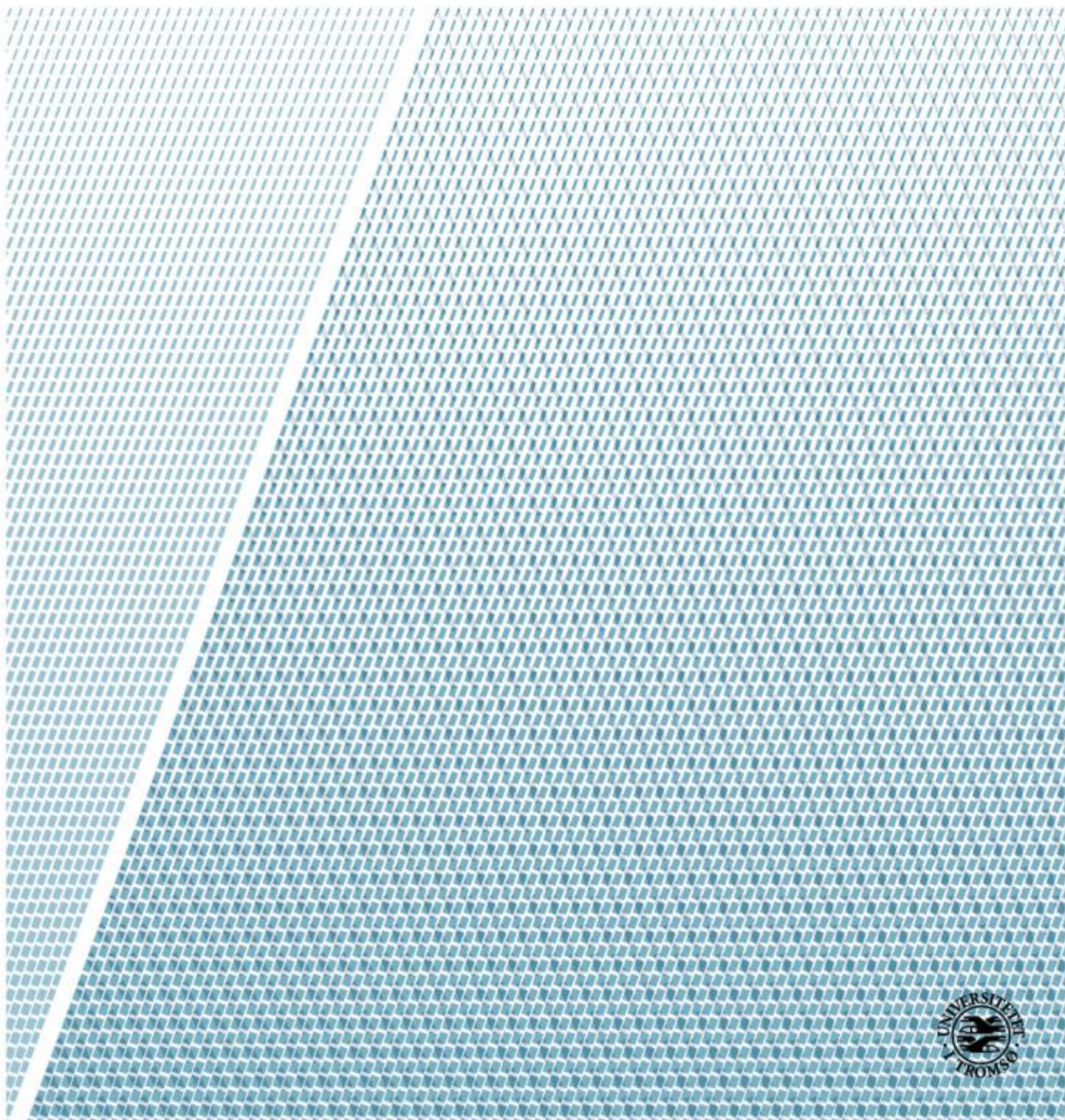


Inkludering av barn med særskilte behov gjennom et høstingsprosjekt i barnehagen

Camilla Krogh

Masteroppgave i spesialpedagogikk



Forord

Jeg er utrolig glad for at jeg valgte å søke på masterstudiet i spesialpedagogikk etter endt studie med bachelor i førskolelærer. Dette har vært to svært lærerike år for meg, og jeg er takknemlig for at dette er noe jeg kan ta med meg videre i livet.

Det er en fantastisk følelse å endelig kunne levere en ferdig masteroppgave som jeg har jobbet så hardt og så lenge med. Jeg er glad for at jeg har gjennomført dette studiet.

Det er flere som fortjener en takk, jeg vil begynne med min fantastiske kjæreste Arle Ivar Ring som har stilt opp for meg gjennom denne perioden. Det har nok både vært utfordrende og tungt. Du har vært flink til å motivere og oppmuntre meg når jeg har følt for å gi opp. Tusen takk til min snille mamma som har stilt ekstra mye opp gjennom denne oppgaven. Jeg har kommet med mange spørsmål som du har kunnet veiledet meg gjennom. Du har vært en utrolig flink lytter når jeg har trengt det. Tusen hjertelig takk til pappa, min stemor og mine søsken som har tatt seg tid til å se over oppgaven min. Dette var fint å ha noen som kunne lese gjennom oppgaven før jeg leverte oppgaven. Når man sitter og skriver så er det fort gjort å se seg blind i sin egen oppgave.

Videre vil jeg takke mine to veiledere Inger Wallem Krempig og Mirjam Olsen for å ha veiledet meg gjennom denne prosessen. Det har vært mange spørsmål som jeg har trengt å få besvart. Spesielt takk til Mirjam for raske tilbakemeldinger på mail, uansett tid på døgnet.

Til slutt vil jeg takke min medstudent Ingar Røberg Persen for all hjelp og et godt samarbeid gjennom oppgaveskrivingen. Det har vært fint å ha en medelev å kunne drøfte spørsmål med som er i akkurat samme situasjon selv.

Sammendrag

Studiens problemstilling er ” *Hvordan kan et høstingsprosjekt bidra til inkludering av barn med særskilte behov i barnehagen?* ”. For å utdype problemstillingen min har jeg utarbeidet to forskningsspørsmål:

1. *Hvordan forstår førskolelærere begrepene inkludering og særskilte behov?*
2. *Hvilken oppfatning har førskolelærere om hva de selv gjør for å oppnå inkludering av barn med særskilte behov?*

Formålet med dette forskningsprosjektet har vært å finne ut om et høstingsprosjekt kan bidra til inkludering av barn med særskilte behov. Jeg ønsker å finne ut om høstingsprosjekt kan være en metode i prosessen for inkludering av barn med særskilte behov, slik at kanskje flere barnehager kan ta dette i bruk i sin pedagogiske virksomhet. Jeg har valgt å knytte forskningsprosjektet mitt til et høstingsprosjekt som heter «mat fra naturen».

Dette er et kvalitativt forskningsprosjekt hvor jeg har brukt semistrukturert intervju som metode. Utvalget består av tre pedagogiske ledere som alle har jobbet i den aktuelle barnehagen. Alle er utdannet førskolelærere og har deltatt på høstingsprosjektet «mat fra naturen».

Studiet viser at høstingsprosjekt kan være med å bidra til inkludering av barn med særskilte behov. Førskolelærernes forståelse av begrepet inkludering og særskilte behov vil ha betydning for valg av struktur og metode. De er bevisst på hva inkludering er, samtidig så har ressursene stor betydning for hvordan inkluderingsprosessene blir gjennomført. Ressurs i form av bemanning og økonomi. I prosessen for å oppnå inkludering er det positivt at man vektlegger motivasjon og mestring. For at et høstingsprosjekt skal kunne bidra til inkludering er tilretteleggingen av turene avgjørende. Samtidig så er holdningene til personalet er helt avgjørende for hvordan de tilrettelegger for barn med særskilte behov. Det kan etableres gode relasjoner mellom barn-barn og barn-voksen ved en aktivitet ute i naturen som preges av engasjement. Organisering i smågrupper, enten det er i lek eller aktivitet synes å ha innvirkning på inkludering av barn med særskilte behov. Ved å arbeide i små grupper vil andre barn være støttespillere for barn med særskilte behov. Spesielt tydelig kom det fram at språkutvikling synes å ha god effekt gjennom høstingsprosjekt.

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag	2
1. Innledning	6
1.1 Tema og bakgrunn	6
1.1.1 Høstingsprosjektet «mat fra naturen»	7
1.2 Problemstilling	8
1.3 Avgrensning	9
1.4 Oppbygging av oppgaven	9
2 Teori	10
2.1 Inkludering	10
2.2 Relasjonelt perspektiv	14
2.3 Særskilte behov	15
2.4 Ressurser i barnehagen	17
2.5 Skoggruppemetoden	18
2.6 Barns betydning for hverandre	19
2.7 Fysisk aktivitet	20
2.8 Læring gjennom aktivitet	20
2.9 Språk	21
2.10 Mestring	21
2.11 Motivasjon	23
2.12 Kompetanse og holdninger	24
2.13 Enrichmentperspektivet	25
3 Metodologisk tilnærming og design	25
3.1 Sosiokulturell tilnærming	25
3.2 Forskningsdesign	26
3.3 Casestudiedesign	26
3.4 Kvalitativ eller kvantitativ metode?	28
3.5 Intervju eller observasjon	28
3.6 Det kvalitative forskningsintervju	28
3.6.1 Utforming av intervjuguide	29
3.6.2 Utvalg av informanter	29
3.6.3 Kritisk utvelgelse	29
3.6.4 Snøballmetoden	30
3.6.5 Informantene	30
3.6.6 Gjennomføring av intervjuet	30
3.7 Fenomenologisk analyse	31
3.8 Kvalitet i forskningsarbeidet	32
3.9 Ethiske refleksjoner	33
4 Resultat	34
4.1 Arbeidet med inkludering i barnehagen	34
4.1.1 Forståelsen av begrepene inkludering og særskilte behov	34
4.1.2 Inkluderingsprosesser for barn med særskilte behov	36
4.2 Høstingsprosjekt som arena for et inkluderende fellesskap	40
4.2.1 Tilrettelegging i høstingsprosjektet	42
5 Drøfting	44
5.1 Arbeidet med inkludering i barnehagen	44
5.1.1 Forståelse av begrepene særskilte behov og inkludering	44
5.1.2 Inkludering av barn med særskilte behov	48

5.2	<i>Høstingsprosjekt som arena for inkluderende fellesskap</i>	51
5.2.1	<i>Tilrettelegging i høstingsprosjektet</i>	52
6	Oppsummering og konklusjon	56
6.1	<i>Forskningsmål 1</i>	57
6.2	<i>Forskningsspørsmål 2</i>	58
6.3	<i>Konklusjon</i>	58
6.4	<i>Kritisk tilbakeblikk og videre vekst</i>	59
7	Litteraturliste	61
	<i>Vedlegg 1. Intervjuguide</i>	64
	<i>Vedlegg 2. Informasjonsskriv</i>	65
	<i>Vedlegg 3. Godkjenning fra NSD</i>	67

FIGURLISTE:

Figur 1 Modell for analyse av begrepet inkludering (Olsen, 2013)	11
Figur 2 Inkluderingens Treenighet: faglig, sosial og kulturelt (Olsen, 2013) med endringer gjort av forfatter	12
Figur 3 Gap-modellen utarbeidet av Lie (sitert i Tøssebro, 2010) med endringer gjort av forfatter	15
Figur 4 Utviklings- og mestringsnivå	22
Figur 5 Flyt etter Csikszentmihalyi (Sitert i Osnes, Skaug & Kaarby, 2015)	23
Figur 6 Inkludering av barn med særskilte behov	27
Figur 7 Koding.....	32

1. Innledning

1.1 Tema og bakgrunn

I 1994 skrev Norge under på Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994). Det innebærer at Norge har forpliktet seg til å følge erklæringens intensjoner om inkluderende utdanningsinstitusjoner for alle. Salamanca-erklæringen er et internasjonalt utdanningspolitisk styringsdokument som har fokus på inkluderende utdanning (UNESCO, 1994). Gjennom Salamanca-erklæringen ble det skapt et felles begrepsapparat og en felles handlingsplan med prinsipper for gjennomføring av inkluderende utdanning (Sitert i Lundh, Hjelmbrekke & Skogdal, 2014).

Temaet som jeg har valgt for forskningsprosjektet mitt er inkludering i barnehagen. Videre vil jeg spisse forskningsprosjektet mitt mot barn med særskilte behov, og hvordan inkluderingsprosesser i et høstingsprosjekt har foregått i en barnehage. Jeg vil knytte oppgaven min opp mot et høstingsprosjekt som heter «mat fra naturen». Mat fra naturen er et 3-åring prosjekt som har foregått i en barnehage i Finnmark. Prosjektet handler om hvordan barnehagen tar i bruk uterommet som pedagogisk arena for innhøsting av mat og hvordan de har bearbeidet råvarene og laget måltider. Grunnen til at jeg velger å knytte meg til «mat fra naturen» er fordi jeg ønsker å finne ut om et prosjekt som innebærer ulike aktiviteter i naturen, kan bidra til inkludering av barn med særskilte behov. Bakgrunnen for at jeg har valgt å forske på dette emnet i barnehage er fordi det finnes lite barnehageforskning om temaet inkludering av barn med særskilte behov (Sitert i Befring & Tangen, 2012).

Det var ikke mye jeg kunne om barn med særskilte behov da jeg begynte på studiet i spesialpedagogikk. Jeg er utdannet førskolelærer og har gjennom min utdanning vært i praksis i flere ulike kommunale- og private barnehager, der jeg observerte barn med særskilte behov. Det jeg ikke fikk vite i min praksisperiode var hvordan barnehagen tilrettela for disse barna. Slik at de kunne delta på lik linje sammen med de andre barna. Dette var ikke noen av fokusområdene som vi hadde i praksisperioden. Vi fikk et lite innblikk i spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen, men jeg føler ikke at det var nok.

Haug (2005) peker på at det ikke er en klar, felles definisjon av begrepet inkludering. I flere av barnehagens offentlige og nasjonale dokumenter omtales inkludering, men det står ikke på hvilken måte dette skal gjennomføres i praksis, eller hvordan man skal forstå begrepet.

Dermed etterlates det et tvetydig begrep til barnehagen. Dette vil i praksis bety at det er opp

til hver enkel barnehage og hvert enkelt menneske og tolke og forstå begrepet inkludering. Under vil jeg nevne noe av det som står i styringsdokumentene som gjelder for barnehagen.

I barnehageloven står det at barnehagen skal ta hensyn til barnas alder, funksjonsnivå, kjønn, sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2005). I paragraf 19a står det at ” *Barn under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har særlige behov for det. Dette gjelder uavhengig av om de går i barnehage. Formålet med spesialpedagogisk hjelp er å gi barn tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av for eksempel språklige og sosiale ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2005).*

I barnehagelovens § 1 står det at ” *Barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang. De skal lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen (Kunnskapsdepartementet, 2005).*

I rammeplanen står det at personalet skal tilrettelegge for barn med særskilte behov, dette gjelder både sosiale, pedagogiske og/eller fysiske forhold i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det står at barnehagen har ansvar for å forebygge vansker og å oppdage barn med særskilte behov (Kunnskapsdepartementet, 2011). Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barns behov for omsorg og lek. Barnehagen skal også fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2011).

I rammeplanens kapittel 1.9 om «inkluderende fellesskap med plass til det enkelte barn» står det at barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi (Kunnskapsdepartementet, 2011). Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap (Kunnskapsdepartementet, 2011). Personalet skal ha ansvar for at alle barn, uansett funksjonsnivå, alder, kjønn og familiebakgrunn får oppleve at de selv og alle i gruppen er betydningsfulle personer for fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2011).

1.1.1 Høstingsprosjektet «mat fra naturen»

Jeg har valgt å knytte forskningsprosjekt mitt mot et høstingsprosjekt som heter «mat fra naturen». Prosjektet har vært et fordypnings- og utviklingsprosjekt i en barnehage, samtidig som det har vært et forskningsprosjekt av Inger Wallem Krempig og Tove Aagnes Utsi.

Prosjektet har pågått over en periode på 3 år i en 5-avdelings kommunal barnehage, med barn fra 0-6 år (Krempig & Utsi, 2017). Prosjektet varte fra 2012 til 2015, så det er altså et avsluttet prosjekt. Alle avdelingene hadde en førskolelærer som pedagogisk leder gjennom perioden. Prosjektet hadde spesielt fokus på fagområdet natur, miljø og teknikk. Barnehagen ligger i et skogområde med blandingsskog. «Mat fra naturen» startet som et prosjekt for å sette høstingsaktiviteter inn i en fastere ramme med fokus på tverrfaglighet og en større helhetstenkning i tråd med relasjonsmodellen (Krempig & Utsi, 2017).

Målsettingen var å skape opplevelser som gav erfaring med, kunnskap om og nysgjerrighet for dyr og vekster og hva som kan spises (Krempig & Utsi, 2017). Barnehagen ønsket med dette prosjektet å gi barna opplevelser og kunnskap, samtidig som personalet skulle øke sin egen kompetanse på feltet (Krempig & Utsi, 2017).

Strukturen i selve prosjektet er veldig lik prinsippene i skoggruppemodellen med tanke på forberedelse, gjennomføring og gjenkalling (Krempig & Utsi, 2017). Jeg kommer tilbake til skoggruppemetoden i et senere kapittel. Barnehagen har jobbet med ulike opplegg i større og mindre grupper, både avdelingsvis og på tvers av avdelingene. De yngste barna har brukt barnehagens nærmiljø til innhøsting, mens de eldre barna har dratt på turer som innebærer busstransport. Etterarbeidet av råstoffet i barnehagen i etterkant av innhøstingen har bidratt til å sette fokus på gjenkalling (Krempig & Utsi, 2017). Prosjektet har hatt fokus på praktiske oppgaver og aktiviteter- med rom for spontanitet. Det lagt til rette for at barn og voksne er i dialog, og at barna skal få uttrykke seg verbalt og fysisk (Krempig & Utsi, 2017).

1.2 Problemstilling

I dette studie ønsker jeg å undersøke om et høstingsprosjekt kan bidra til inkludering av barn med særskilte behov. Jeg ønsker å finne ut om et høstingsprosjekt kan være en arbeidsmetode i prosessen for inkludering i barnehagen, slik at kanskje flere barnehager kan ta dette i bruk i sin pedagogiske virksomhet.

Dette er min problemstilling:

Hvordan kan et høstingsprosjekt bidra til inkludering av barn med særskilte behov i barnehagen?

