



**Pedagogisk og fysisk tilrettelegging for utagerende barn i  
barnehage.**

*En kvalitativ studie av de fysiske forholds betydning for en  
hensiktsmessig pedagogisk tilrettelegging for et utagerende barn.*

**Lina Lucia Camilo Steilland**



*Masteroppgave i spesialpedagogikk*

*Det samfunnsvitenskapelige fakultet*

*Universitetet i Tromsø*

*Våren 2008*



## **Forord.**

Dette prosjektet har tatt meg lang tid å ferdigstille. Det har vært mye refleksjon og tanker over hvordan og hvorfor problemstillingen for oppgaven oppstod. Jobben min i den aktuelle barnehagen fikk jeg ved en mer eller mindre tilfeldighet, og min relasjon til barnet det handler om ble fort sterk. At han skulle bli tema for mitt mastergradsprosjekt, hadde jeg ikke trodd da jeg startet i stillingen, men i ettertid er jeg takknemlig for at jeg fikk lov å jobbe med han, bli kjent med han og hans familie, og for at jeg fikk innsikt i hvordan man kan ha det som barn med et spesielt behov. Dette ene året ga meg et solid grunnlag i forhold til erfaring med utagerende barn, med barn generelt og med hjelpesystemet man oppsøker når noe er galt. Jeg lærte mye om samarbeid, viktigheten av gode informasjonskanaler og gode kollegaers støtte og refleksjoner for at arbeid med barn skal bli så godt som mulig.

Men mest av alt er jeg takknemlig for muligheten til å jobbe så nært og tett med et barn. Selv om det var tøffe tider, ville jeg ikke byttet ut dette året med noe annet.

Det er også på sin plass å takke andre som har støttet meg i denne prosessen.

Først og fremst til mamma. For all støtte og tro på meg gjennom hele utdanningsforløpet, for at hun har hørt på alle mine frustrasjoner og alle mine tanker, og ikke minst for at hun alltid stiller opp når jeg trenger henne. Takk.

Til alle gode venner som også har støttet meg og lyttet.

Til Stine – for støtte og oppmuntrende ord, for kreative og kloke tanker, for latter, glede, refleksjoner og perspektiv. Ting hadde ikke vært det samme uten.

Takk til gode kollegaer – tidligere og nåværende for kloke tanker og gode ord, og som stadig gir meg påfyll av erfaringer.

Tusen takk til Merete for korrekturlesing – mine øyne som så der jeg ikke så.

Takk til Espen for datasupport. En stor takk sendes også min favorittfotograf Tommy Bjerke for forsidebilde.

En takk også til min veileder Hans Petter Ulleberg for interesse, refleksjon, veiledning og støtte.

Eidsvoll Verk, Mai 2008

Lina Lucia Camilo Steiland

***With a child's heart***

*With a child's heart  
Go face the worries of the day  
With a child's heart  
Turn each problem into play  
No need to worry  
No need to fear  
Just being alive  
Makes it all so very clear*

*With a child's heart  
Nothing can ever get you down  
With a child's heart  
You've got no reason to frown  
(Love)  
Love is as welcome  
As a sunny, sunny day  
No grown up thoughts  
To lead our hearts astray*

*Take life easy  
So easy  
Nice and easy  
Like a child  
So gay and so carefree  
Yeah*

*The whole world smiles with you  
As you go your merry way  
Oh, with a child's heart  
Nothing's gonna get  
Nothing's gonna get  
Nothing's gonna get me down  
Oh, with a child's heart  
Nothing's gonna get  
Nothing's gonna get  
Nothing's gonna get me down*

