen aktivt for å bidra til vennsksapsrelasjoner? Hvis ja, på hvilken måte?

Opplæringsplan/egentrening

- Hvis barnet har en IOP eller en annen skriftlig oversikt over opplæring og utvikling: Kan du fortelle mer om innhold og mål i forhold til lek/sosial kompetanse? Hvis det ikke er noen spesifikke mål i forhold til det, kan du fortelle om hvilke andre mål det er?
- Hvis det ikke er noen spesifikke mål i forhold til lek, er det fordi at det fungerer bra, eller er det av en annen grunn?
- Har dere detaljerte planer for enkelt områder i IOP? Hvis ja, er deltakelse i lek en av de? Kan du si litt mer om det?
- Står det noe om de ansattes oppgaver i IOP?
- Hvem skriver IOP?
- Hva baserer seg målene og tiltakene på?
- Hvis barnet har støtteassistent/pedagog: Hva slags oppgave har støtteassistenten/pedagogen i forhold til dette barnet?
- Har barnet et eget treningsprogram som skal gjennomføres i barnehagen?
- Kan du fortelle litt om hvordan det blir gjennomført?
- Hvem er med? Hvilke barn og ansatte?
- Hvor foregår det?
- Hvor ofte?

2. Strategier for å oppdage de som havner utenfor lek

- På hvilken måte ser du om barnet er med i leken/ det sosiale samspillet eller ikke?
- Brukes samme metode for oppfølging til alle barna?

-
- Bruker du noen spesielle metoder for å kunne følge opp den utviklingshemmede?

3. Muligheter og utfordringer for ansatte og barn

- Opplever du noen utfordringer for å kunne følge opp barna med utviklingshemning? Hva synes du er noen av de største utfordringene når du skal hjelpe barn med utviklingshemning inn i lek og sosialt samspill?
- Hvordan opplever du mulighetene til å følge opp barn på din avdeling generelt?
- Kan du velge to ord som beskriver det å jobbe for at barnet med utviklingshemning skal inkluderes i lek? Kan du fortelle om en opplevd situasjon knyttet til det ordet?
- Hvordan vil du beskrive en ideal lekesituasjon mellom barnet med utviklingshemning og andre?
- Hvilke er de viktigste tilrettelegginger som du/ dere kan gjøre for å inkludere den utviklingshemmede i leken?
- Er det noen ting som begrenser deg i å jobbe for inkludering av barnet og tilrettelegging når det gjelder lek? I så fall, hva kan det være?
- Føler du at du har innsikt i hva slags vansker et utviklingshemmet barn kan ha?
- Opplever du at du har nok kompetanse på området utviklingshemning?
- Hvis ja, hvor har du fått den kompetansen? Du kan her nevne flere områder hvor du har innhentet kunnskapen hvis du vil.
- Hvis nei, hvor kan du eventuelt få hentet kunnskap om det?
- Opplever du at du har nok kompetanse på området inkludering av barn i lek og sosialt samspill?
- Hvis ja, hvor har du fått den kompetansen? Du kan her nevne flere områder hvor du har innhentet kunnskapen hvis du vil.
- Hvis nei, hvor kan du eventuelt få hentet kunnskap om det?

Samarbeid

- Har dere noen resurser/samarbeidspartnere å bruke hvis dere trenger hjelp når det gjelder det barnet?
- Hvordan er rutinene for samarbeidet mellom pedagogisk leder og støttepedagog/ andre ansatte når det gjelder møtene og informasjonsutbytte?
- Hvis noen er syk en dag; opplever du da at dere har utbyttet tilstrekkelig med informasjon for at det skal fungere rundt barnet?
- Er du fornøyd med hvordan informasjonsutbytte fungerer i barnehagen?
- Tanker/ forslag til forbedring?
- Hvordan fungerer informasjonsutbyttet mellom dere og foreldrene? Kan du si noe mer om det?
- Hvordan fungerer samarbeidet? Kan du si noe mer om det?
- Hva er det viktigste som foreldrene kan bidra med når det gjelder barnets muligheter til samspill?
- Hva er det viktigste du og din barnehage gjør for å hjelpe barn med utviklingshemning inn i lek og sosialt samspill?
- Hva kan dere gjøre enda mer av, for å skape en mer inkluderende barnehage?
- Avslutningsvis, er det noe mer som du vil fortelle som jeg ikke har tatt opp her?

Tusen takk for din hjelp!!!

6.2 Vedlegg 2 Informasjonsbrev til informanter

Hei!

Jeg heter Gabriella Edholm og jeg tar en mastergrad i spesialpedagogikk ved Institutt for spesialpedagogikk, Oslo Universitet, Blindern. Jeg er 37 år og har jobbet som

pedagogisk leder i barnehage i 11 år. Jeg har også jobbet på en akutt og kriseinstitusjon for barn. Nå studerer jeg på fulltid, er inne på mitt 4 semester, og skriver en masteroppgave om Inkludering av barn med utviklingshemning i barnehagens lek og sosialt samspill.

Først så vil jeg si tusen takk for at du stiller opp på dette, det er en stor hjelp for meg. Jeg håper også at det kan gi noe tilbake til deg som pedagogisk leder.

Intervjuet vil ha fokus på:

- Hvordan barnehagene arbeider for å inkludere barn med utviklingshemning i lek og sosialt samspill.
- Hva opplever de ansatte som hindringer og hva er positivt?

Intervjuet vil foregå på din barnehage, så det er fint hvis du kan ordne et egnet sted hvor vi kan snakke uforstyrret?

Vi bruker vel cirka 1 time og 30 minutter på intervjuet.

Intervjuet vil bli tatt opp på minikassett for at jeg skal kunne skrive det ut etterpå. Men ingen andre vil få lytte til det, og opptaket vil bli makulert med en gang som jeg har skrevet det ut. Du vil ikke nevnes med navn, og andre vil heller ikke nevnes med navn.

Hvis du har noen IOP, årsplan, eller andre planer som sier noe om lek og inkludering så hadde det vært fint hvis du tok med dem.

På telefon så har vi avtalt at intervjuet blir kl..... til ca

Så da sees vi snart😊

Med vennlig hilsen

Gabriella Edholm