For å få innsyn i dette må jeg få et innblikk i førskolelærernes erfaring og opplevelser knyttet til høstingsprosjektet. Jeg har videre utarbeidet to forskningsspørsmål:

1. *Hvordan forstår førskolelærere begrepene inkludering og særskilte behov?*
2. *Hvilken oppfatning har førskolelærere om hva de selv gjør for å oppnå inkludering av barn med særskilte behov?*

Det første forskningsspørsmålet har til hensikt å få et innsyn i informantenes forståelse og definisjon av inkludering og særskilte behov. Det andre forskningsspørsmålet har til hensikt å få en forståelse av de prosessene som gjennomføres av førskolelærerne for å oppnå inkludering av barn med særskilte behov. Forskerspørsmålene har til hensikt å utdype min problemstilling. For å finne svar på hvordan et høstingsprosjekt kan bidra til inkludering av barn med særskilte behov i barnehagen, er det vesentlig å finne ut førskolelærernes forståelse av begrepene og inkluderingsprosessene som gjennomføres i barnehagen.

1.3 Avgrensning

Jeg har valgt å avgrense studiet mitt ved å ta utgangspunkt i et høstingsprosjekt som heter mat fra naturen. Mat fra naturen er et avsluttet høstingsprosjekt som er gjennomført i en barnehage. Jeg har valgt å forske i en kommunal barnehage avdelingsbarnehage. I tillegg har jeg valgt å begrense meg til å intervju pedagogiske ledere som er utdannet førskolelærere.

1.4 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven er delt inn i 7 kapitler: I det første kapitlet presenteres tema, problemstilling og avgrensning. I kapittel 2 presenteres teorigrunnlaget for studiet. I kapittel 3 er det en oversikt over metodevalgene jeg har foretatt. Videre i kapittel 4 presenteres resultatene av det som har kommet frem i intervjuene. I kapittel 5 blir resultatene drøftet opp mot problemstillingen og teori. Kapittel 6 handler om en oppsummering av problemstilling og forskerspørsmål. I kapittel 7 ligger kildehenvisningene og litteraturlisten.

2 Teori

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for teori som skal anvendes i drøftingene. Først vil jeg presentere mitt hovedbegrep gjennom oppgaven som er inkludering. Videre vil jeg komme inn på det relasjonelle perspektivet, som ligger til grunn i min oppgave. Jeg vil komme med et begrep som vil være sentralt i min oppgave, særskilte behov. Videre vil jeg presentere skoggruppemetoden som høstingsprosjektet «mat fra naturen» har tatt utgangspunkt i. Jeg kommer inn på barns betydning av hverandre i læringssituasjon. Jeg vil skrive litt om fysisk aktivitet, som er sentralt for prosjektet «mat fra naturen». Deretter vil jeg komme innom språk, og betydningen det har for barns utvikling. Så vil jeg presentere Enrichmentsperspektivet. Jeg vil presentere motivasjon og mestring. Til slutt vil jeg presentere et avsnitt om kompetanse og holdning blant personalet.

2.1 Inkludering

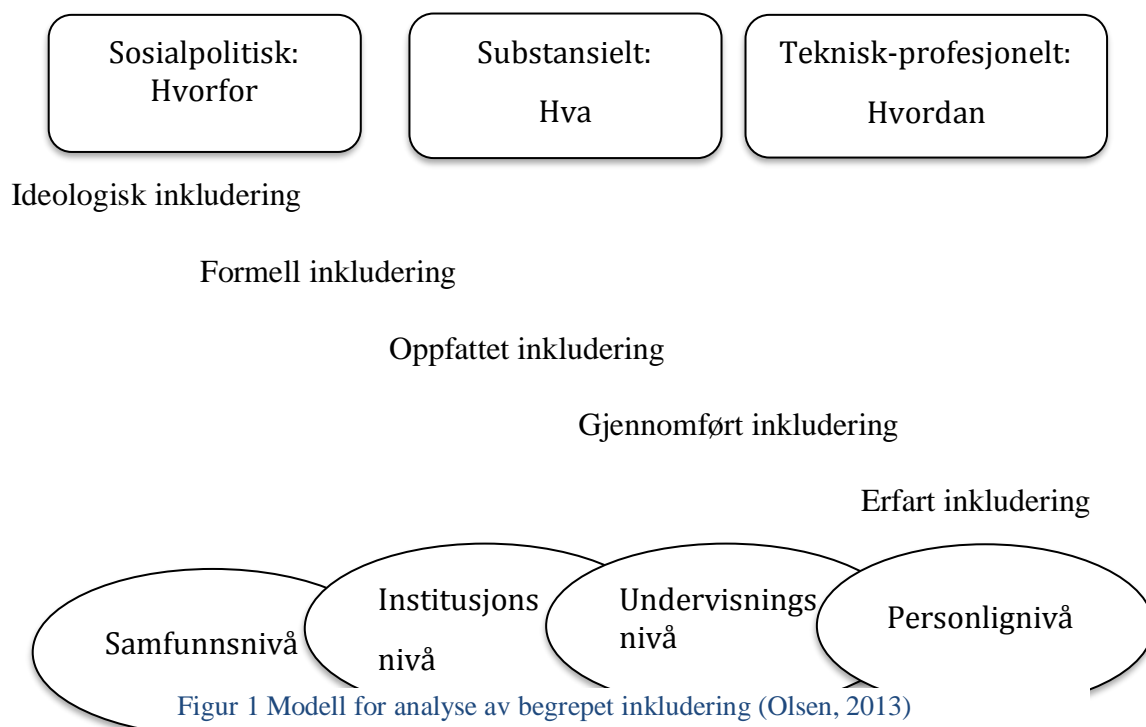
Hovedbegrepet i mitt forskningsprosjekt som blir inkludering er et mangetydig og komplekst fenomen. Verdien i å være sammen med andre barn i et inkluderende fellesskap, et fellesskap som består av et mangfold av barn, variasjon og ulikhet, tillegges stor ideologisk og politisk vekt (Korsvold, 2011). Samtidig mangler det kunnskap som kan gi oss en nærmere innsikt i hvordan det i praksis fungerer. Borg mfl peker på at det foreligger overraskende lite barnehageforskning i forhold til inkludering av barn med funksjonsnedsettelse og andre særskilte behov (Siteret i Befring & Tangen, 2012).

Det har skjedd en endring av fokuset innen barnehageforskning og barnehagepolitikk, fra integrering til inkludering. I 2006 ble politikktutforming for begrepet inkludering introdusert på barnehagefeltet, etter at skolen inkluderingsbegrep ble forankret i læreplanen for 1997 (Korsvold, 2011). Mens integreringsbegrepet satte søkelyset på at barn med funksjonsnedsettelse skulle inn i fellesskapet for å skape en helhet, retter inkludering seg i større grad mot hvordan selve miljøet eller fellesskapet av barn og voksne i barnehagen fungerer (Korsvold, 2011). Bakgrunnen for at man gikk over fra å snakke om integrering til inkludering, handler om å markere at barn med særskilte behov ikke skal føres inn i noe. De bør ha en tilhørighet som skal være like selvfølgelig som for alle andre barn (Sjøvik, 2007). Hvordan barnehagen fungerer som organisasjon påvirker hvordan mennesker tenker, handler og vurderer i et inkluderende perspektiv (Solli, 2014).

Arnesen (2014) hevder at forskjellige forståelser og syn på kunnskap og læring har skapt spenning mellom barnehage og departement. Spesielt med tanke på barnehagens filosofi og offentlig politikks ideologier, som kommer til uttrykk i syn på fellesskap og deltakelse. Dette er forståelsen av utvikling og læring og forståelsen av individualitet og egenart knyttet til inkluderingsbegrepet i barnehage (Arnesen, 2014). Begrepet inkludering er ikke brukt i formålene som uttrykkes i barnehageloven, men man får en forståelse av at den ligger under arbeidet med å fremme respekt for menneskeverdet, likeverd, solidaritet, demokrati og likestilling.

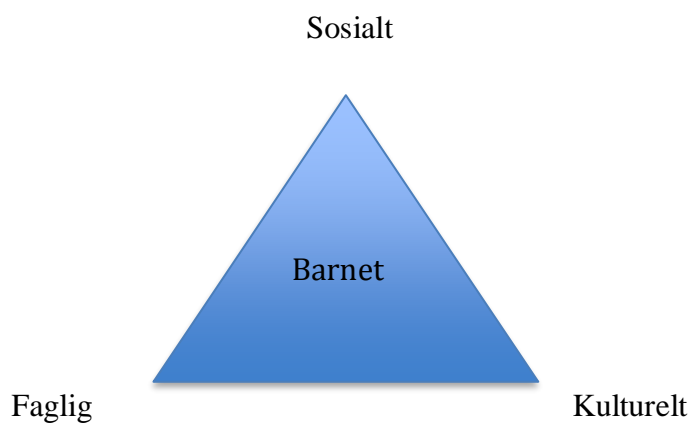
Analytisk kan et inkluderende fellesskap defineres ved tilhørighet, deltakelse og medvirkning i forhold til: omsorg, lek og læring (Solli, 2014). Solli (2014) mener at fellesskap er et viktig stikkord i barnehagens tilnærming til inkludering, slik at prosessene i det sosiale fellesskapet rammer inn mulighetene og forutsetningene for inkludering. Inkludering er ikke definert i styringsdokumentene for barnehagen, dermed avhenger en inkluderende barnehage av forståelsene og valgene personalet gjør. Inkludering av barn med særskilte behov avhenger dermed av barnehagens mulighet og evne til å være en inkluderende arena.

Jeg velger å vise til modellen for analyse av begrepet inkludering (Olsen, 2013) for å prøve å vise kompleksiteten begrepet inkludering har. Ved å se begrepet i en slik modell blir det diskutert hvordan begrepet tolkes og forstås på ulike måter alt etter hvilken posisjon det vurderes ut ifra.



Figuren forsøker å vise hvordan de ulike dimensjonene som en analyse inneholder kan stå i relasjon til hverandre. Øverst er analysens tre ulike fenomener, nederst er de ulike beslutningsnivåene begrepet kan opptre i. I beslutningsnivåene er det ulike aktører med ulike beslutningsmyndighet som definerer hvilke handlingsrom de har for å iverksette og evaluere inkludering. Disse nivåene er hele tiden i bevegelse og står i relasjon med hverandre og de øvrige elementene i analysemodellen (Olsen, 2013). Det substansielle er innholdet i begrepet inkludering. Sosialpolitiske er konteksten begrepet inkludering befinner seg i. Det teknisk-profesjonelle handler om hvordan inkludering gjennomføres i samfunnet. Mellom beslutningsnivåene og dimensjonene ligger de ulike framtredelesformene begrepet kan ha.

Inkludering retter seg mot et tresidig perspektiv som er faglig, kulturelt og sosialt (Strømstad, Nes & Skogen, 2004). I et inkluderende perspektiv vil en faglig inkludering alltid være i symbiose med en sosial og kulturell inkludering. For å vise dette tydeligere vil jeg vise til modellen treenighet (Olsen, 2013). Modellen treenighet retter seg mot et skoleperspektiv med elev som fokus, men jeg har valgt å vinkle denne mot barnehage, da jeg mener at denne også kan belyse dette perspektivet. I modellen hvor Olsen (2013) har eleven har jeg valgt å sette inn barnet.



Figur 2 Inkluderingens Treenighet: faglig, sosial og kulturelt (Olsen, 2013) med endringer gjort av forfatter

Barnet vil bevege seg kontinuerlig innenfor disse dimensjonene. Fokuset vil flytte seg og barnet vil ikke nødvendigvis være i sentrum av disse dimensjonene, men dimensjonene vil uansett alltid være tilstede.

Faglig inkludering handler om at barnehagen har gjort disposisjoner for å legge til rette læringsmiljøet slik at barnet i størst mulig grad får utnyttet sitt potensial for læring. Dette

gjelder planlegging, gjennomføring og evaluering av læringen. Sosial inkludering vil si at læringsmiljøet er noe som gir barnet opplevelse av sosial tilhørighet og trygghet. Kulturell inkludering handler om det læringsmiljøet barnet befinner seg i er noe som barnet selv kan identifisere seg med samtidig som at mangfoldet blir ivaretatt.

I 2013 arrangerte EA en internasjonal konferanse som bidro til åpen debatt om inkluderende opplæring (sitert i Olsen, Mathisen & Sjøblom, 2016). EA står for European Agency for Special Needs and Inclusive Education og er en selvstyrt og uavhengig organisasjon. På denne konferansen ble fem hovedbudskap diskutert og resulterte i en rapport.

Sentralt for å oppnå inkluderende opplæring:

- Så tidlig som mulig
- Til nytte for alle
- Høyt kvalifiserte fagpersoner
- Støttesystemer og finansieringsmekanismer
- Pålitelig forskningsdata

(Olsen, Mathisen & Sjøblom, 2016, s. 16.)

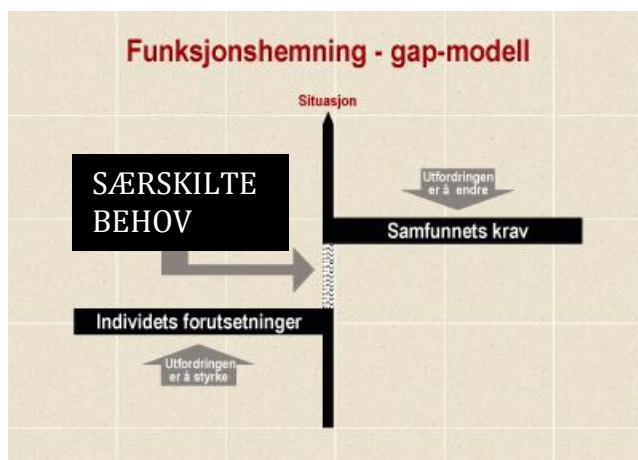
Det første budskapet som er *så tidlig som mulig* handler om retten til å få støtte så snart som mulig, når det trengs. Da er det viktig med koordinering og samarbeid mellom de ulike tjenestene, der god kommunikasjon spiller en viktig rolle, og foreldre er sentrale nøkkelpillere. Det neste er at det skal være *til nytte for alle*. Det vil si at kvaliteten i læringen er viktig, hvor det legges vekt på den positive pedagogiske og sosiale innvirkningen inkluderende læring har. Det tredje budskapet er høyt kvalifiserte fagpersoner. Det handler om viktigheten av høyt kvalifiserte profesjonelle generelt, hvor grunn- og etterutdanninger vil være sentrale nøkkelfaktorer. Det fjerde er *støttesystemer og finansieringsmekanismer*, der resultater må settes i sammenheng med innsatsen. Det siste er pålitelige data, hvor forskning og datastatistikk vil kunne bidra med data for utvikling av styringsdokumenter, politiske retningslinjer og læreplaner, som vil kunne bidra til å omsette teori til praksis. Eas budskap retter seg for det meste mot tiltak på systemnivå.

2.2 Relasjonelt perspektiv

Ved å legge vekt på relasjoner og prosesser i begrepet inkludering blir skapning av relasjoner i barnehagens praksis viktig (Korsvold, 2011). I en studie som undersøker sammenhenger mellom barns læring og utvikling, finner Hamre og Pianta (2007) at kvalitet og nok tid i interaksjoner mellom voksne og barn har betydning for barns læringsutbytte i barnehagen.

Her vil jeg trekke inn det relasjonelle perspektivet av Susan Tetler. Hun skriver om noe hun kaller for individuell patologi og organisatorisk patologi. Individuell patologi handler om at det er barnet som bærer problemet, mens organisatorisk patologi handler om at samfunnets struktur skaper problemer for individet (Tetler & Langager, 2009). Disse patologiene er lik Haustätters patologiske- og organisatoriske programmer. Det patologiske programmet har et individsentrert fokus, mens det organisatoriske programmet har fokus på at menneskelige funksjonshemninger, problemer og stigmatisering oppstår som en reaksjon på organisatoriske strategier og løsninger i samfunnet (Hausstätter, 2007). Istedenfor å se individet og organisasjonen som to ytterpunkter som fungerer side om side, kan man heller se problemet som forankret i den konkrete situasjonen i en relasjon mellom det enkelte barn og dens omgivelser, og på den måten få de til å fungere sammen (Tetler & Langager, 2009).

Gap-modellen er et veldig godt eksempel på hvordan organisasjonen og individet kan fungere sammen for å minke gapet. Gap-modellen betegnes som en relasjonell forståelse av funksjonshemming (Tøssebro, 2010). Gap-modellen ble utarbeidet av Ivar Lie for å forstå funksjonshemming i Norge (Sitert i Tøssebro, 2010). Ivar Live beskriver funksjonshemming som praktiske problemer som er et resultat av manglende samsvar mellom funksjonsevne hos personen og funksjonskrav i miljøet (Sitert i Tøssebro, 2010). I modellen velger å sette inn begrepet særskilte behov istedenfor funksjonshemming, dette er det begrepet jeg vil bruke gjennom masteroppgaven min.



Figur 3 Gap-modellen utarbeidet av Lie (sitert i Tøssebro, 2010) med endringer gjort av forfatter

For å minke gapet mellom samfunnets krav og individets forutsetninger, må man arbeide for å endre samfunnets krav og styrke individets forutsetninger.

2.3 Særskilte behov

Barn med særskilte behov er et uttrykk for barn som er vesentlig hemmet i sin praktiske livsførsel i forhold til det samfunnet som omgir dem (Sjøvik, 2007). Begreper som ” barn med særskilte behov”, ” barn med nedsatt funksjonsevne”, ” barn i risikogrupper”, er begreper med mange betydninger, men det vil alltid være i forhold til noe og i bestemte situasjoner (Solli, 2014). Med begrepet særskilte behov mener jeg barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp uansett hva årsaken til behovene skyldes. Det vil si barn som trenger hjelp på ulike områder innen språk og læring, sosialt og emosjonelt, sanse motorisk og fysisk aktivitet (Kvello, 2010). Ekeberg og Holmberg (sitert i Sjøvik, 2007) skiller behov for særskilt hjelp og støtte i to hovedkategorier: lærevansker og funksjonshemninger. I kategorien lærevansker ligger spesifikke lærevansker, som lese- og skrivevansker, språk- og matematikkvansker og de generelle lærevanskene. Det er vansker som hemmer faglig læring, atferd som hemmer læring og utvikling og psykisk utviklingshemning (Sitert i Sjøvik, 2007). I kategorien funksjonshemninger er de sansemessige funksjonshemninger, som syns-, hørsels-, og bevegelsesvansker. I kategorien ligger også de sammensatte og skjulte funksjonshemninger og syndromer (Sitert i Sjøvik, 2007). Jeg stiller meg spørrende til at de velger å skille mellom lærevansker og funksjonshemninger. Da barn med funksjonshemninger også kan ha lærevansker, samtidig som at barn som har lærevansker kan ha funksjonshemninger. Man kan

ikke sette barn med særskilte behov i kun to hovedkategorier. Mener Ekeberg og Holmberg at en bevegelsesvanske er en sansemessig funksjonshemming? Hva med de barna som har psykiske vansker og trenger spesialpedagogisk hjelp, som verken har funksjonshemninger eller lærevansker? Hvilken kategori velger de å sette dem i? Ut i fra mitt ståsted så velger Ekeberg og Holmberg å beskrive et skille som er svart og hvit, hvor det ikke finnes noen gråsoner. Mens i den virkelige verden finnes det mange barn som befinner seg i en typisk gråsoner. I forhold til Ekeberg og Holmbergs skille, kan vi si at barn med psykiske vansker er barn i gråsonen.

Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen er en individuell rettighet som er hjemlet i barnehageloven § 19a og lyder slik:

Barn under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har særlige behov for det. Dette gjelder uavhengig av om de går i barnehage.

Formålet med spesialpedagogisk hjelp er å gi barn tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av for eksempel språklige og sosiale ferdigheter.

Spesialpedagogisk hjelp kan gis til barnet individuelt eller i gruppe. Hjelpen skal omfatte tilbud om foreldrerådgivning. (Kunnskapsdepartementet, 2005)

Solli (2014) skriver om to ulike perspektiv på spesialpedagogisk hjelp. Det ene er betinget av at barnet ofte blir definert ut fra noen vansker, ofte basert på en diagnose, som styrer forventninger om barnets muligheter og det tilbudet barnet har krav på (Solli, 2014). Det andre perspektivet består i å se barnets behov for særskilt hjelp ut fra miljøets utforminger og behov. Ved å se spesialpedagogisk hjelp ut fra et slikt perspektiv med at enkeltbarns behov i virkeligheten kan ha sitt grunnlag i organisasjonens behov eller mangler (Solli, 2014). For eksempel uhensiktsmessige regler, rutiner, manglende bredde i aktivitetstilbud, for få voksne og for lite tilgang på utdannet personale. Ut fra prinsippet inkludering er det et mål å gjøre det generelle opplæringsmiljøet i barnehagen så godt at behovet for spesielt tilrettelagt spesialpedagogisk hjelp blir redusert.

Spesialpedagogisk hjelp forstås gjerne som den delen av hjelpetiltaket som omfatter strukturerte opplegg, hvor barn får ferdighetstrening ledet av en kompetent fagperson. Dette kan foregå som enetimer, men også organisert i mindre grupper, slik at andre barn blir med som støttespillere. Det kan være mer motiverende for barnet å være sammen med andre barn enn kun å være sammen med en voksen. Hvis et barn har språklige vansker og må ha ene

timer på et rom sammen med en voksen, kan dette føre til at barnet føler seg annerledes. Hvis andre barn fra avdelingen også blir med på rommet slik at barnet ikke føler at det er alene, kan dette hjelpe på selvfølelsen. Slik at barnet blir mere motivert til å gjennomføre de aktiviteten som det ellers skulle gjennomført kun med en voksen. Pettersen (2008) hevder at de utfordringene et barn opplever og erfarer gjennom samspill med et annet barn, er helt ulike de utfordringene et barn opplever og erfarer gjennom samspill med en voksen.

Ragnhild Andresen har gjort en undersøkelse i barnehagen om en inkluderende barnehage sett fra innsiden. I intervjuene og samtalene kom det fram at barn med særskilte behov ikke alltid trenger å gjelde barn med fysiske eller psykiske skader og forstyrrelser, ofte handler det om minoritetsspråklige barn (Sitert i Arnesen, 2014). Flere av disse barna oppfattes som barn med særskilte behov siden de i liten grad verken kan forstå eller snakke norsk.

Tidlig innsats eller tidlig intervensjon kan representere en overordnet intensjon eller strategi som er relatert til tidlig inngripen i et barns liv og tidlig når en problemutvikling starter som et alders uavhengig begrep (Groven, 2013). I stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) er tidlig innsats forklart slik:

Tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i tidlig førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder (s.10).

2.4 Ressurser i barnehagen

Det spesialpedagogiske tilbudet i barnehagen kan organiseres på forskjellige måter. Det er foreldrene som i samarbeid med fagfolkene tar stilling til hva de mener gir de beste mulighetene for barnet. Dette må ivaretas når barnehagen organiserer hjelpen, slik at tilbudet oppleves som en helhet for barnet og foreldrene. Ressursene til hver enkelt kommune har stor betydning i denne sammenheng, både de økonomiske og de faglige (Befring & Tangen, 2008). Når barn har nedsatt funksjonsevne innebærer det at personalet må prøve å legge til rette for at barnet kan delta i hverdagens aktiviteter sammen med de andre barna, så langt dette er mulig (Befring & Tangen, 2008). Noen barn trenger ekstra ressurser i form av en spesialpedagog og/eller ekstrautstyr for å delta i ulike aktiviteter.

2.5 Skoggruppemetoden

Skoggruppemetoden er en arbeidsmetode som er utarbeidet for å stimulere barnets helhetlige læring (Nordahl & Misund, 2009). Skoggruppemetoden har som mål å:

- 1) *Ivareta barnets totale utvikling*
→ Den skal være et virkemiddel for allsidig utvikling på alle utviklingsområder.
- 2) *Gi barnet autentiske opplevelser*
→ Det vil si at den skal gi sanseopplevelser og erfaringer som sanses i barnets naturlige miljø.
- 3) *Gi nærkontakt-barn/voksen og barn/barn*
→ Gi en kontakt som utvikler barnas kommunikasjonsferdigheter og som skaper sosiale relasjoner mellom barna og de voksne.
- 4) *Gi en fast ramme og struktur som bygger på en tredeling*
→ Denne strukturen gir barna trygghetsfølelse og øker konsentrasjonen deres.
- 5) *Gi barnet utfordringer det er modent for*
→ F.eks. gir den barnet motoriske utfordringer som fører til mestringsopplevelser og utvikler selvfølelse.
- 6) *Være en metode hvor ny læring kan sees i sammenheng med og overføres til barnas hverdag*
- 7) *Forebygge lese- og skrivevansker*
(Nordahl & Misund, 2009, s. 14-15.)

Skoggruppemetoden bygger på en tredeling med forberedelse, gjennomføring og gjenkalling (Nordahl & Misund, 2009). Første fase handler om å forberede den turen man skal på sammen med barna, hvor man finner ut hvem som skal være med, hva man skal gjøre og hva man skal ha med. Målet med første fasen er å bygge opp en forventning og motivasjon hos barna. Neste fase handler om gjennomføringen av selve turen. Etter turen er det en siste fase som heter gjenkalling, i denne fasen deles opplevelser og erfaringer fra turen. Gjenkallingen går i hovedsak ut på å repetere og gjennomarbeide det man har sett, opplevd og gjort på turen. Strukturen i høstingsprosjektet «mat fra naturen» ligner mye på prinsippene i skoggruppemodellen med forberedelse, gjennomføring og gjenkalling (Krempig & Utsi, 2017).

Nordahl og Misund (2009) viser to eksempler på ulike tilnærminger av mulige tiltak for barn med særskilte behov. Det første tiltaket er tradisjonelt spesialpedagogisk tilbud. I dette tiltaket legges det vekt på språktrening med begrepstrening, setningsoppbygging, konsentrasjon og eventuelt uttale. Barnet deltar enten alene med spesialpedagog eller i en liten gruppe. Den andre tilnærmingen er skoggruppe sammen med andre barn som også kanskje trenger spesialpedagogisk hjelp. Grovt sett sier Nordahl og Misund at den tradisjonelle spesialpedagogiske hjelpen ofte tar utgangspunkt i det barnet ikke kan. De sier at metoden ofte kan utvikle noen sider ved barnets utvikling, men at den ikke ivaretar de andre sidene ved utviklingen. Skoggruppemetoden tar utgangspunkt i autentiske opplevelser uten prestasjonskrav. Positiv opplevelse i et fellesskap er med på å styrke gode samspillsmønstre, noe som er viktig for all læring (Nordahl & Misund, 2009).

Barn med særskilte behov har ofte ikke like lett for å bli hørt og sett i en travel barnehagehverdag (Nordahl & Misund, 2009). En av grunntankene i skoggruppemetoden er at barn og voksne sammen planlegger, gjennomfører og gjenkaller opplevelsene, og at det tilrettelegges for smågruppevirksomhet. Dette åpner mulighetene for å jobbe med medvirkning og medbestemmelse også for de barna som trenger mer ro og tid for å uttrykke seg. Det at metoden og strukturen i opplegget alltid gjentas skaper forutsigbarhet og trygghet. Barna lærer at det de var med på å planlegge fikk konsekvenser for innholdet i turene. De lærer at de blir hørt. Gruppens metode gir barna et godt læringsmiljø hvor medbestemmelser gir en umiddelbar konsekvens.

2.6 Barns betydning for hverandre

Barn har stor betydning for hverandre for å få utnyttet sitt læringspotensial (Nordahl & Misund, 2009). Vennskap er noe som må oppnås, mens relasjon er noe som er gitt ut fra situasjonen man er i. En vennsapsrelasjon inneholder både glede over å være sammen, glede over fellesskapsfølelse, opplevelse av å skape mening sammen og felles humor (Nordahl & Misund, 2009). Skoggruppemetoden bruker turdelen bevisst for å utvikle vennskap mellom barn. I rammeplanen står det at samspill med andre er avgjørende for barns utvikling. Fellesskapet i barnehagen er derfor viktig læringsarena, og vennskap blir grunnleggende for et godt fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2011). Barnehagen skal legge til rette for at barna kan danne vennskap (Kunnskapsdepartementet, 2011).

2.7 Fysisk aktivitet

Alle barn med nedsatt funksjonsevne har behov for å delta i den fysiske leken og få utfordringer uavhengig av funksjonsnivå (Eriksen, 2014). De trenger å få erfare hvor grensene går for hva de kan lære seg å mestre. Dette er en av de mest stimulerende faktorene for utvikling. I barnegrupper hvor det er barn som trenger særskilt hjelp eller støtte vil det oftest være behov for å tilpasse aktivitetene. Det er da viktig at man skaffer seg kunnskap om barnets situasjon. Denne informasjonen sitter ofte foreldrene på, de kan si om det er spesielle hensyn å ta når barnet skal delta i fysisk aktivitet og grovmotorisk lek (Sjøvik, 2007).

For de voksne i barnehagen kan det være krevende og tilrettelegge for at hvert barn får anledning til å utfolde seg kroppslig ut fra egne forutsetninger (Osnes, Skaug & Kaarby, 2015). En måte å løse dette på kan være å la barna leke i et fysisk miljø som preges av mangfold og variasjon, slik at hvert barn finner en utfordring som passer for dem (Osnes, Skaug & Kaarby, 2015).

Eriksen (2014) hevder at lek og fysisk aktivitet fremmer minnespor i hjernestrukturen, og ulike læringssituasjoner hvor hele kroppen er fysisk aktiv er derfor viktig for hjernens utvikling. I de aller fleste samhandlingsprosesser bruker vi kroppen vår, sansene våre og individuell evne til å kommunisere med omgivelsene på forskjellige måter (Eriksen, 2014).

2.8 Læring gjennom aktivitet

Piaget vektlegger barnets egen aktivitet som en grunnleggende faktor i sin stadieteori. Han mener at aktive handlinger med konkrete materialer er det viktigste i barns opplæringssituasjon (Sitert i Nordahl & Misund, 2009). Barn må få mulighet til å utforske ved å være aktiv. Konkrete erfaringer og handlinger har stor betydning for utvikling av tenkning og intelligens. Piaget hevder at kognitiv utvikling skjer gjennom et samspill mellom individ og miljø (Sitert i Nordahl & Misund, 2009). Samspillet mellom miljøet og individet er basert på barnets tolkninger av sanseintrykk og oppfatninger av det miljøet.

2.9 Språk

Vygotsky ser på de sosiale og språklige prosessene som avgjørende for betydningen av barnas muligheter til læring (Sitert i Nordahl & Misund, 2009). Han setter ofte mennesket i relasjon til samfunnet, omgivelsene og naturen hvor han fremhever språket som viktig element i samspillet. Språket har to funksjoner hevder han, en formidlingsfunksjon og en tenkningsfunksjon (Sitert i Nordahl & Misund, 2009). Gjennom dialog og samhandling blir språket formidlingsmiddel og et redskap som gir barn mulighet til å utnytte sitt potensiale for læring (Sitert i Nordahl & Misund, 2009). Säljö (2003) hevder at språket har en avgjørende rolle når vi handler fysisk med hender og praktiske redskaper.

Nordahl & Misund hevder at språklige ferdigheter er nødvendig når barnet skal etablere sosiale relasjoner og forstå regler for atferd. Piaget understreker at språk læres gjennom handling (Sitert i Nordahl & Misund, 2009). Språkoppbygging skjer ved at språket formidles i et sosialt samspill. I rammeplanen står det blant annet for å utvikle et rikt språk er det nødvendig at man samtaler om opplevelser, tanker og følelser (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Å høste fra naturen kan være en aktivitet som stimulerer språklig utvikling gjennom nysgjerrighet og engasjement (Krempig & Utsi, 2017). Dette samsvarer med hvordan Sandvik og Valvatne (2007) beskriver at barn må ha noe å snakke om for å ønske å uttrykke seg. Langholm og Tuset (2013) påpeker at utforskning gjennom smak kan gi en grobunn for å utvikle språket og lære nye begreper.

2.10 Mestring

Følelsen av å lykkes i en situasjon gir mestringfølelse. Mestringsopplevelser er viktige for utviklingen av barnas selvoppfattelse, og for barnets motivasjon til ny læring og nye utfordringer. Mestring handler om å takle vanskeligheter og utfordringer (Pedersen, 2015). Ved å ta utgangspunkt i barns sterke sider er det større sjans for at barnet vil oppleve mestring (Nordahl & Misund, 2009). For å få dette til må utfordringene være noe barnet må strekke seg etter, samtidig som det er realistisk at barnet skal få det til. Vygotsky har en ide om to utviklingsnivåer for å beskrive læring. Det første nivået kaller han det aktuelle utviklings- eller mestringsnivået, beskriver barnet i forhold til et bestemt utviklingsområdet, en læringsprosess som allerede har funnet sted. Det andre nivået kaller han det potensielle

utviklings- eller mestringsnivået, og det er nivået som barnet kan nå dersom det får hjelp. Avstanden mellom de to utviklings- eller mestringsnivåene kaller Vygotsky's "sonen for nærmeste utvikling" (Siteret i Nordahl & Misund, 2009). Jeg har valgt å sette det i en modell for å vise dette tydeligere:



Figur 4 Utviklings- og mestringsnivå

I den nyere tid har perspektivet om mestring kommet i fokus i arbeidet med barn med særskilte behov (Sjøvik, 2007). Dette perspektivet handler om det som barnet kan lykkes med istedenfor det som de opplever å komme til kort i. Ved at man er en støtte for barna slik at de opplever mestring vil man bidra til å styrke deres selvbilde, samtidig høyne statusen som de har blant andre barn (Sjøvik, 2007). Akkurat som nevnt i modellen ovenfor, at man i nærmest utviklingssonen er en støtte for barna. Mestringsopplevelser er viktige for utviklingen av selvoppfattelse, og dermed blir det også viktig for barnet motivasjon til ny læring og til å tørre og ta nye utfordringer (Nordahl & Misund, 2009).

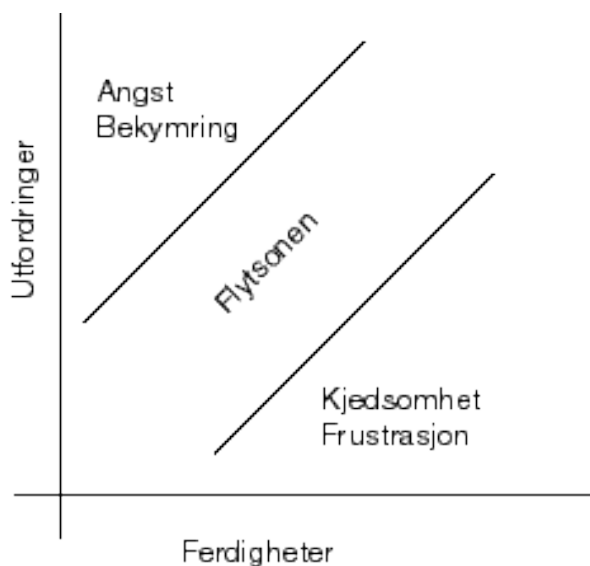
Befring og Tangen understreker betydningen av å legge vekt på mestring som innfallsvinkel til spesialpedagogisk arbeid (Siteret i Sjøvik, 2007). Dette innebærer at man må kartlegge hva barnet kan, hvilke interesser de har og hva som gleder dem. Befring og Tangen hevder at ved å bidra til allsidig læring for å utvikle barnets personlige trygghet og sosiale kompetanse, vil det også gjøre det lettere for barna å bli inkludert i lek og samvær med andre barn (Siteret i Sjøvik, 2007). Med tanke på arbeidet med barn med særskilte behov bør de voksne ta utgangspunkt i samspillet mellom det enkelte barn og de andre barna i miljøet, og vurdere hva de kan gjøre for å bedre samspillsprosessen og læringsmiljøet (Sjøvik, 2007). Ved å gi barn utfordringer med hensyn til deres funksjonsnivå, ressurser, muligheter, sosiale og kulturelle bakgrunn vil det kunne gi alle barn muligheter til å oppleve mestring.

2.11 Motivasjon

Indre motivasjon vil si atferd som fremmer aktiv søking av utfordrende situasjoner og aktive forsøk på å mestre slike utfordringer (Nordahl & Misund, 2009). Det motsatte av å være indre motivert, er og være ytre motivert. Ytre motivasjon bygger på press, kontroll og belønning.

Hvis et barn føler at det bestemmer selv og at det har den kompetansen som skal til i situasjonen, vil motivasjonen drive barnet. Barn med spesielle behov vil trenge hjelp i valg av aktivitet for å komme videre i sin utvikling. Sjøvik (2007) understreker at det er viktig at den voksne går inn i aktiviteten på barnets premisser, og tar hensyn til barnets ståsted søke å motivere barnet til å ta nye utfordringer.

Csikszentmihalyi beskriver og forklarer indre motivasjon med begrepet ”flow” eller flyt (Sitert i Osnes, Skaug & Kaarby, 2015). For at man skal kunne oppnå flyt i en situasjon må utfordringene i en aktivitet være tilpasset barnets ferdighetsnivå. Her illustreres flytsonen med en modell:



Figur 5 Flyt etter Csikszentmihalyi (Sitert i Osnes, Skaug & Kaarby, 2015)

Hvis utfordringen er for vanskelige for barnets nivå kan det føre til at barnet blir engstelig og føle seg usikker. Hvis utfordringer er for enkel kan dette føre til at barnet kjeder seg eller blir frustrert. I situasjoner der det er et optimalt forhold mellom utfordring og ferdigheter vil det oppleves som en positiv tilstand med stor lystfølelse og tilfredstillelse (Sitert i Osnes, Skaug & Kaarby, 2015).