*Written and composed by Silvia May, Henry Cosby & Victoria Basemore*



## **Innholdsfortegnelse**

<b>Forord .....</b>	<b>III</b>
<b>With a childs heart .....</b>	<b>V</b>
<b>A)Innledning med problemstilling .....</b>	<b>1</b>
<b>B)Teoretisk forankring .....</b>	<b>3</b>
B 1)Utagerende barn og barn med atferdsproblemer .....	3
B 1.1) Utagerende barn .....	3
B 1.2) Barn med atferdsproblem .....	4
B 2) Hva er pedagogisk tilrettelegging .....	8
B 3) Barnehagen som fysisk ramme og struktur .....	9
B 4) Forholdet mellom de fysiske rammene i barnehagen og pedagogikk .	12
B 4.1) Oppsummering av forholdet mellom de fysiske rammene i barnehagen og pedagogikk .....	17
<b>C)Kort om barnets rettigheter .....</b>	<b>19</b>
C 1) Lov om barnehager .....	19
C 2) Individuelle opplæringsplaner .....	21
C 3)Rammeplanen .....	23
C 4) Integrering og inkludering som prinsipp i barnehage og pedagogisk Virksomhet .....	24
C 5) Oppsummering av forholdet mellom integrering og inkludering som prinsipp i barnehage og pedagogisk virksomhet .....	30
<b>D) Metode og datainnsamling: kvalitativ observasjon og intervju .....</b>	<b>31</b>
D 1) Kvalitativ metode .....	32
D 2) Oppsummering kvalitativ metode .....	33
D 3) Case-studier .....	34

D 4) Deltagende observasjon og intervju som metode for min	
Datainnsamling .....	36
D 4.1) Deltagende observasjon .....	36
D 4.2) Intervju som metode .....	38
D 5) Ethiske sider ved det kvalitative intervju .....	41
D 6) Beskrivelse av barnet .....	43
D 6.1) Darshan .....	43
D 7) Min observasjon av det aktuelle miljøet .....	48
<b>E) Presentasjon av empirisk materiale basert på observasjon og intervju .....</b>	<b>55</b>
<b>F) Analyse og diskusjon .....</b>	<b>61</b>
<b>G) Konklusjon .....</b>	<b>65</b>
<b>H) Avslutning .....</b>	<b>69</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>71</b>
<b>Figurliste .....</b>	<b>77</b>
<b>Vedlegg 1: Samtykkeerklæring .....</b>	<b>79</b>
<b>Vedlegg 2: Intervjuguide .....</b>	<b>81</b>





## **A) Innledning med problemstilling**

Bakgrunnen for dette prosjektet er dannet på grunnlag av eget arbeid i en barnehage et sted på Østlandet. Jeg ble ansatt som pedagog 2 i en barnehage som skulle ta i mot et barn med spesielle behov. Det forelå ikke mye informasjon om barnet, annet enn at han var ”vanskelig”, hadde atferdsproblemer, manglende impuls kontroll og var tospråklig. Han var tre år på dette tidspunkt, og hadde et dårlig utviklet verbalt språk. Foreldrene var innvandrere, og gutten var dermed tospråklig. Tospråkligheten var en utfordring i seg selv, men han hadde altså like store vansker i begge språk, og benyttet seg for det meste av nonverbalt språk i form av gester og kroppsspråk. I tillegg var en del enkeltepisoder beskrevet fra tidligere barnehages styrer som indikerte en avvikende atferd. Gutten hadde hatt en hjernebetennelse som baby, og man mente å ha påvist epilepsi, som han nå ble medisinert for. Han var ikke under utredning hos pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) på det tidspunkt han kom til oss.

Barnehagen som skulle bli vår felles arena var en relativt ny barnehage, og hadde aldri før tatt i mot et barn med så store og spesielle behov som denne gutten skulle vise seg å ha. Han skulle etter hvert utvise et stort behov for skjerming, - hans utagerende atferd kunne til tider være farlig både for ham selv og for andre, og han krevde et annet tilbud enn de andre barna på avdelingen. Dette var det derimot lite fysisk rom og forutsetninger for i denne barnehagen. Jeg hadde ansvar for barnet, og det var slik dette prosjektet så dagens lys. Min jobb var å legge til rette for en best mulig opplæring i barnehagen, men jeg skulle støte på store utfordringer, mye grunnet miljøet vi befant oss i, og guttens problemstilling.

Det skulle bli mange steiner å snu, mange branner og slukke, mye refleksjon og kreativ tenkning, før vi kom fram til en løsning som fungerte. Utfordringene oppsto i hovedsak innendørs, hvor de fysiske rammene for tilrettelegging utgjorde en begrensning og et hinder i arbeidet. Det overordnede tema for mitt prosjekt er:

*Pedagogisk og fysisk tilrettelegging for et utagerende barn i barnehagen. En kvalitativ case - studie av de fysiske forholdenes betydning for en hensiktsmessig pedagogisk tilrettelegging for et utagerende barn.*

Ut fra dette tar jeg utgangspunkt i følgende problemstillingen:

*Hvilken betydning har barnehagens fysiske miljø for en hensiktsmessig pedagogisk tilrettelegging for et utagerende barn?*

Hovedbegrepene er *fysiske forhold*, og *utagerende barn*. Disse vil bli definert og gjort rede for i kapittelet om teoretisk og faglig forankring for prosjektet. Jeg konsentrerer meg om innemiljøet da det var der utfordringene i hovedsak oppstod.