2.12 Kompetanse og holdninger

I rammeplanens kapittel 1.1 står det at personalet har som rollemodeller et særlig ansvar for barnehagen verdigrunnlag etterleves i praksis (Kunnskapsdepartementet, 2011). I barnehageloven står det at bemanningen må være tilstrekkelig til at personalet kan drive tilfredsstillende pedagogisk virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2005). Personalet i barnehagen må ha kunnskap om hvert enkelt barns ressurser og om hvilke utfordringer det har, dette for at de på best mulig måte skal kunne tilrettelegge for alle barna. Personalet må være villig til å samarbeide med foresatte og ulike instanser, da dette vil være en hjelp for personalet. Refleksjoner over egne verdier og handlinger skal inngå i personalets pedagogiske drøftinger (Kunnskapsdepartementet, 2011). Barnehagen må systematisk vurdere sin egen praksis og kultur slik at det bidrar til å fremme verdiene som skal ligge til grunn for virksomheten (Kunnskapsdepartementet, 2011). Ut ifra dette må refleksjonene innebære spørsmålet om egen praksis og kultur virkelig innebærer et inkluderende fellesskap for likeverdige barn.

Barn med nedsatt funksjonsevne har som andre barn behov for lek og læring, og barnehagen er en viktig oppvekst arena også for dem. I barnehagen vil de delta i en mangfoldig hverdag med flere sosiale utfordringer, opplevelser og ulike typer aktivitet (Befring & Tange, 2012). Å legge til rette for et godt og stimulerende miljø for barn med nedsatt funksjonsevne, stiller krav til kompetanse hos barnehagepersonalet (Befring & Tangen, 2012). Barnehageloven stiller blant annet krav til kompetanse hos de som er ansvarlige for den daglige virksomheten. Noen sentrale indikatorer på god barnehagekvalitet er liten voksentetthet, små barnegrupper og utdannet personale (Pedersen, 2015). Hvordan personalressursene brukes i barnehagen, kan variere.

I barnehagelovens formålsparagraf §1 står det at *barnehagen skal gi barn under opplæringspliktig alder gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem* (Kunnskapsdepartementet, 2005). Dette innebærer at foreldrene må få være delaktige i barnehagetilbudet slik at det etableres et tillitsgrunnlag som bygger på et felles ønske om barnets beste. Barnehagen har det formelle ansvar for at samarbeidet mellom personalet og foreldrene skal fungere. Når barn med særskilte behov begynner i barnehagen, vil det alltid være spesielle forhold rundt barnet og foreldrerollen barnehagen burde ha kunnskap om (Sjøvik, 2007).

2.13 Enrichmentperspektivet

«Enrichmentperspektivet» eller på norsk «berikelsesperspektivet» kan oppfattes som spesialpedagogikkens svar på barnepsykiatriens «Empowerment», hvor myndiggjøring av hjelpetremende står sentralt (Befring & Tangen, 2012). På systemnivå uttrykker «enrichmentperspektivet» at dersom vi gir gode vilkår for særlig vanskeligstilte eller funksjonshemmede, bidrar det til å skape de beste betingelsene for alle mennesker. De vilkårene som gis dem som har størst støttebehov, kan dermed være en god kvalitetsindikator for et samfunn, et nærmiljø eller en skole (Befring & Tangen, 2012). På individnivå setter «enrichmentperspektivet» fokus på at alle har et lærings- og utviklingspotensial, og ikke i første rekke mangler (Befring & Tangen, 2012). Det kan være med på å løfte fram variasjon som en positiv ressurs og ikke som en belastning. Dette er en lærings- og mestrings tankegang som innebærer å vise respekt for det barna er opptatt av, hva de har lært, hva som motiverer dem og gleder dem.

3 Metodologisk tilnærming og design

I dette kapittelet skal jeg redegjøre hvordan jeg skal gjennomføre undersøkelsen. Å gjennomføre samfunnsvitenskapelige undersøkelser innebærer å samle inn, analysere og tolke data (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010). For meg som skal gjennomføre en undersøkelse, vil metodevalget være et resultat av hva som er best egnet for problemstillingen min og hva som er mulig å gjennomføre innenfor de fastsatte tidsrammene.

3.1 Sosiokulturell tilnærming

I mitt forskningsprosjekt vil jeg legge til grunn det sosiokulturelle perspektivet. Ved å se kunnskap i et sosiokulturelt perspektiv er kunnskap noe som oppstår i et samspill mellom individer og det sosiale miljøet (Solerød, 2005). For Vygotsky var utvikling en sosialisering inn i en sammenheng med samspill og handlinger i en kommunikasjonskontekst (Sitert i Solerød, 2005). “Tenking, kommunikasjon og fysiske handlinger er situert i kontekster, og å forstå koplingen mellom sammenhenger og individuelle handlinger er derfor noe av kjernepunktet i et sosiokulturelt perspektiv (Säljö, 2001). Det vil si at gjennom mitt forskningsprosjekt vil jeg ikke bare se på de individuelle handlingene, men jeg vil også se på

konteksten. Jeg ønsker å intervju om konteksten barna befinner seg i. I dette tilfellet vil konteksten være høstingsprosjektet. Vygotsky mente at mennesker først og fremst er avhengige av et sosialt miljø for å utvikle seg og lære (Siter i Solerød, 2005). Derfor ønsker jeg i min studie og se på om barnehagen bruker det sosiale miljøet for at barn med særskilte behov skal utvikle seg og lære.

3.2 Forskningsdesign

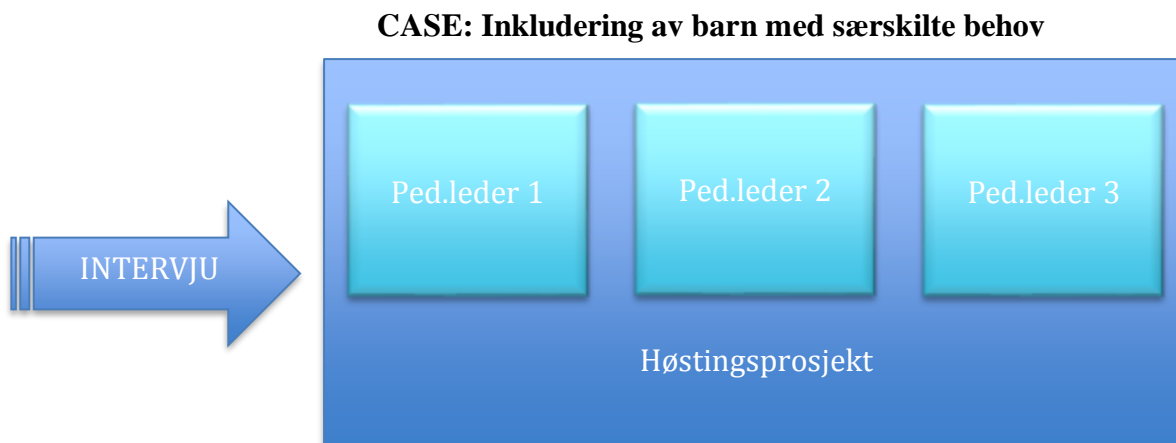
Før jeg skulle gjennomføre denne undersøkelsen, måtte jeg tenke nøye igjennom de ulike valgene som skulle tas. Det måtte tas stilling til hvem og hva som skulle undersøkes, og hvordan undersøkelsen skulle gjennomføres. Det er dette som kalles forskningsdesign (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Forskere som skal gjennomføre kvalitative undersøkelser har en rekke ulike tradisjoner å velge mellom (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Begrepet design har sin opprinnelse fra latin, *de-* og *signum* som betyr tegn (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Jeg valgte å bruke et casestudiedesign. Innenfor kvalitativ metode egner casestudie seg godt for mitt forskningsprosjekt, da jeg ønsker å gå mere i dybden og samle inn data fra et fåtall kilder.

3.3 Casestudiedesign

Casestudie går ut på at jeg som forskeren henter inn så mye informasjon som mulig fra noen få enheter over en kortere eller lengre periode. Dette gjøres gjennom detaljert og omfattende datainnsamling, der det benyttes flere ulike datakilder (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Det som styrer en forsker som gjennomfører en casestudie er spørsmålet som handler om hvordan eller hvorfor i forskningsprosessen, og det som handler om forståelsen bruker man hva (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). I min problemstilling stiller jeg spørsmålet ”*Hvordan kan et høstingsprosjekt bidra til inkludering av barn med særskilte behov i barnehagen?*”. Da blir hvordan utgangspunkt for min forskningsprosess. Det som handler om forståelsen er hva slags erfaring og opplevelser informantene mine sitter igjen med etter høstingsprosjektet «mat fra naturen».

Jeg har valgt en enkeltcasestudie med flere analyseenheter (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Enkeltcasestudie vil si at jeg bare skal undersøke en case. Casen min er

inkludering av barn med særskilte behov. Konteksten jeg skal studere fenomenet i er et høstingsprosjekt. For å studere dette fenomenet har jeg valgt tre analyse enheter. Det er tre pedagogiske ledere fra tre forskjellige avdelinger. For å skaffe meg detaljert data har jeg valgt å bruke intervju som metode. For å vise hvordan jeg vil sette opp min casestudie har jeg valgt å lage en modell:



Figur 6 Inkludering av barn med særskilte behov

Robert K. Yin mener det er fem komponenter som er spesielt viktige ved gjennomføring av caseundersøkelser (Sitert i Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010):

1. Problemstilling: Det starter vanligvis med en problemstilling som hentes fra praksis. Det som styrer caseforskeren er spørsmål som hvordan eller hvorfor noe skjer, og spørsmål som handler om forståelse.
2. Teoretiske antakelse: Forskeren gjør seg ofte noen antakelse etter å ha stilt noen grunnleggende spørsmål.
3. Analyseenheter: Når problemstillingen er definert er det naturlig å avgrense enheten som skal studeres.
4. Den logiske sammenheng mellom data og analyseenhet: Yin operer med to analysestrategier, teoretiske antakelser og beskrivende casestudie. Jeg vil jobbe ut fra teoretiske antakelser.
5. Kriterier for å tolke funnene: Her må man tolke funnene opp mot allerede eksisterende teori på området.

Det er disse fem fasene jeg har bygget opp forskningsprosjektet mitt utfra.

3.4 Kvalitativ eller kvantitativ metode?

I samfunnsvitenskapelig metodelitteratur skilles det mellom to ulike metoder som vanligvis brukes i forskningsstudie, kvantitative og kvalitative metoder. Det prinsipielle skillet handler om hvordan data registreres og analyseres. Det som bestemmer mitt valg av metode er problemstillingen og det som er mulig å gjøre innenfor de fastsatte tidsrammene.

I mitt forskningsprosjekt har jeg valgt å bruke en kvalitativ metode. Gjennom bruk av kvalitative teknikker vil jeg forsøke å få en helhetlig forståelse av et fenomen. Jeg ønsker å få klarhet i førskolelærernes opplevelser og erfaringer rundt fenomenet inkludering av barn med særskilte behov. Kvalitativ metode innebærer å gå i dybden og ikke bredden. Målsettingen ved kvalitativ forskning er å beskrive et fenomen og dens kompleksitet til en bestemt problemstilling.

3.5 Intervju eller observasjon

Det finnes to grunnleggende måter å samle inn egne kvalitative data på. Det ene er gjennom observasjon, mens det andre er gjennom intervju. De kan enten brukes hver for seg eller så kan man gjennomføre begge to. Jeg har valgt å gjennomføre en observasjon av en skitur som barnehagen gjennomførte til en hytte. Denne observasjonen har jeg valgt å bruke for å få et innblikk og en bakgrunnsforståelse. Jeg har ikke brukt observasjonen i selve oppgaven. Jeg har valgt å bruke intervju som innsamlingsmetode. Intervju er en fleksibel metode som kan brukes nesten overalt og gjør det mulig å få fylldige og detaljerte beskrivelser (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010). Grunnen til at jeg valgte å bruke intervju er fordi jeg vil gi informanten større frihet til å uttrykke seg.

3.6 Det kvalitative forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervjuet vil forstå verden sett fra intervjupersonenes side (Kvale & Brinkmann, 2010). Det kvalitative intervjuet karakteriseres som en samtale med en struktur og et formål. Jeg vil bruke et semistrukturert intervju, der spørsmål, temaer og rekkefølge vil variere. På forhånd har jeg laget en intervjuguide hvor alle temaene og spørsmål står nedskrevet, dette er noe mine informanter vil få før selve intervjuet. I kvalitative intervjuer er

det viktig at jeg som intervjuer lar informantene formulere sine egne svar. Jeg har intervjuet de tre informantene mine hver for seg.

3.6.1 Utforming av intervjuguide

Intervjuguiden inneholder emner som skal tas opp i intervjuet og spørsmål som vil bli stilt. Intervjuguiden jeg skrev i forkant av intervjuene var basert på problemstillingen og to forskerspørsmål. Under forskerspørsmålene hadde jeg utarbeidet flere underspørsmål. Jeg hadde formulert noen åpningsspørsmål som skulle starte samtalen. I slutten av samtalen hadde jeg tilrettelagt for at de kunne komme med egne innspill som de syntes var relevant for mitt forskningsprosjekt. Det å bruke en intervjuguide er en oversiktlig metode for å være sikker på at man som forsker kommer gjennom alle temaene som man ønsker, samtidig som at forskeren kan komme med oppfølgingsspørsmål om det skulle være behov for det (Kvale & Brinkmann, 2010).

3.6.2 Utvalg av informanter

Å velge ut hvem som skal være med i en undersøkelse er en viktig del i all samfunnsforskning (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Det som kjennetegner kvalitative metoder er at man forsøker å få mye informasjon om et begrenset antall personer, gjerne kalt informanter. Formålet er som regel å komme nært innpå personer i den målgruppen vi er interessert i å vite noe om (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Utvalget av informanter består av tre førskolelærer i barnehagen i Finnmark. Begrunnelsen for valg av førskolelærere som informanter er et ønske om å få fatt i deres perspektiv i forhold til begrepet inkludering av barn med særskilte behov. Inkludering er et begrep som er fastsatt i stortingsmeldinger, rammeplanen og Salamanca erklæringen, men det er ikke gjort rede for hvordan inkludering skal gjennomføres i praksis, derfor ønsker jeg å finne ut hvordan personalet i en barnehage tolker og forstår begrepet og hvordan de jobber ut i fra dette.

3.6.3 Kritisk utvelgelse

Med utgangspunkt i min problemstilling valgte jeg å fastsette kriterier for utvelgelse av informanter. Jeg brukte en metode som Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) kaller for

kritisk utvelgelse. Mine tre kriterier var at informantene: 1) måtte være utdannet førskolelærere eller barnehagelærere og 2) ha jobbet i den aktuelle barnehagen jeg skal undersøke i, og 3) de må ha deltatt i høstingsprosjektet «mat fra naturen».

3.6.4 Snøballmetoden

Jeg brukte også snøballmetoden for å velge ut informanter. I snøballmetoden rekrutteres informanter ved at forskeren forhører seg om personer som vet mye om det temaet som undersøkes, og som kan være relevant å ta kontakt med (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Jeg tok kontakt med to lærere ved Universitetet i Tromsø som har fulgt en barnehage gjennom et utviklingsprosjekt, og de kunne igjen fortelle meg hvem som ville være aktuell og ta kontakt med i forhold til min problemstilling

3.6.5 Informantene

Jeg har 3 informanter som er mellom 38 til 45 år. For å ivareta deres anonymitet har jeg valgt å bruke fiktive navn: Ida, Marit, Sissel, dette har jeg gjort for å individualisere deres stemme i oppgaven. Alle informantene har vært med fra start til slutt på høstingsprosjektet mat fra naturen. Alle informantene har til felles at de er utdannet førskolelærer.

3.6.6 Gjennomføring av intervjuet

Før gjennomføringen av intervjuet hadde jeg sendt ut en intervjuguide med tema og spørsmål slik at informantene fikk mulighet til å forberede seg og tenke tilbake, siden det var et avsluttet høstingsprosjekt som jeg ønsket å intervju om. Jeg sendte også ut et samtykkeskjema som informantene måtte skrive under i forkant av intervjuene. Jeg brukte en opptaker under intervjuene slik at jeg skulle få med meg alt som ble sagt. Jeg var veldig bevisst på hvordan jeg og mine informanter skulle sitte, da jeg ikke ønsket at de skulle føle de ble avhørt, men at det heller ble en samtale mellom oss.

3.7 Fenomenologisk analyse

Fenomenologisk analyse vil ligge til grunn som inspirasjon for mitt valg av analyse- og fortolkningsverktøy. Jeg var opptatt av innholdet i datamaterialet, og ønsket å forstå den dypere meningen med informantenes tanker. I følge Kirsti Malterud (sitert i Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011) består analyse av meningsinnhold av fire hovedsteg:

1. helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold
2. koder, kategorier og begreper
3. kondensering
4. sammenfatning

I den første fasen har jeg fått et helhetsinntrykk av datamaterialet mitt ved å lese gjennom hele materialet og leter etter sentrale temaer. Den andre fasen gikk ut på at jeg fant meningsbærende elementer i materialet gjennom å bruke koding. Koding er et verktøy for å påvise og organisere meningsbærende informasjon (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011). Jeg begynte med å sette opp en tabell med tre kolonner, i den første kolonnen var svarene informantene mine ga, i den midterste kolonnen hadde jeg spørsmålene som jeg stilte, og den siste kolonnen hadde jeg de ulike koder som jeg trakk ut fra de svarene informanten ga.

Informantenes svar	Spørsmål	Kode
<i>at man skal få være med på sine premisser, motsatte av ekskludering”.</i> <i>(...) da tenker jeg at alle barn skal ha mulighet for å være med sine behov og forutsetninger, at man tar hensyn til det. Og at man ikke har aktiviteter som ekskluderer, det er på en måte det motsatte av å ekskludere noen”.</i>	Hvordan forstår du begrepet inkludering?	Premisser Behov Forutsetninger Motsatt av ekskludering
<i>Da tenker jeg jo at barn har, noen barn trenger litt ekstra</i>	Hvordan forstår du	Ekstra støtte

<i>støtte, treng ekstra behov for, trenger hjelp underveis i hverdag situasjoner, med språk, så jeg tenker dem har særskilt behov, dem trenger noe ekstra, altså alle barn trenger å bli sett, men disse trenger ekstra mye og trenger kanskje ekstra hjelp til å bli inkludert, til å forstå hverdagen og møtet med livet.”</i>	begrepet særskilte behov?	Trenger hjelp underveis Språk
--	---------------------------	--------------------------------------

Figur 7 Koding

Deretter fortsatte jeg kodingsprosessen med noe som heter kondensering (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011) hensikten her er å abstrahere det meningsinnholdet, som ligger i de etablerte kodene. Her trekker jeg ut tekstelementene jeg mener er meningsbærende for min problemstilling. Jeg fant ut at flere av kategoriene kunne slås sammen til ett tema, da de handlet om mye av det samme. I forhold til den tabellen jeg har laget ovenfor er de nevnte kodeordene samlet under en mer abstrakt kategori. De kategoriene jeg satt igjen med til slutt var, begrepsforståelse, inkluderingsprosesser av barn med særskilte behov, høstingsprosjekt som arena for inkluderende fellesskap og tilrettelegging i høstingsprosjekt. Disse kategoriene har jeg videre brukt som deloverskrifter i kapittelet hvor jeg presenterer resultatet og drøftingskapittelet.

Den fjerde fasen innebar å sammenfatte materialet for å utforme nye begreper og beskrivelse (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011). I denne fasen måtte jeg vurdere om det inntrykket min sammenfattende beskrivelse gir, er det samme som kom fram i det opprinnelige materialet jeg startet med før kodingen. Jeg opplevde i min studie at sammenfatningen og helhetsinntrykket etter å ha lest datamaterialet i starten av analysen, ga samme inntrykk.

3.8 Kvalitet i forskningsarbeidet

Validitet og reliabilitet er begreper som sier noe om forskningens kvalitet. Validitet handler om gyldigheten av data, og om dataene representerer fenomenet som det er forsket på (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2010). Kvale og Brinkmann (2010) skriver at validitet ikke hører til en spesiell undersøkelsesfase, men at den gjennomsyrrer hele

forskningsprosessen. I min studie var jeg interessert i å få frem personalet sin opplevelse av inkluderingsprosessen av barn med særskilte behov i barnehagen og i et høstingsprosjekt. Det vil si at jeg var interessert i deres meninger og oppfatninger. Et kvalitativt intervju vil få frem deres synspunkter, tolkninger, refleksjoner og opplevelse av praksis, slik at validiteten styrkes. For å øke validiteten i min oppgave har jeg stilt enkle spørsmål under intervjuet som informantene ikke kunne misforstås på noen måte, samtidig som jeg ga rom for å stille spørsmål hvis de var usikre på hva jeg var ute etter.

Reliabilitet betyr pålitelighet (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2010). Reliabilitet handler om hvilke data som brukes, måten de samles inn på og hvordan de bearbeides. For å styrke reliabiliteten i min studie har jeg gitt leseren en inngående beskrivelse av konteksten i form av en casebeskrivelse, i tillegg til en åpen og detaljert framstilling av fremgangsmåten for hele forskningsprosessen. Jeg har også valgt å transkribere mine intervjuer for at jeg skal få fram konkret det mine informanter sa.

3.9 Ethiske refleksjoner

Gjennom mitt forskningsprosjekt var det viktig at jeg som forsker fulgte de forskningsetiske retningslinjene. Til å begynne med sendte jeg ut et informasjonsskriv til barnehagen som var aktuell, hvor all informasjon om meg og mitt prosjekt stod. Dette gjorde jeg for at informantene skulle få et innblikk i hva de skulle delta på om de ønsket det. I dokumentet stod det hva hensikten med studiet mitt er og hvilke følger det har å delta. Det stod også at dersom informantene ønsket å trekke seg fra deltakelsen hadde de mulighet til det, uten at det ville få noen negativ konsekvens for dem. I Punkt 4 i de generelle forskningsetiske retningslinjer står det at samtykket skal være informert, uttrykkelig, frivillig og dokumenterbart (NESH, 2010). Jeg ga informasjon til informantene om at det er frivillig deltakelse på mitt forskningsprosjekt, de skulle ikke føle seg presset til å delta.

I punkt 5 står det at jeg som forsker må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersoner. Derfor har jeg behandlet all informasjon informantene ga om personlige forhold konfidensielt. Både gjennom sikring av anonymitet, men også gjennom oppbevaring av opptakene av de intervjuene jeg har gjennomført og transkriberingen av datamaterialet. Jeg har også fulgt de etiske prinsippene ved at jeg har anonymisert informantene og de identifiserbare dataene de ga. I forkant av intervjuene har jeg opplyst informantene om at de

opptakene jeg gjør er det bare jeg som vil ha tilgang til, og så snart jeg har skrevet ned intervjuet vil dataene bli slettet.

Noe av det første jeg gjorde, før jeg begynte med prosjektet mitt var å sende en skriftlig søknad til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Dette er en nødvendig prosess for internkontroll og kvalitetssikring av egen forskning. I søknaden informerte jeg om hensikten med mitt forskningsprosjekt. NSD har i oppgave å bidra til at institusjoner ivaretar lovpålagte plikter som er knyttet til internkontroll og kvalitetssikring av egen forskning. Forskningsprosjektet mitt ble godkjent av NSD.

4 Resultat

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for informantenes erfaringer, opplevelser og tanker omkring temaet inkludering av barn med særskilte behov. Jeg vil trekke fram det informantene har sagt som er relevante for min studie. Jeg har delt de ulike delkapitlene inn i kategorier ut fra kodingsprosessene slik at man lettere skal få en forståelse av hva jeg vil trekke frem fra svarene som informantene ga.

For å skille mellom det jeg sier og det som informantene mine har sagt valgte jeg å følge APA-stilen ved å bruke anførselstegn ved korte sitater, og innrykk i teksten ved sitater over tre linjer.

4.1 Arbeidet med inkludering i barnehagen

4.1.1 Forståelsen av begrepene inkludering og særskilte behov

I kapittel 2.1 og 2.3 har jeg redegjort for begrepene inkludering og særskilte behov. Begge disse begrepene kan være noe diffuse, og jeg syntes derfor det ville være interessant å finne ut hvordan mine informanter forstår begrepene. Samtidig så ville jeg at spørsmålene skulle gi en føring for hva intervjuet skulle handle om.

Både Ida og Marit valgte i sine svar om forståelse av begrepet inkludering å trekke inn begrepet ekskludering. Marit sier “(...) *at man skal få være med på sine premisser, motsatte av ekskludering*”. Ida sier: (...) *da tenker jeg at alle barn skal ha mulighet for å være med*

sine behov og forutsetninger, at man tar hensyn til det. Og at man ikke har aktiviteter som ekskluderer, det er på en måte det motsatte av å ekskludere noen". Siden de velger å beskrive begrepet inkludering med et nytt tvetydig begrep som ekskludere og ekskludering tyder det at de er usikker på hva som legges i begrepet inkludering. Samtidig så fokuserer de på at man må ta hensyn til barnas behov, forutsetninger og premisser.

Sissel i sin forståelse velger å bruke *inkludere* for å beskrive begrepet inkludering. Dette tyder på at hun er usikker på hvordan hun skal forklare sin forståelse av begrepet. Et nøkkelord i Sissels forståelse av inkludering er tilhørighet og følelse. Sissel sier "*Det jeg forstår med inkludering er det er jo å inkludere alle i en gruppe, på en måte blir en del av en stor familie kan du si, eller tilhørighet i en gruppe. Slik at man føler seg inkludert.*" Sissel velger å komme med et eksempel på en stor familie, at man skal føle tilhørighet til gruppen og at man skal føle seg inkludert. Ut fra informantenes svar kan det tolkes som at de oppfatter inkludering som det å være innenfor noe.

Det var også interessant for meg å se på hva førskolelærerne la i begrepet særskilte behov. Dette fordi det er et sentralt begrep i min oppgave. Her er det Ida sier om sin forståelse av særskilte behov:

"Jeg tenker umiddelbart at da må det være en diagnose som ligger til grunn eller en funksjonshemming. Jeg tenker kanskje synlig eller skriftlig på noen måte. ADHD eller Downs syndrom eller hva som helst sånn. I utgangspunkt så tenker jeg jo kanskje det også, men sånn som at vi har jo mange barn som kommer inn med flerspråklige. Det er kanskje det jeg føler mest, det er de jeg har jobbet mest med som jeg kanskje vil inkludere i dette særskilte behovet."

Ida viser til to ulike tilnærminger til begrepet særskilte behov, der det ene perspektivet peker på tydelige funksjonshemninger eller diagnoser, mens det andre perspektivet som hun mest retter seg mot de flerspråklige.

Det er også interessant å se at både Sissel og Ida velger å ta med språk i sin forståelse av særskilte behov. Dette tyder på at dette er et behov som er kjent for dem i barnehagen. Et behov som de har erfaring med. Her er hva Sissel sier om særskilte behov:

"Da tenker jeg jo at barn har, noen barn trenger litt ekstra støtte, treng ekstra behov for, trenger hjelp underveis i hverdag situasjoner, med språk, så jeg tenker dem har særskilt behov, dem trenger noe ekstra, altså alle barn trenger å bli sett, men disse

trenger ekstra mye og trenger kanskje ekstra hjelp til å bli inkludert, til å forstå hverdagen og møtet med livet.”

I Marit sin forståelse av særskilte behov velger hun å trekke inn begrepet normalt. Samtidig som hun stiller spørsmålsteget med hva er egentlig normalt. Marit sier: *”Å ha behov utover, det som er, normalt, på en måte, men hva er normalt da, men utover det som, ja, man egentlig ser på som et barnehagebarns behov, ja. Og som krever ekstra, av de voksne.”* Både Marit og Sissel beskriver det som noe ekstra. Sissel sier at det er et barn som kanskje trenger ekstra hjelp, mens Marit sier at barnet krever ekstra, av de voksen.

4.1.2 Inkluderingsprosesser for barn med særskilte behov

I forhold til min problemstilling” *hvordan kan et høstingsprosjekt bidra til inkludering av barn med særskilte behov”,* var det interessant for meg å finne ut hvordan barnehagen og personalet jobbet med å fremme inkluderingen i barnehagen. Ida og Sissel hadde tydelige svar på hvordan de gjør dette på sin avdeling, mens Marit beskrev hvordan hun observerte andre som gjorde dette i praksis. Sissel kom også med et godt eksempel på hvordan de spesifikt jobbet med inkludering når de hadde et barn med særskilte behov:

”(…)da hadde vi jo på en måte de her lekegruppene som var ja. Det var det første når vi fikk barn med særskilte behov, så var det å få kanskje en å starte med, et barn som kunne være litt mere sammen med det barnet for å se om de på en måte fikk match, da er det en du kan knytte deg til. Og da utvide etterhvert, litt og litt, kanskje litt større med to eller stykker på gruppa. Sånn at mestret på en måte å bli kjent i gruppa. (...)men det å skape den gode relasjonene med den voksne, slik at den får trygghet. Og nære relasjoner til en voksen og et barn i begynnelse, og starte helt smått”.

Når de fikk et barn med særskilte behov i barnegruppa jobbet de med at det barnet til å begynne med skulle få tilknytning til et barn og en voksen. Og skape relasjoner mellom dem, før de eventuelt utvidet med to eller flere barn til på lekegruppen. Metoden de velger å bruke er små lekegrupper.

Ida beskriver hvordan personalet på avdelingsmøte jobber for å inkludere alle barna. Jeg fikk ingen spesifikke eksempler på hvordan de gjennomfører dette i praksis.

”(...) prøve å finne hvordan best mulig få frem deres styrker og interesser, og det er klart i en ideell hverdag så får man det godt til, og det er ikke alltid vi får det så godt til, men i hvert fall sånn vi sitter og snakker når vi har avdelingsmøter, hvordan kan vi få bygget på de kvalitetene og ferdighetene og kompetansen og styrkene som de har. Vi må gjøre mere av ting som fungerer og prøve å gjøre mindre det som ikke fungerer så godt.

På denne avdelingen arbeider de får å få fram kvalitetene, ferdighetene, styrkene og kompetansen til barna.

Marit beskriver hvordan hun har observert at personalet inne i barnehagen har gjennomført dette.

”Hvordan dem har det, det er jo en sånn lang kvern for å få ekstra ressurser, det skal mye til får å få det. Det er gjerne en slik tydelig diagnose som utløser ressurs, så da må man bruke det personalet man har, og ja, gjerne litt mindre grupper og, ja. Helst sånn man tilrettelegger, at du bygger opp en gruppe rundt barnet og tilrettelegger aktiviteter som skal stimulere det som er, ja. Er behovet da.”

Marit velger å legge vekt på dette med ressurser i form av ekstra personell. Hun sier at de må bruke det personalet de har og tilrettelegge best mulig ut ifra det.

Når jeg hadde fått frem informantenes definisjon av begrepet inkludering og fått en beskrivelse av hvordan de inkluderer i praksis, var det også interessant å få frem hva de mener en vellykket inkludering innebærer. I Marit sin beskrivelse av vellykket inkludering kommer hun med noen veldig sentrale begreper, *” dem får utbytte av det, når dem utvikler seg, når dem lærer, når dem får glede, opplevelser, ja. At på lik linje med de andre”*. Vi kan tydelig se at hun legger vekt på utbytte, utvikling, læring, glede og opplevelser i hva hun mener er en vellykket prosess for å oppnå inkludering.

Sissel legger vekt på foreldresamarbeidet i prosessen for en vellykket inkludering. Sissel sier:

”Vellykket inkludering er jo på en måte at du har fått, du har vært og snakket med foreldrene på forhånd, du vet hva det trenger, hvordan fungerer barnet hjemme før det begynner i barnehagen, slik at du er litt forberedt på de tingene som dukker opp. Også at du har en god dialog med foreldrene i starten.”

Hun sier også at det var viktig at dette var noe hele avdelingen deltok i, og ikke bare henne som er pedagogisk leder, ” *For det var litt viktig at ikke bare jeg som ped.leder som hadde møte med foreldrene, jeg ville at alle skulle kunne om dette barnet. For å møte barnet best mulig*”. Sissel beskriver en konkret prosess som de har vært gjennom på sin avdeling.

Ida beskriver vellykket inkludering slik, ” *At de føler at de, at de gir uttrykk på en eller salgs måte, enten verbalt eller kroppslig eller mimikk, at de er med, og har en glede og en mestring opplevelse av det vi holder på med en eller annen form*”. Hun legger vekt på uttrykket som barnet viser gjennom glede og mestringsopplevelser.

Når jeg hadde fått en forståelse av hva informantene mente var en vellykket inkluderingsprosess var det interessant å finne ut om de hadde erfart noen utfordringer i denne prosessen generelt i barnehagen. Sissel nevner en konkret prosess med et barn med særskilte behov. Sissel sier:

”Litt i forhold til rutiner, barnet skulle sove, det tok en voksen, slik at vi måtte omgjøre, vi kunne ikke dra på tur hele gruppen, vi måtte ha en som gikk tilbake med det barnet som skulle sove. Vi måtte gjøre litt om. For vi hadde ikke full ressurs på det barnet, så de dagene vi hadde det, da kunne barnet følge hele grupper og så gå hjem og hvile.”

Ida beskriver ikke selve inkluderingsprosessen som utfordrende, men at det å jobbe i barnehage er utfordrende. Ida sier:

”Jeg synes jo det å jobbe i barnehage er utfordrende i seg selv, det er i gjennom en uke så er det nok av ting å jobbe med på en måte. Sånn at det er, jeg tenker at det, det er ikke slik at det er kun knyttet til de barna som har særskilte behov, utfordringene er, det er utfordrende og jobbe i barnehage og klare å ivareta og gi omsorg til og tilpasse, tilrettelegge for det enkelte barn uavhengig av bakgrunn på en måte.”

Marit og Ida er tydelig på at utfordringene ligger i ressursene. Med ressurser mener de en ekstra personell som blir satt inn for å bidra i barnegruppa, som oftest er dette en spesialpedagog. Marit sier:

“Det er jo ressurser som jeg sier, største utfordringer er, for eksempel et svært krevende barn, ingen diagnose eller noen ting, går veldig på atferd, klart når en

voksen går til et barn store deler av dagen, så er det ikke så vanskelig regnestykke hvor mange da som skal ta seg av de andre 17.”

Ida sier:

” Det er jo alltid et spørsmål om ressurser ofte, og som oftest så er det jo sjelden at barn som går i barnehagen som har startet i barnehagen uten noen diagnoser, det gjør det jo som oftest ikke, hvis det ikke er noe medfødt, får noe ressurs før det har gått nokså lang tid i barnehagen, kanskje ikke før de begynner på skolen eventuelt”

Jeg får en forståelse av at det å få inn en ressurs i form av spesialpedagog eller ekstra personell ikke alltid er like enkelt og i tillegg kan det ta nokså lang tid. Kanskje får ikke barnet ressurs før det begynner på skolen.

Ida nevner også dette med barnegruppa og voksentetthet:

”Min faglige og oppriktige mening er at 18 barn på 3 voksne, i en alder 3-6 år, som er grunnbemanningen i forhold til 3-6 års avdeling, den er basert på helt normalt fungerende barn, i det øyeblikket det er et barn som trenger litt ekstra eller en til en som det ofte innimellom kan være, så ryker det”

Jeg får en forståelse av at rutiner, tilrettelegging og ressurser er tre vesentlige faktorer når det gjelder utfordringer i prosessen for å fremme inkludering.

Etter jeg hadde fått en forståelse av utfordringene de tre pedagogiske lederne hadde møtt på gjennom inkludering prosessen var det interessant å se om de hadde møtt på andre utfordringer i høstingsprosjektet. Ida sier:

”(...)eller det var kanskje akkurat det der med ski, at ingen skulle føle seg ekskludert fordi ikke alle hadde like gode skiferdigheter, men der var det ikke en egentlig slik særskilte behov som lå til grunn, men at vi har forskjellige ferdigheter i å gå på ski. Da var det jo å ta de av på en måte, og gå på beina istedenfor, for eksempel der”.

Sissel uttrykker viktigheten med å ha med seg en ressurs når de skal på de lengre turene.

”Det å ha en ressurs med seg når man skal på de store turene, eller når vi har opplegg rundt det, slik at det er en voksen som følger med, følger det barnet og kan hjelpe det barnet for å få det med, vi vil jo ha det med, men så er det kanskje bare med en liten stund siden de ikke har samme tålmodigheten til det. (...)når dem var ferdig

med å se på ryper og ikke mere interessert så fikk dem gå, det var på en måte helt greit. Også kunne dem komme tilbake hvis dem ville se mer. Så utfordringer er jo å ha en ressurs da”.

Det at de hadde ressurs med gjorde slik at barnet kunne bestemme litt selv om når det ville gjøre andre ting og når det ville være med på aktiviteten sammen med de andre barna.

Sissel nevner tre viktig faktorer i arbeidet med tilrettelegging: *”(...) være fleksibel og tilpasningsdyktig, løsningsorientert. Ha et personale som er det”.* Faktorene spiller en viktig rolle når man ser på personalets holdninger. Videre poengterer Sissel hvordan holdning man bør ha: *”Men det er utfordringer, men jeg tror man ikke må se seg åh det kan vi ikke gjøre, ikke se at alt bare er utfordringer, kan vi løse det på en eller annen måte, ja vi klare det hvis vi gjør det slik og slik”.* Det at man ikke ser seg blind på utfordringer, men at man heller ser på hvordan man kan løse dette.

4.2 Høstingsprosjekt som arena for et inkluderende fellesskap

Det kom tydelig fram i alle tre intervjuene hva informantene hadde erfart rundt høstingsprosjekt som arena for inkluderende fellesskap.

Ida legger vekt på det å bruke naturen gjennom et prosjekt som en positiv ting. Ida nevner også dette med mestringsopplevelser.