Deretter vil det følge et kort kapittel om barns rettigheter, hvor jeg tar for meg lovverket og rammeplanens føringer for arbeid med barn med spesielle behov. Tredje kapittel er metodedelen i oppgaven, og gir en innføring i den kvalitative metode som er grunnlaget for denne oppgaven. Her kommer også en grundigere beskrivelse av barnet og de utfordringer vi møtte på.

En presentasjon av funn og intervjuer med tidligere kollegaer følger så, før analysen. Deretter oppsummeres og konkluderes oppgaven i siste kapittel.

## **B) Teoretisk og faglig forankring for prosjektet.**

I denne delen av oppgaven vil jeg avklare og definere begrepene i min problemstilling, ut fra anvendt teori og forskning innenfor de ulike områdene.

Begrepene jeg tar for meg er:

- utagerende barn
- pedagogisk tilrettelegging
- barnehagen som fysisk ramme/struktur
- forholdet mellom den fysiske rammen og den pedagogiske rammen i en barnehage.

### **B 1) Utagerende barn og barn med atferdsproblemer.**

Begrepet ”utagerende barn” er et begrep som ofte har vært oppe til debatt både i media og innenfor fagkretser de senere årene. Men hva er egentlig definisjonen på et utagerende barn? Og er begrepet ”utagerende barn” alltid sammenfallende med begrepet ”barn med atferdsproblemer”? Disse ses ofte brukt om hverandre, og jeg velger derfor å definere begge uttrykkene, da barnet jeg jobbet med havnet i kategorien for begge disse.

#### **B 1.1) Utagerende barn.**

*Utagering* defineres i allmenn språkbruk av Lars Bø og Inge Helle som: ”atferd som bringer individet i konflikt med miljøet. Atferden er ikke nødvendigvis utelukkende forårsaket av individet selv, men kan også skyldes uheldig påvirkning fra miljøet.” (Bø & Helle, 2001, s 263.).

Videre beskriver de at denne atferden viser seg i form av overdimensjonert atferd, som for eksempel ved skrik, hyl, høyt aktivitetsnivå og hyppige, aggressive utbrudd (Bø & Helle 2001).

*Utagerende atferd* defineres videre innenfor psykologien som:

”atferd karakterisert ved at personen lar oppdemmet aggresjon, sinne, frustrasjon og/eller fortrenge følelser/motiver får fritt utløp.” (Bø & Helle, 2001, s 263.)

Vi ser altså her at begrepet defineres forskjellig innenfor allmenn språkbruk og psykologisk språkbruk. Felles for begge, er at de viser til individet som kommer i konflikt med sine omgivelser, ved å vise en atferd som ikke er allment akseptert. Det man kan merke seg i den første definisjonen, er at det vektlegges at det ikke nødvendigvis utelukkende er individet selv som forårsaker konflikten, men også at miljøet kan ha en uheldig påvirkning på barnet. Om jeg setter dette i kontekst med mitt prosjekt, stemmer begge definisjonene på dette barnet.

Bonnevie og Pålerud viser også til at rammene og strukturen som eksisterer innenfor den enkelte barnehage kan være forsterkende på uheldig og utagerende atferd hos enkelte barn. For et utagerende barn kan for løs struktur virke forsterkende på den uheldige atferden, mens for andre barn vil det å måtte takle for stramme og rigide rammer bli et problem (Bonnevie & Pålerud, 2002).

### **B 1.2) Barn med atferdsproblem.**

Begrepet *atferdsproblem* havner ofte i samme sekk som utagerende atferd, og krever også en klargjøring. Den utagerende atferden er i seg selv å betrakte som et atferdsproblem – som vist ovenfor. Derfor følger det nå en redegjørelse for hva atferdsproblemer er, og hvor det har sitt spenningspunkt.

Atferdsproblem er et mye mer diffust og vanskeligere begrep å avklare enn begrepet utagerende atferd. Jeg velger å komme med definisjonene av begrepene til slutt i dette avsnittet, da jeg mener det er mer hensiktsmessig å få med seg hva diskusjonen og problematikken rundt begrepsbruken går ut på først.