”Jeg opplever at et slik prosjekt som vi hadde der, var kjempe flott utgangspunkt, eller, ga veldig gode rammer for barn med ulike type utfordringer, hvis jeg skal kalle det for det da, jeg tenker at skogen, eller naturen som sådan for alle er en veldig flott plass for mestringsopplevelser, fordi det kan være ting som man ikke har klart før, så plutselig så klarer man det”

Videre poengterer Ida hva noe av det beste med prosjektarbeid var, og det var denne «klikking» mellom barn, altså hvem som leker med hvem. På de ulike turene de har vært på opplever hun at denne «klikkingen» ikke forekommer. Ida sier:

”(...) så jeg synes at det har vært kanskje det aller beste, fordi man ellers kan slite med sånne klikker der noen får være med og noen får ikke, mens her er det engasjementet, at man engasjere de til noe, også er alle sammen med uten at det er noen sånn de to eller de tre er der. (...) Jeg tenker at alle slags prosjekt sikkert hvor du har en aktiv voksen, du har et tema og aktivitet som engasjerer, så tror jeg nok at det

kan være med å bidra til inkludering. Vi har valgt det her med høsting fra naturen og har opplevd at det har vært veldig positivt i så måte.

Ida sier også at deres valg av å bruke høsting og naturen til prosjektarbeid har vært positivt til å bidra til inkludering.

Marit legger vekt på hele prosjektet som inkluderende. ”*Så jeg synes hele opplegget er veldig inkluderende.*”. I tillegg legger hun vekt på dette med sansing for å skape gode opplevelser, ”*Ja, altså hele prosjektet er jo et opplegg som egentlig ivaretar veldig mange små og store, det er mye sånn sansing, ute og lukte, kjenne, smake, høre, ja. Og selv om de, alle ikke får med seg alt, denne forståelsen, så får dem mange gode opplevelser*”.

Videre poengterer Sissel dette med å bruke konkreter i en barnehage. Sissel sier:

“ (...)og konkreter er fantastisk å jobbe med i barnehage for barn med forskjellige behov, og det å ta og føle på, smake og bruke alle sansene sine (...) Vi blir sammen om et prosjekt, vi blir sammen om det vi skal gjøre, dette er målet for turen; vi skal plukke krøkebær, det er det som er målet, alle skal bidra til noe fellesskap (...) Det blir inkludert for både personalet og ungene blir så opptatt av det, så det inkludere alle på en eller annen måte. Og i hverdagen, ikke bare mens vi holdte på med det, men barn lekte jo rypejakt og dem lekte at vi skulle på bærtur og vi skulle lage noe, så veldig implementert i leken, og barn leker jo ute. (...)”

Sissel opplevde at barna tok med seg det de hadde gjort i høstingsprosjektet inn i leken. Både Ida og Sissel nevner dette med å bruke sansene til noe konkret. Ida sier også at høstingsprosjekt gir rom for utvidelse av ordforråd. I tillegg til at hun sier at engasjementet til barna er viktig for motivasjonen til å høste inn og lage mat. Ida sier:

”Så må det kanskje at det gir veldig rom for utvidelse av ordforråd og det gir nye impulser og det med og jobbe så konkret med de ulike sansene, at det er en, fordi de er så engasjert, og det trur jeg også er et stikkord her, at det er sånt voldsomt engasjement fra barn for å holde på med og lage mat, høste inn og være med på hele prosessen, og engasjement gjør noe med motivasjonen, iveren til alt.”

Ida nevner at prosjektet er språkstimulerende. Hun kom også med et veldig godt eksempel på et flerspråkligbarn som hadde utvidet ordforrådet sitt gjennom høstingsprosjektet. Ida nevner:

”Jeg tenker at, ikke minst språkstimulerende, også opplevde jeg at det var veldig slik i forhold til barn som sleit språklig eller var flerspråklig. Vi hadde jo barn som begynte i barnehagen den høsten vi begynte med prosjektet, og ett av de første ordene hun lærte seg å si, hun snakket ingenting norsk når hun begynte i barnehagen, og et av de første ordene hun lærte seg å si var krøkebær og tyttebær”.

Ida nevner dette med skigåing, at de hadde øvd en del i løyper før de eventuelt skulle på de lengre turene. Hun sier også “(...) *plutselig så er det noen som har klart å glippe unna, eller ikke har den samme driven som de andre, så ser vi jo i det daglige, for klart det er jo ofte sånn at hvis det er noe man synes er artig så gjør man mer av det også blir man bedre til det*”. Her kommer hun tydelig inn på dette med motivasjon og mestring. Viktigheten av å være motivert for å kunne mestre noe.

Vi kan tydelig se at alle tre informantene har erfart at høstingsprosjektet gir gode rammer for mestring og gode opplevelser og utvidelse av ordforrådet.

4.2.1 Tilrettelegging i høstingsprosjektet

I de ulike aktivitetene som man skal gjennomføre i en barnehage er det alltid noen hensyn man må ta i forhold til enkelte barn. Når den aktuelle barnehagen hadde gjennomført høstingsprosjektet ønsket jeg å finne ut hvordan de arbeidet med tilrettelegging gjennom hele perioden.

Når man skal tilrettelegge for barn med særskilte behov stiller det krav til kompetansen hos barnehagepersonalet. Derfor var det også interessant for meg å se hvilken utdanning og erfaring informantene mine hadde. Alle tre var utdannet førskolelærere, men ingen hadde utdanning innen spesialpedagogikk.

Ida kommer inn på dette med å jobbe i små grupper, og at hun hadde god erfaring med denne type arbeidsmetode.

Hun sier ”Det at vi jobbet mye i små grupper, det tenker jeg generelt er en god arbeidsmetode for barn, det har jeg veldig god erfaring med, og ikke alle nødvendigvis trenger å være med på alt, de fikk være med på forskjellige slike små prosjekter”. I tillegg sier hun” (...)når vi har hatt grupper hvor vi har tatt inn det vi har høstet og

skal lage noe utav det, så har vi også plukket grupper som ikke nødvendigvis er de som pleier å være sammen til vanlig (...).

Her legger hun tydelig vekt på at de gjerne splitter de som til vanlig leker sammen, slik at de er på gruppe med andre barn.

Sissel sier at de tilrettelegger gjennom aldersgrupper.

“ Vi tilrettelegge jo ved, aldersgruppemessig, hvis man hadde på en måte rype som tema, på fangst, så tilrettelegger vi fra dem er 1 år til dem er 5 eller 6 år, med forskjellig progresjon i det, slik at hele barnehagen var med på samme, hvis det var rypeprosjektet så gjorde dem ting i barnehagen de som var små, og at man på en måte hele tiden hadde, alle gjorde det samme, men forskjellige nivåer.”

Marit kommer med et veldig godt eksempel på hvordan barnehagen tilrettela når de hadde barn med særskilte behov som ikke ville mestre det å gå på ski 3 km. Hun sier:

”Men da må du hele tiden tenke på hvor langt kan vi dra, hvem kan være med på det, okei den turen er for de store, hva med de små. Et godt eksempel på inkludering, vi bruker å dra til (...) på overnatting, og drive med snarefangst, så var det et år det var, en del barn som var litt i gråsonen, det er jo 3 kilometer å gå på ski dit, en som var veldig dårlig å gå på ski, og en som hadde spesielle behov. Vi tenkte at i år så dropper vi det, kan vi gjøre noe annet, kanskje vi drar på snarefangst kanskje en dagstur, nært en vei”.

Istedenfor at de dro på tur og at de to barna som ikke kunne være med ble i barnehagen, så fant de alternativ på hva de kunne gjøre dette året.

Ida uttrykker dette med mestringsnivå som viktig når de skal tilpasse turene. *”Det er jo igjen det med å tilpasse turene i forhold til mestringsnivå og kunne tøye det litt, slik at det strekker seg litt, men at det skal være positiv i det lange løp, de kan bli slitne at de sitter igjen med, det vi tror hvert fall er en positiv opplevelse av det”.* Jeg for en forståelse av at turene tilpasses slik at barna har noe å strekke seg etter slik at de utvikler seg.

Sissel legger vekt på dette med små mengder slik at det oppnåelig for barn med særskilte behov. Mestring og gode opplevelser er noe Sissel beskriver som viktig for at det skal bli bra:

”I små mengder. Små mengder, slik at dem får gå når dem vil slik jeg har sagt, og at dem kommer tilbake når dem har løst, dem får leke med det dem har løst til å gjøre,

ikke får langt, det er oppnåelig for dem, at de får en mestring utav det. Gode opplevelser. Viktig at dem for gode opplevelser, hvis ikke blir det ikke noe bra.”

5 Drøfting

I dette kapittelet skal jeg drøfte problemstilling min, *hvordan kan et høstingsprosjekt bidra til inkludering av barn med særskilte behov i barnehage*, opp mot funn fra analysen. Med dette kapittelet ønsker jeg å belyse problemstillingen. Jeg har valgt å bygge opp dette kapittelet på samme måte som forrige kapittel med de ulike kategoriene som overskrift, og i samme rekkefølge.

5.1 Arbeidet med inkludering i barnehagen

5.1.1 Forståelse av begrepene særskilte behov og inkludering

Inkludering er ikke definert i styringsdokumentene for barnehagen, det vil derfor være opp til hver enkel barnehage og forstå begrepet og gjennomføre prosessene i praksis. Sjøvik (2007) sier at inkludering handler om å markere at barn med særskilte behov har en tilhørighet som er like selvfølgelig som alle andre. Hvis vi ser på Sjøvik (2007) sin påstand så kan det gi en forståelse av at inkludering bare skal gjelde barn med særskilte behov. Hva med de andre barna som ikke trenger noe ekstra, skal ikke de få oppleve å føle seg inkludert? Jeg mener at det er viktig at man ikke kun fokuserer på barn med særskilte behov, men at man fokuserer på hele barnegruppa. At man fokuserer på å fremme inkludering for alle barn, også de som ikke trenger noe ekstra. Det er ikke slik at alle barn automatisk er inkludert, dette er noe som må oppnås, og veien dit vil være ulike for alle barn.

Både Marit og Ida har fokus på at barna skal ha mulighet til å være med uansett behov, forutsetninger og premisser. Solli (2014) definerer inkluderende fellesskap ved tilhørighet, deltakelse og medvirkning i forhold til lek, omsorg og læring. Dette gjenspeiler seg i informantenes forståelse. I sammenligning med Solli (2014) sin definisjon kan vi trekke inn begrepet deltakelse. Marit og Ida legger vekt på barnas deltakelse. Sissel velger å trekke inn tilhørighet i sin forståelse, noe som gjenspeiler seg i både Sjøvik (2007) og Solli (2014) sine definisjoner. Jeg forstår det slik at alle barna skal få delta i høstingsprosjektet med sine forutsetninger, premisser og behov. Hvis et barn ikke mestrer like godt å gå på ski som alle de

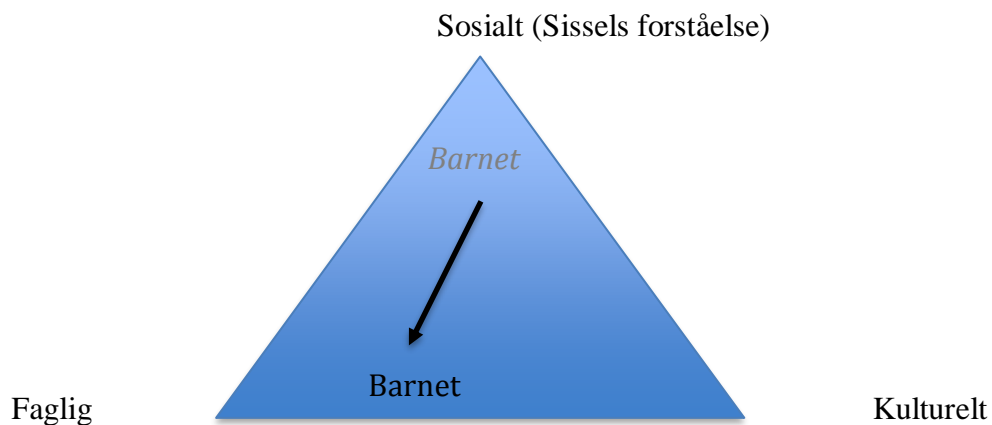
andre barna, så skal dette barnet også få være med på skituren gjennom at det tilrettelegges for barnet. For eksempel ved at skituren ikke blir altfor lang.

Hvis vi ser på modell for analyse av begrepet inkludering som er utarbeidet av Mirjam Olsen (2013) kan vi tydelig se komplekset begrepet inkludering kan ha. Hvis vi ser på analysens fenomen, hvorfor man skal ha inkludering handler om hvilke begrunnelser som ligger til grunn for inkludering. Hvis vi ser dette på samfunnsnivå, så kan vi se at dette har sammenheng med ideologien og det formelle ved begrepet inkludering. I forhold til barnehage så er dette nedskrevet i blant annet barnehageloven og rammeplanen. Hvis vi ser på fenomenet hva inkludering er gjennom oppfattet og gjennomført inkludering på institusjonsnivå og undervisningsnivå handler det om hvordan barnehagen som organisasjon oppfatter begrepet og handler ut ifra dette. Hvordan man skal oppnå inkludering handler om hvordan barna erfarer at de er inkludert.

Vi kan se at informantenes beslutningsnivå ligger på et intuisjons- og undervisningsnivå. Både Sissel, Ida og Marit hadde litt vanskeligheter med å forklare hva de forstod med begrepet inkludering, men dette er noe som kan ha sammenheng med at det ikke er definert i styringsdokumentene. Ved å se på modellen for analyse av begrepet inkludering (Olsen, 2013), kan vi se spriket mellom ideologisk inkludering og erfart inkludering. I styringsdokumentene står det blant annet at barnehagen skal være et inkluderende fellesskap, men det står ikke hvordan de skal være det. Hvordan barnehagen og personalet oppfatter og gjennomfører prosessene for et inkluderende fellesskap vil derfor har stor betydning for den erfarte inkluderingen for barna i barnehagen.

Hvorfor er det ikke en konkret definisjon av inkludering i barnehagen, og hvorfor er ikke departementet mere presise i hvordan man skal gjennomføre dette i praksis. Ved at det ikke finnes noen klare definisjoner kan dette føre til mange ulike tolkninger og forståelser av begrepet, og mange ulike gjennomføringer i praksis. Ved at jeg har intervjuet tre informanter i en og samme barnehage kom det fram ulike fokusområder ved begrepet. Da får jeg en forståelse av at denne barnehagen ikke har en felles forståelse av begrepet, men at hver ansatt har sin egen forståelse. Kan det at man har ulike forståelser av begrepet by på problemer? Arnesen (2014) hevder at forskjellige forståelser og syn på læring har skapt spenninger mellom barnehage og departement. Særlig med tanke på barnehagens filosofi og offentlig politikks ideologier.

Hvis vi setter forståelsene opp mot hverandre, der Marit og Ida er fornøyd med inkluderingsprosessen når barnet deltar. Sissel er fornøyd med inkluderingsprosessen når barnet føler en tilhørighet i barnegruppa. Så kan vi se at selv om et barn deltar i en aktivitet så trenger det ikke å bety at barnet automatisk føler tilhørighet i barnegruppa. Ved å se inkludering i et tresidig perspektiv, faglig, sosialt og kulturelt (Strømstad, Nes & Skogen) så kan forståelsene til informantene mine gjenspeiles i det. Hvis vi ser på Sissel sin forståelse om at tilhørighet er viktig, så kan det rette seg mot sosial inkludering, mens Ida og Marit sin forståelse om deltakelse kan rette seg mot faglig inkludering. Hvis vi tar utgangspunkt i hvordan dette barnet deltar. Deltar barnet alene sammen med en voksen så kan vi se at barnet beveger seg mer bort fra sosial inkludering, men nærmere faglig inkludering. Vi kan tydelig se dette i figuren nedenfor. Dimensjonene sosialt, faglig og kulturelt vil alltid være til stede, men barnet vil ikke alltid være i sentrum av disse dimensjonene.



(Marit og Ida sin forståelse)

Figur 8 Inkluderings treenighet (Olsen, 2013) med endringer av forfatter

Særskilte behov er et begrep som i min empiri viste seg å ha ulike forståelsesrammer. Sissel sin forståelse er at det er barn som trenger ekstra støtte eller hjelp med språk til å bli inkludert og til å forstå hverdagen og møtet med livet. Ekeberg og Holmberg skiller behov for særskilte hjelp og støtte i to kategorier, lærevansker og funksjonshemninger. Hvis vi ser på Sissels forståelse av særskilt hjelp havner hennes forståelse under kategorien lærevansker, siden hun har fokus på språkvansker. Et barn med språkvansker kan jo også ha funksjonshemninger. Man kan plassere språkvansker under lærevansker, men man kan ikke kun ha to hovedkategorier hvis man skal skille behovene for særskilt hjelp. Man kan ikke ha svart/hvitt

forståelse av den særskilte hjelpen et barn trenger. Ofte finnes det barn i gråsonen som trenger særskilt hjelp, disse barna trenger ikke å ha funksjonshemming eller lærevansker. Sissels forståelse av særskilte behov samsvarer med paragraf 19a i barnehageloven. Hun sier at ” *noen barn trenger ekstra støtte, trenger hjelp underveis i hverdags situasjoner*. Formålet med barnehageloven § 19a er at enkelte barn som trenger ekstra støtte og hjelp i utviklingen og læringen skal få det på et tidlig tidspunkt.

Ida viser til to ulike tilnærminger av begrepet særskilte behov, der det ene er tydelige funksjonshemninger og diagnoser mens det andre er flerspråklige. Det er det flerspråklige hun ønsker å inkludere i særskilte behov. Det er veldig bra at hun sier det på denne måten, for barn med et annet morsmål enn norsk har et særskilt behov siden de har problemer med å skjønne språket. De trenger gjerne ekstra hjelp med å forstå både språk og de sosialt spillereglene i for eksempel lek. Dette samsvarer med det Andresen kom frem til i sine undersøkelser i barnehagen, at barn med særskilte behov ofte handler om minoritetsspråklige barn (Sitert i Arnesen, 2014).

Både Sissel og Ida velger å ta med språk i sin forståelse av særskilte behov og det tyder på at dette er et behov som de anser som vesentlig i forhold til barn med særskilte behov. Noe Vygotsky står innenfor, han mener at de sosiale og språklige prosessene har avgjørende betydningen for barnas muligheter for læring (Sitert i Nordahl & Misund, 2009).

Når Marit skulle forklare hva hun forstår med særskilte behov valgte hun å trekke inn begrepet normalt. At det er behov som er utover ” *normalen* ” på en måte. Men samtidig så stiller hun spørsmålsteget med hva er normalt. I og med at hun velger å trekke inn dette begrepet får jeg en forståelse av at hun har en oppfatning av at noen barn er normale. Det kan man absolutt tenke seg er et perspektiv som befinner seg i mange barnehager og skoler. Hva er normalt? Hvem er normal? Og hvem er ikke det? Er det slik personalet tenker i barnehagen? At barn med særskilte behov er unormale. I forhold til det relasjonelle perspektivet av Tetler kan vi da si at de har en individuell patologi, de fokuserer på at det er barnet som bærer problemet, mens de andre barna som ikke har problem er normale. Hvis man har en slik forståelse av barn med særskilte behov vil det være med på å øke gapet mellom samfunnets krav og individets forutsetninger.

5.1.2 Inkludering av barn med særskilte behov

I min empiri kom det fram at det å skape relasjoner er viktig for inkludering av barn med særskilte behov. Sissel kom med et konkret eksempel på hva de gjør på hennes avdeling når de har et barn med særskilte behov. De organiserte en lekegruppe med et barn og en voksen til å begynne med, og utvidet etterhvert. Denne metoden samsvarer med Tetler (2009) sitt «relasjonelle perspektiv». Hvor man ser på problemet som forankret i den konkrete situasjonen i en relasjon mellom det enkelte barn og dens omgivelser, og på den måten få de til å fungere sammen. Det er slik de jobber på denne avdelingen, ved at de organiserer mindre grupper slik at barnet klarer å skape relasjoner. Det begynner med et barn og en voksen først. Personalet har observert at barnegruppa blir for stor og derfor har de endret på hvordan organiseringen er inne på avdelingen, istedenfor å prøve å endre på barnet. Vi kan si at denne avdelingen har en organisatorisk patologi der de fokuserer på å endre strukturen de tidligere har hatt. Denne avdeling har organisert den spesialpedagogiske hjelpen i mindre grupper slik at andre barn blir støttespillere for barnet med særskilte behov. Dette er noe som spiller en viktig rolle i tilretteleggingen for barn med særskilte behov. I en studie som undersøker sammenhenger mellom barns læring og utvikling, finner Hamre og Pianta (2007) at kvalitet og nok tid i interaksjoner mellom voksne og barn har betydning for barns læringsutbytte i barnehagen. Det at denne avdelingen bruker god tid på relasjonene vil derfor kunne få betydning for læringsutbyttet til barnet. Jeg kan se sammenhenger med hvordan de jobber med inkludering inne på avdelingen og hvordan de jobber med inkludering i høstingsprosjektet. Gjennom høstingsprosjektet så organiserer de flere små grupper, istedenfor å ha en stor gruppe.

Det kom også frem i min empiri at å få fram barnets styrker, kompetanse, ferdigheter og kvaliteter er en del av prosessen for å arbeide med inkludering i barnehagen. Jeg får en forståelse av at de arbeider ut i fra Gap-modellen av Lie (Siter i Tøssebro, 2010). Personalet sier at de må gjøre mer av de tingene som fungerer og mindre av det som ikke fungerer. De bygger opp en gruppe rundt barnet og tilrettelegger aktiviteter som skal stimulere behovet. Dette bygger på å styrke barnets forutsetninger og endre barnehagens krav. Nordahl og Misund (2009) sier blant annet at ved å ta utgangspunkt i barns sterke side er det stor sjans for at barna vil oppleve mestring. Tar man utgangspunkt i barnets svake side så er det stor sannsynlighet for at barnet vil mislykkes, og da vil det heller ikke oppleve mestring. Ved å

bygge aktiviteter på barnets sterke side, vil det være med på at barnet vil oppleve å mestre situasjonen. Dette vil igjen ha betydning for barnas trygghetsfølelse og selvoppfatning.

På EA´s internasjonale konferanse som ble arrangert i 2013 kom det frem fem hovedbudskap som er sentralt for å oppnå inkluderende opplæring (Siert i Olsen, Mathisen & Sjøblom, 2016). I min undersøkelse var det interessant å få frem hva de pedagogiske lederne mente var en vellykket prosess for å oppnå inkludering i barnehagen. Marit nevner noen sentrale begreper som utbytte, læring og utvikling som samsvarer med et av hovedbudskapene som kom fram på EA´s konferanse, *til nytte for alle. Til nytte for alle* vil si kvaliteten i opplæringen som er akkurat det Marit fokuserer på. Sissel legger vekt på foreldresamarbeidet i prosessen, noe som samsvarer med *så tidlig som mulig*. Som omhandler retten til å få støtte så snart som mulig når det trengs, der kommunikasjon er viktig og foreldrene er sentrale nøkkelspillere. Sissel sier at det er viktig at man har god dialog med foreldrene, også før barnet begynner i barnehagen slik at man kan møte barnet best mulig. Dette samsvarer med det som står i barnehagelovens formålsparagraf (§1) at *barnehagen skal gi barn under opplæringspliktig alder gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem*. Videre sier Sissel at det er viktig med en samtale med foreldre før barnet begynner i barnehagen slik at ” *du vet hva det trenger, hvordan fungere barnet hjemme før det begynner i barnehagen, slik at du er litt forberedt på de tingene som dukker opp*”. Jeg er helt enig i at foreldresamarbeid er viktig for at barnas skal bli ivaretatt på best mulig måte i barnehagen. Samtidig tenker jeg at det er viktig at ikke personalet danner seg bilder av hvordan barnet er før de har møtt barnet. For det å høre hvordan et barn er og det å oppleve et barn er to forskjellige ting. Man må møte barna slik de er, og ikke slik man har blitt fortalt at de er. Barnehage og hjem er to helt forskjellige settinger. Det er viktig at man ikke kun ser på barnet som en med særskilte behov, men at man ser de sterke sidene ved barnet også.

Marit og Ida legger begge vekt på glede og mestringsopplevelse i prosessen mot en vellykket inkludering. Sjøvik (2012) skriver at perspektivet om mestring har i den nyere tid kommet i fokus i arbeid med barn med særskilte behov. Grunnen til det er fordi man må fokusere på det barnet kan lykkes med istedenfor det barnet ikke lykkes med. Mestringsopplevelser er blant annet viktig for å utvikle barnas selvoppfattelse og motivasjon til ny læring og nye utfordringer (Nordahl & Misund, 2009). Nordahl og Misund (2009) sier blant annet at ved å ta utgangspunkt i barns sterke side er det stor sjans for at barna vil oppleve mestring. Befring og Tangen (2012) understreker betydningen av å legge vekt på mestring som innfallsvinkel til

spesialpedagogiske arbeid. Det innebærer at de må kartlegge hva barna kan, hvilke interesserer de har og hva som gleder dem. Jeg får en forståelse av at denne barnehagen arbeider ut fra enrichmentperspektivet (Befring & Tangen, 2012). Da de først og fremst fokuserer på barnets styrker istedenfor mangler. De fokuserer på at alle har et lærings- og utviklingspotensialer. I tillegg har personalet fokus på hva som motiverer og gleder barna. Samtidig som at barnehagen arbeider ut fra et enrichmentperspektiv så arbeider de med holdningene til personalet. At hele personalet skal se berikelsen som barn med særskilte behov har.

Solli (2014) kommer med noen eksempler på hvordan enkeltes barns behov kan ha sitt grunnlag i organisasjonens behov eller mangler. Han nevner rutiner, regler, manglende bredde i aktiviteten, få voksne og lite utdannet personale. Dette er noe som samsvarer med mine funn gjennom undersøkelsen. Mine informanter nevner at rutiner, ressurser og tilrettelegging er vesentlige utfordringene de møter på gjennom prosessen for et inkluderende fellesskap. Marit sier *” det er jo en sånn lang kvern for å få ekstra ressurser ” og ” det er gjerne en slik tydelig diagnose som utløser ressurs ”*. Ida sier at *” får noen ressurs før det har gått nokså lang tid i barnehagen, kanskje ikke før det begynner på skolen eventuelt ”*. Hvis det er et barn som trenger ekstra ressurs i barnehagen, og ikke får dette før eventuelt barnet begynner på skolen så kan det ikke kalles for tidlig innsats. I St.meld.nr. 16 (2006-2007) forstås blant annet tidlig innsats som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv. Hvis vi skal sammenligne stortingsmeldingen med det som mine informanter sier om det som skjer i praksis, så kan vi tydelig se at tidlig innsats ikke trer i kraft i alle tilfeller. I tillegg står det i barnehageloven at bemanningen må være tilstrekkelig til at personalet kan drive tilfredsstillende pedagogisk virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2005). Ida nevner at hvis de har et barn som krever mer enn de andre barna, så går det gjerne en voksen på det ene barnet, slik at da er det bare to voksne igjen på resten av barnegruppa. Jeg får en forståelse av at dette er noe som ofte skjer i barnehagen, at de bruker av det faste personalet til å arbeide med det ene barnet hele dagen. Dette er noe som får betydning for resten av barnegruppa. Jeg får en forståelse av at barn i gråsonen som verken har noen vansker, diagnoser eller funksjonshemninger også kan by på utfordringer for personalet. Befring og Tangen (2008) hevder at ressursene til hver enkelt kommune har stor betydning med tanke på hvordan den spesialpedagogiske hjelpen organiseres. Når informantene mine nevner ressurser som utfordringer får jeg en forståelse av at ressursene ikke ligger like godt til rette som de burde gjort. Ida er også tydelig på at utfordringene er ikke kun knyttet til de barna med særskilte behov, men at det å jobbe i

barnehage er utfordrende i seg selv. Jeg får likevel en forståelse av at førskolelærerne har et ønske om å bedre ressurser i barnehagen for å skape en inkluderende barnehage. Når barn har nedsatt funksjonsevne innebærer det at personalet må prøve å legge til rette for at barnet kan delta i hverdagens aktiviteter sammen med de andre barna, så langt dette er mulig (Befring & Tangen, 2008). Personalet i barnehagen arbeider for å best mulig tilrettelegge for et inkluderende fellesskap, men ressursene får ofte stor betydning for hvordan inkluderingsprosessen blir gjennomført.

For meg var det også interessant å se på om de hadde møtt på noen utfordringer gjennom høstingsprosjektet ”mat fra naturen”. Ressurs var en av faktorene som fikk betydning for gjennomføringen av ulike turer og aktiviteter gjennom høstingsprosjektet. Det kom også frem at en av utfordringene med prosjektet var at ingen skulle føle seg ekskludert, for eksempel i forhold til skigåing, at ingen skulle føle at de kom til kort siden ferdighetene til barna på ski var så forskjellige.

5.2 Høstingsprosjekt som arena for inkluderende fellesskap

Et høstingsprosjekt er aktiv handling hvor de jobber med konkret materiale. Barna får smake, kjenne, lukte og bruke alle sansene for å utforske materialet. Piaget vektlegger betydningen av aktive handlinger med konkrete materialer i barnas opplærings situasjoner (Sitert i Nordahl & Misund, 2009). Han hevder også at kognitiv utvikling skjer gjennom et samspill mellom individ og miljø (Sitert i Nordahl & Misund, 2009). I barnehageloven står det at barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang (Kunnskapsdepartementet, 2005). De skal lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen (Kunnskapsdepartementet, 2005). Gjennom et høstingsprosjekt får barna utfolde skaperglede, undring og utforskertrang. Sissel nevnte ”at det er et voldsomt engasjement fra barna for å holde på med og lage mat, høste inn og være med på hele prosessen”. Ved at barna får være med på hele prosessen i prosjektet så vil dette være med på å skape glede, undring og utforskertrang. De opplever at det de høster inn kan brukes til å lage mat av. De får også oppleve at de selv får ta aktivt del i prosessen. De er ikke bare observatører, men de er aktive deltakere.

To av informantene hadde observert gjennom å være ute i naturen hvor de har et tema og aktivitet som engasjerer barna og en aktiv voksen, så er det med på å bidra til inkludering.

Inne i barnehagen så kan det ofte være slik «klikking» mellom barn, hvor noen får være med å leke, mens andre får ikke være med. Gjennom å holde på med dette prosjektet så er alle sammen om et mål, både voksne og barn. Informanten sa også at når de skulle sette sammen grupper så var det ikke slik at de som pleier å være sammen til vanlig var på grupper, men at de satte sammen grupper på tvers av barnegruppa. Vennskap er noe som må oppnås, mens relasjon er noe som er gitt ut ifra situasjonen man er i (Nordahl & Misund, 2009). Dette tenker jeg er en veldig positiv måte å skape vennsapsrelasjoner mellom barn. I rammeplanen står det blant annet at fellesskapet i barnehagen er en viktig læringsarena, og vennskap blir grunnleggende for et godt fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2011). Barnehagen skal legge til rette for at barna kan danne vennskap (Kunnskapsdepartementet, 2011). Ved at personalet setter sammen grupper som vanligvis ikke leker sammen kan være med på å skape nye vennskap.

Sissel sa at det å jobbe med konkreter i naturen:” *gir veldig rom for utvidelse av ordforråd og det gir nye impulser*”. Säljö hevder at språket har en avgjørende rolle når vi handler fysisk med hender og praktiske redskaper. Piaget understreker at språk læres gjennom handling. Noe som samsvarer med Ida’s erfaring gjennom høstingsprosjektet, hvor de hadde et barn som nettopp hadde begynte i barnehagen. Barnet kunne ikke norsk og noen av de første ordene barnet lærte seg å si på norsk var «krøkebær» og «tyttebær». I dette tilfellet ser vi språkets betydning når vi bruker oss selv og praktiske redskaper. Her har personalet i barnehagen brukt språket til å gjenta ordene «krøkebær» og «tyttebær» samtidig som de har plukket bærene, dette har bidratt til at barnet har lært seg disse ordene. Dette samsvarer med det Langholm og Tuset (2013) sier om at utforskning gjennom smak kan gi en grobunn for å utvikle språket og lære nye begreper. Å høste fra naturen kan være en aktivitet som stimulerer språklig utvikling gjennom nysgjerrighet og engasjement (Krempig & Utsi, 2017). Dette samsvarer med hvordan Sandvik og Valvatne (2007) beskriver at barn må ha noe å snakke om for å ønske å uttrykke seg.

5.2.1 Tilrettelegging i høstingsprosjektet

I rammeplanen (2011) står det at personalet må ha kunnskap om hvert enkelt barns ressurser og om hvilke utfordringer det har, for at de på best mulig måte skal kunne tilrettelegge for alle barna. Befring og Tangen (2012) hevder at for å tilrettelegge for et godt og stimulerende miljø for barn med nedsatt funksjonsevne, stiller blant annet krav til kompetansen hos

barnehagepersonalet. Alle de tre informantene jeg intervjuet var utdannet førskolelærere og jobbet som pedagogisk leder på sine avdelinger. Ingen hadde utdanning innenfor spesialpedagogikk. Informantene nevner blant annet tilrettelegging som en av utfordringene de møter på i barnehagen og gjennom høstingsprosjektet. Hvordan skal man tilrettelegge for et godt stimulerende miljø for barn med særskilte behov hvis man ikke har utdanning innen spesialpedagogikk? I førskolelærerutdanningen som jeg selv har tatt vet jeg at man ikke får nok kompetanse om barn med særskilte behov. Sissel nevner at de hadde ressurs i form spesialpedagog inne på et barn, men at dette bare utgjorde 50% av tiden, slik at de andre 50 % skulle resten av personalet fylle opp. Da er det viktig at man har kompetanse innenfor det.

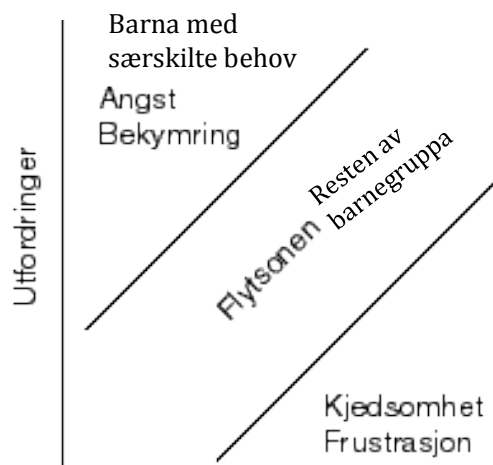
En av metodene som de brukte i høstingsprosjektet var at de jobbet i små grupper, slik at alle barna skulle få medvirke og bestemme. Nordahl og Misund (2009) skriver at barn med særskilte behov ofte ikke har like lett for å bli hørt og sett i en travel barnehagehverdag. Dette tenker jeg er spesielt viktig for de barna som trenger mere ro og tid for å uttrykke seg. Det blir en trygg arena hvor barna fritt kan ta del i planleggingen og aktiviteten. På den andre siden kan medvirkning virke diskriminerende i forhold til barn med lite verbalt språk. Det er ikke sikkert de klarer å uttrykke seg verbalt, og det ender med at de bare blir sittende å lytte på det de andre sier uten å kunne delta aktivt selv.

Sissel nevner at holdningen til personalet er en viktig faktor når de skal tilrettelegge for barn med særskilte behov gjennom høstingsprosjektet. Hun sier at personalet må være fleksibel, tilpasningsdyktig og løsningsorientert. Hun poengterer at man ikke må se på alle problemene som kan oppstå, men at man heller må se på løsningene som finnes. Holdningene til personalet er helt avgjørende for hvordan de tilrettelegger for barn med særskilte behov. Personalet må være villig til å forsøke. Det er slik man finner ut hvordan man kan gjøre det neste gang for at det skal bli enda bedre. Sissel sier blant annet at til å begynne med så møtte de på utfordringer som de var usikre på hvordan de skulle løse, men etterhvert så ble det mye enklere og de oppdaget løsninger som de ikke hadde tenkt på tidligere.

Da jeg spurte Sissel hvordan de tilrettela for inkludering gjennom høstingsprosjektet sa hun at de tilrettelegger gjennom aldersgrupper. For eksempel hvis de hadde ryper som tema, så gjorde 1 åringene ting i forhold til ryper, mens 5 åringene dro på rypejakt i skogen. Det som er bemerkverdig når hun nevner at de tilrettelegger gjennom aldersgrupper, er at barn på samme alder ikke nødvendigvis er på samme utviklingsnivå.

Mestringsnivå er også noe som kom frem som en viktig faktor når det gjelder å tilrettelegge. Ved at barnehagen tilpasset turene i forhold til mestringsnivå, slik at barna hadde noe å strekke seg etter. For at et barn skal oppleve mestring må utfordringene være noe barnet må strekke seg etter samtidig som det er realistisk at barnet skal få det til (Nordahl & Misund, 2009). Vygotsky hadde en ide om to mestringsnivåer for å beskrive læring, det aktuelle mestringsnivå og det potensielle mestringsnivå. Det første nivået er det barnet kan, mens det andre nivået er det barnet ikke kan. Mellom disse nivåene er det noe han kaller den nærmeste utviklingssonen, som er det barnet kan mestre med hjelp. Det er i dette nivået er det viktig at man som voksne støtter og hjelper barnet der det trengs, slik at barnet får mulighet til å oppleve mestring.

Motivasjon og mestring er noe som henger nøye sammen. Nordahl og Misund (2009) hevder at indre motivasjon er atferd som fremmer aktiv søken av utfordrende situasjoner og aktive forsøk på å mestre dem. Ytre motivasjon bygger på press, kontroll og belønning. Sjøvik (2007) poengterer at det er viktig at de voksne i barnehagen tar hensyn til barnets ståsted og forsøker å motivere barnet til å ta nye utfordringer. Csikszentmihalyi beskriver og forklarer indre motivasjon med begrepet "flyt". For at man skal kunne oppnå flyt i en situasjon må utfordringene i en aktivitet være tilpasset barnets ferdighetsnivå. I situasjoner der det er optimalt forhold mellom utfordringer og ferdigheter vil det oppleves som en positiv tilstand med lystfølelse og tilfredstillelse (Sitert i Osnes, Skaug & Kaarby, 2015). Marit kom med et konkret eksempel på hvordan de tilrettela for inkludering av barn med særskilte behov gjennom en tur de skulle gjennomføre. Barnehagen hadde tidligere år dratt på en skitur på 3 km til en hytte hvor de brukte å overnatte og drive med snarefangst. Dette året så hadde de to barn som ikke ville mestre å gå denne 3 km lange turen til hytten. De bestemte seg for at i år så skal de gjøre et alternativt opplegg hvor de skal dra på en dagstur og drive med snarefangst som er nært en vei. Så istedenfor at barnegruppen dro på en 3 km lang skitur og at de to barna måtte være igjen i barnehagen, så var de løsningsorientert og fant en annen måte å gjennomføre turen på. Dette er en situasjon hvor personalet har observert at ferdighetsnivået til barna ikke er på samme nivå som denne skituren er. De fryktet at hvis de hadde gjennomført denne turen ville utfordringene for barna være for høye for barnas mestringsnivå. Dette kunne ført til at barna ble engstelige og frustrerte.



Figur 9 Flow av Csikszentmihalyi (sisert i Osnes, Skaug & Kaarby, 2015) med endringer gjort av forfatter

I barnegrupper hvor det er barn som trenger særskilt hjelp eller støtte vil det som oftest være behov for å tilpasse aktivitetene (Sjøvik, 2007). Eksemplet Marit kom med er et tilfelle hvor de måtte tilpasse aktiviteten de skulle gjennomføre. I forhold til modellen «flyt» som Csikszentmihalyi har utarbeidet, kan vi se at ved å gjennomføre denne turen kunne de barna som ikke ville mestre å gå på ski havnet utenfor flyt sonen, og havnet innen for sonen hvor de hadde utviklet angst og bekymring. Samtidig som resten av barnegruppa ville befunnet seg i flytsonen.

Ida sier i intervjuet at høstingsprosjektet ga veldig gode rammer for barn med ulike type utfordringer, spesielt med tanke på at skogen og naturen er flotte plasser for mestringsopplevelser. Wilhelmsen og Holte (2010) skriver at gjennom rapporter kommer det frem at barn får gode sosiale erfaringer ved å være på tur. Osnes, Skaug og Kaarby (2015) poengterer at for å tilrettelegge for at barn skal få utfolde seg kroppslig ut fra egne forutsetninger, kan man la barna leke i fysiske miljøer som preges av mangfold og variasjon. Eriksen (2014) sier at lek og fysisk aktivitet fremmer minnespor i hjernestrukturen, slik at aktiviteter hvor hele kroppen er aktiv er viktig for hjernens utvikling. I forhold til høstingsprosjektet hvor barna er fysisk aktive ute i naturen for å samle inn ulike typer bær eller sopp som de senere kan lage mat av, så kan det hjelpe på hjernens utvikling.

6 Oppsummering og konklusjon

I dette kapittelet vil jeg komme med en oppsummering av hele oppgaven, og komme med en konklusjon av de resultatene som undersøkelsen viser.

Gjennom dette studiet har jeg jobbet ut fra problemstillingen:

Hvordan kan et høstingsprosjekt bidra til inkludering av barn med særskilte behov i barnehagen?

For å få innsyn i dette måtte jeg få et innblikk i de pedagogiske ledernes erfaring og opplevelser knyttet til høstingsprosjektet. Jeg utarbeidet to forskerspørsmål:

1. *Hvordan forstår førskolelærere begrepene inkludering og særskilte behov?*
2. *Hvilken oppfatning har førskolelærere om hva de selv gjør for å oppnå inkludering av barn med særskilte behov?*

Formålet med dette forskningsprosjektet har vært å undersøke hvordan et høstingsprosjekt kan bidra til inkludering av barn med særskilte behov. For å få innsyn i dette har jeg fått et innblikk i førskolelærernes erfaringer og opplevelser knyttet til dette temaet.

I dette studiet har jeg gjort en kvalitativ undersøkelse, hvor jeg har brukt semistrukturert intervjuer som metode for å samle inn data. Utvalget mitt består av tre pedagogiske ledere i samme barnehage som alle er utdannet førskolelærere. Jeg har analysert datamaterialet mitt ved å bruke kodingsprosesser for å organisere meningsbærende informasjon.

Funnene og drøftingene i dette studiet inneholder informantenes opplevelser og erfaringer omkring temaet inkludering av barn med særskilte behov. Jeg håper at de resultatene jeg kommer frem til kan bidra til å få en forståelse av betydningen et prosjektarbeid kan ha som arbeidsmetode for barn med særskilte behov.

6.1 Forskningsmål 1

Hvordan forstår førskolelærere begrepene inkludering og særskilte behov?

Det første forskningsspørsmålet hadde til hensikt å få et innsyn i informantenes forståelse og erfaringer med inkludering og særskilte behov. Inkludering er et komplekst begrep uten noen konkret definisjon. I dette studiet har det heller ikke kommet frem noen konkret definisjon på begrepet, men det har kommet frem hvordan førskolelærerne forstår begrepet. I min studie kom det fram at forståelsen av både inkludering og særskilte behov er faktorer som vil ha stor betydning for hvordan barnehagen gjennomfører prosessene for å oppnå inkludering. Svarene fra informantene omkring begrepsforståelse viser at de forstår særskilte behov og inkludering ut fra sine egne erfaringer med fenomenene og ut fra forskjellige oppfatninger om disse.

Informantenes svar om hva inkludering innebærer samsvarer med Solli (2014) sin definisjon av et inkluderende felleskap hvor tilhørighet, deltakelse og medvirkning vektlegges. Ved å sette begrepet inkludering inn i en modell for analyse (Olsen, 2013), fikk jeg en forståelse av hvordan beslutningsnivå mine informanter befinner seg på. Alle befinner seg på et undervisningsnivå. På et slikt nivå vil oppfattet inkludering spille en stor rolle for gjennomføringen av inkludering. Dette vil i praksis si at den måten førskolelærerne oppfatter begrepet inkludering og barn med særskilte behov vil spille en stor rolle for hvordan de gjennomfører inkluderingsprosessen for å oppnå inkludering. De er bevisst på hva inkludering er, samtidig så har ressursene stor betydning for hvordan inkluderingsprosessene blir gjennomført. Ressurs i form av bemanning og økonomi. Personalet i barnehagen arbeider for å best mulig tilrettelegge for et inkluderende felleskap, likevel er det et ønske om å kunne arbeidere enda bedre for et inkluderende felleskap hvis ressursene hadde tillatt det.

Særskilte behov ble definert ut fra barn som trenger noe ekstra støtte eller hjelp, og barn med flerspråklig bakgrunn. Samtidig som en av informantene forklarer det som *behov som er utover normalen*. Det kom fram at personalets holdning og foreldresamarbeid er to viktige faktorer som fikk betydning for hvordan gjennomføringen av inkludering ble gjennomført i praksis. Det kom fram at det er viktig å ha personale som er gode rollemodeller ved å være løsningsorientert, tilpasningsdyktig og fleksibel.

6.2 Forsknings spørsmål 2

Hvilken oppfatning har førskolelærere om hva de selv gjør for å oppnå inkludering av barn med særskilte behov?

Det andre forskningsspørsmålet mitt hadde til hensikt å få en forståelse av prosessene som gjennomføres i barnehagen for å oppnå inkludering. Det å skape relasjoner mellom barn/barn og barn/voksen er en av prosessene som gjennomføres i den barnehagen jeg har forsket på. Samtidig som at gjennom høstingsprosjektet legges det stor vekt på barnas deltakelse, medvirkning og tilhørighet. Alle barna skal få mulighet til å delta i høstingsprosjektet basert på sine egne forutsetninger. Barna skal få medvirke i hvor de skal på tur, hva som skal høstes inn og hva som skal lages. Personalet arbeider for at alle barna skal få oppleve en tilhørighet i gruppa og i prosjektet. Ved å arbeide ut ifra «enrichmentperspektivet» (Befring & Tange, 2012) hvor de fokuserer på å få fram barnets styrker, kompetanse, ferdigheter og kvaliteter kan dette bidra til inkluderingsprosessen. Som igjen vil bidra til å skape engasjement hos barna. En metode som denne barnehagen bruker i barnehagen og i høstingsprosjektet er at de organiserer mindre grupper. I barnehagen har de fokus på lekegrupper, mens i høstingsprosjektet har de fokus på små grupper som skal arbeide sammen med planlegging, gjennomføring og gjenkalling.

Gjennom høstingsprosjektet tilrettelegger personalet ved at turene er noe barna må strekke seg etter slik at de opplever mestring. Informantene vektlegger betydning av motivasjon og mestring for at barna skal tilegne seg ny læring og nye utfordringer i høstingsprosjektet. Dette samsvarer med det Nordahl og Misund (2009) skriver om at mestringsopplevelser er viktig for motivasjon til ny læring og nye utfordringer.

Gjennom prosessene for inkludering kom det fram noen utfordringer. En gjenganger som oppstod i barnehagen var tilrettelegging, ressurser og rutiner, dette kunne også gjenspeiles i utfordringene som de møtte på i høstingsprosjektet. En av utfordringene var at når de skulle på lengre turer var de avhengige av at det var på de dagene ressurs i form av ekstra personell var på avdelingen. I tillegg måtte de tilrettelegge turene etter ferdighetene til barna, som befant seg på ulike nivå.

6.3 Konklusjon

Hvordan kan et høstingsprosjekt bidra til inkludering av barn med særskilte behov i barnehagen?

Studiet viser at høstingsprosjekt kan være med å bidra til inkludering av barn med særskilte behov. Førskolelærernes forståelse av begrepet inkludering og særskilte behov vil ha betydning for valg av struktur og metode. De er bevisst på hva inkludering er, samtidig så har ressursene stor betydning for hvordan inkluderingsprosessene blir gjennomført. Ressurs i form av bemanning og økonomi. I prosessen for å oppnå inkludering er det positivt at man vektlegger motivasjon og mestring. For at et høstingsprosjekt skal kunne bidra til inkludering er tilretteleggingen av turene avgjørende. Samtidig så er holdningene til personalet er helt avgjørende for hvordan de tilrettelegger for barn med særskilte behov. Det kan etableres gode relasjoner mellom barn-barn og barn-voksen ved en aktivitet ute i naturen som preges av engasjement. Organisering i smågrupper, enten det er i lek eller aktivitet synes å ha innvirkning på inkludering av barn med særskilte behov. Ved å arbeide i små grupper vil andre barn være støttespillere for barn med særskilte behov. Spesielt tydelig kom det fram at språkutvikling synes å ha god effekt gjennom høstingsprosjekt.

6.4 Kritisk tilbakeblikk og videre vekst

Mitt valg av metode kan diskuteres. I forhold til min problemstilling føler jeg at utvalget er dekkende. På den ene siden kan antall informanter diskuteres. På den andre siden har jeg et inntrykk av at jeg som forsker har kunnet gått ordentlig i dybden på det materiale som jeg har samlet inn. Hadde jeg hatt enda flere informanter er det ikke sikkert det hadde vært mulig å gå i dybden med tanke på den tiden jeg hadde til rådighet. Et moment for å utføre en studie med større populasjon kunne likevel vært interessant med tanke på om hovedfunnene er gjenganger i barnehager generelt. Jeg ser tilbake på det jeg har fått vite fra informantene mine, og det kunne vært interessant å gå i dybden på hva ressursene har å si for gjennomføringen av pedagogisk virksomhet i barnehagen.

7 Litteraturliste

- Arnesen, A. L. (2014). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E. & Tangen, R. (2012). *Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Eriksen, T.B. (2014). *Fysisk aktivitet og nedsatt funksjonsevne. I barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2007). Learning opportunities inn preschool and early elementary classrooms. I R.C. Pianta, M.J. Cox & K. Snow (red.), *School readiness and the transition to school* (s. 49–88). Baltimore, Maryland: Brookes.
- Haug, P. (2005). Forskning om inkludering. I Ringsmose, C & Baltzer, K (red). *Spesialpædagogikk ad nye veje – et festskrift til Niels Egelund i anledning af hans 60 års dag*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets forlag.
- Hausstätter, R.S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnproblemer- mellom ideolog og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tuft P.A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Korsvold, T. (2011). *Barndom. Barnehage. Inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvællø, Ø. (2010). *Barnas Barnehage 1. Målsettinger, føringer og rammer for barnehage*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Lov om barnehager. Barnehageloven*. Hentet 10.04.2017 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehageloven>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Akademika AS.

- Krempig, I. W & Utsi, T. A. (2017) Hvor kommer maten fra? Høsting av ”vill” mat med barnehagen. I B.U Wilhelmsen (red), *Mat og- måltidsaktiviteter i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Langholm, G. & Tuset, E. H. (2013). *Matglede i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lundh, L., Hjelmbrække, H., & Skogdal, S. (2014). *Inkluderende praksis. Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH (Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora). (2010). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Universitetsforlaget. Hentet 12.11.2017 fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nordahl, A. & Misund, S.S. (2009). *Læring gjennom mestring. Skoggruppemetoden*. Oslo: Sebu forlag.
- Olsen, M.H. (2013). *En inkluderende skole?*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Olsen, M. H., Mathisen, A. R. P., & Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert? Fortellinger fra elever med ulik måloppnåelse*. Oslo: Cappelen Damm As.
- Osnes, H., Skaug, H., & Kaarby. (2015). *Kropp, bevegelse og helse i barnehagen*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pedersen, K. (2015). *Ut fra egne forutsetninger. Inkluderende pedagogikk i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pettersen, R.J. (2008). *Barnehagen i et tiårsperspektiv*. Oslo: Sebu forlag.
- Sandvik, M. & Valvatne, H. (2007). *Språkutvikling frem til sju-års alderen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sjøvik, P. (2007). *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solerød, E. (2005). *Pedagogiske grunnproblemer*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solli, K.A. (2014). En barnehage for alle- hvem er” alle”, og hvem er” de andre”? Utfordringer i inkluderende praksiser. I M. D. Bergsland & H. Jæger. (2014). *Bacheloroppgave i barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm AS.

St. meld. nr. 16. (2006-2007). ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?* Vallset: Oplanske Bokforlag og Norges forskningsråd.

Säljö, R. (2001) *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelens Forlag AS.

Tetler, S., & Langager, S. (2009). *Specialpædagogik i skolen. En grunbog*. København: Gyldendalske boghandel.

Tøssebro, J. (2010). *Hva er funksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlaget.

UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education: Adopted by the world conference on special needs education: Access and quality*. Paris: UNESCO.

Wilhelmsen, B. U., & Holte, A. (2010). *Måltider og fysisk aktivitet i barnehagen. Barnehagen som arena for folkehelsearbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Intervjuguide

Din bakgrunn?

1. Hvilken utdanning har du?
2. Alder?
3. Hvor lenge har du jobbet i barnehage?
4. Hvilken aldersgruppe har du jobbet mest med?
5. Hvor lenge har du vært med i prosjektet ”mat fra naturen”?
6. Hvilken erfaring har du med barn med særskilte behov?

Hvordan arbeider personalet i praksis med inkludering?

1. Hvordan forstår du begrepet inkludering?
2. Hvordan arbeider dere for å inkludere alle barn?
3. Hvordan forstår du begrepet særskilte behov?
4. Hvordan arbeider dere med inkludering av barn med særskilte behov i barnehagen?

Hvilken oppfatning har førskolelærere om hva de selv gjør for å oppnå inkludering av barn med særskilte behov?

1. Hva mener du er en vellykket inkludering av barn med særskilte behov?
2. Opplever dere utfordringer i arbeidet med inkludering av barn med særskilte behov?
→Evt, hvilke utfordringer?
3. Hvordan opplever du barnehagens ressurser for å kunne arbeide med inkludering av barn med særskilte behov?

Hvordan kan høstingsprosjekt bidra til inkludering?

1. Hvordan tilrettelegger personalet for inkludering gjennom høstingsprosjektet?
2. Kan du nevne noen sider ved høstingsprosjektet som har vært utfordrende eller bra i forhold til inkludering av barn med særskilte behov?
3. Hvordan tilrettelegger dere slik at barn med særskilte behov får utbytte ved turer?
4. Kan høstningsprosjekt bidra til inkludering?

Vedlegg 2. Informasjonsskriv

Prosjektbeskrivelse

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Tromsø campus Alta. Temaet for oppgaven min er inkludering av barn med særskilte behov gjennom høstingsprosjekt i barnehagen. Jeg vil knytte oppgaven min opp mot prosjektet ”mat fra naturen”, som er et 3-årig prosjekt som har foregått i en barnehage.

Dette er min problemstilling:

Hvordan kan et høstingsprosjekt bidra til inkludering av barn med særskilte behov i barnehagen?

For å få et innblikk i de pedagogiske ledernes erfaring og opplevelser knyttet til inkludering og høstingsprosjekt har jeg videre utarbeidet to forskerspørsmål:

- 1. Hvordan forstår førskolelærere begrepene inkludering og særskilte behov?*
- 2. Hvilken oppfatning har førskolelærere om hva de selv gjør for å oppnå inkludering av barn med særskilte behov?*

Alle opplysninger vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt. I og med at barnehagen har frontet prosjektet ”mat fra naturen” er det en viss sjanse for at barnehagen kan gjenkjennes, men ingen personer vil kunne gjenkjennes. Intervjuene vil bli tatt opp på bånd og deretter transkribert og slettet.

Dersom du har spørsmål, vennligst ta kontakt med Camilla Krogh på telefon 943 72 098, eller på e-post: camkrog_93@hotmail.com eller min veileder Inger Wallem Krempig på telefon 784 50 383 eller på e-post: inger.w.anundsen@uit.no

Samtykke til deltakelse i studien

Det gjøres oppmerksom på at det er frivillig å delta. Dersom informantene underveis ønsker å trekke seg, kan de gjøre det uten noen form for begrunnelse og alle data vil umiddelbart slettet. Ønsker du å delta på intervjuet ber jeg om at du undertegner samtykkeerklæring.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS og er blitt godkjent.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3. Godkjenning fra NSD



Inger Wallem Anundsen
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 31.05.2016

Vår ref: 48591 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.05.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

48591	<i>Faglig inkludering gjennom høsting i naturen i barnehagen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Inger Wallem Anundsen</i>
<i>Student</i>	<i>Camilla Krogh</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.