Petter Aasen et al peker på seks forhold som er med på å bidra til årsaken til at begrepet er så uklart;

- 1) Bruken av betegnelsen i hverdagspråket. Det viser da til handlinger, virksomheter eller aktiviteter som utføres av et enkeltindivid eller en gruppe. Hovedsakelig går det ut på en negativ atferd, som bryter med det som er forventet, eller kan føles på kroppen av andre.
- 2) Innenfor hverdagspråket og faglitteraturen, er det en rekke andre begreper som betegner samme saksforhold, eller deler av det. Forrådet av begreper innenfor denne sekken er nesten uutømmelig, og det er høyst uklart hva forholdene mellom de forskjellige er, noe som gjør at det kan være vanskelig å orientere seg.
- 3) Den faglige ekspertise benytter seg av ulike perspektiver og forklaringsmodeller for å forstå begrepet atferdsproblem. Ekspertisen har altså heller ikke gjort klart hva atferdsproblem egentlig er, og forståelsen av begrepet blir dermed avhengig av hvilken teoretisk forankring og forklaring som benyttes.
- 4) Som et fjerde punkt vises det til kontekst og toleranseterskler. Hva som blir definert som problematisk atferd, påvirkes av hvem som tolker det, og hvor atferden oppstår.
- 5) Uklarheten rundt begrepet kan ha sitt utspring i ulike utsiktspunkt og ståsted for analyse av atferdsproblemer. Analysenivåene er:
  - 1) Individuelle symptomer. Dette er faktorer som narkotikamisbruk, alkoholmisbruk, kriminalitet, vold og så videre.
  - 2) Trekk ved avgrensede grupper. Trekkene er de samme som under individuelle symptomer, men betegner grupperes sosiale omgangsform, som defineres av resten av samfunnet som problematisk.
  - 3) Institusjoners og sosiale organisasjoners funksjonsmåte. Det menes da familieoppløsning, disiplineringsproblemer og så videre.
  - 4) Samfunnsmessige tendenser og problemer, som for eksempel endringer og utvikling i samfunnet, utstøtningsmekanismer og lignende (Aasen, Nordtug, Ertesvåg, & Leirvik, 2002).

På denne måten viser Aasen og hans kollegaer at det er ut fra analysenivået at definisjonen på atferdsproblemer blir dannet. Det er viktig at man ikke snakker forbi hverandre og trekker konklusjoner som ikke er fruktbare, eller i verste fall uriktige. Derfor dreier det sjette forholdet for at begrepet er så uklart seg om;

6) Høy fare for feilslutninger. Det som er gyldig innenfor en sosial enhet er ikke nødvendigvis overførbart til en annen, og dette må man være bevisst. Det er også en fare for at man overproblematiserer atferdsproblemer i samfunnet, da det moderne samfunn er preget av segmentering og profesjonalisering. Det vi altså si at innenfor enkelte segmenter; politi, sosialvesen, undervisningssektoren og lignende, kan ha en tendens til å overdrive forståelsen av atferdsproblemer for å kunne få mer ressurser eller minske nedskjæringer innenfor eget område (Aasen, Nordtug, Ertesvåg, & Leirvik, 2002).

Som vi ser, er det ikke noe entydig begrep vi har med å gjøre, og det er mye som "kommer an på øyet som ser". Det er også ulike definisjoner på *hvor* man plasserer problemet. Jeg illustrer:

"Spesialpedagogen S. A. Kirk definerer atferdsproblemer som avvik fra aldersforventet atferd på en slik måte at det klart forstyrrer eller hemmer barnets egenutvikling og/eller forstyrrer andres liv." (S. A. Kirk, 1972, s 31.)

"Pedagogen H. Rørvik definerer atferdsproblemer som atferd som er slik at samfunnet eller miljøet ikke kan akseptere den fordi den skaper store vansker for miljøet." (H. Rørvik 1976, s 31.)

Rørvik og også til dels Kirk plasserer altså problematferden hos individet. Ogden gjør det motsatte når han sier at: "Atferdsproblemer oppfattes ofte som en egenskap ved eleven, men det er mer korrekt å hevde at de er et resultat av samhandling med andre. Selv om noen barn ut fra sin bakgrunn og kjennetegn er mer utsatt for å utvikle atferdsproblemer, så opprettholdes atferden av problematiske transaksjoner med andre." (Ogden, 2001, s 88.)

Richard Haugen sier det slik: "Atferdsvansker refererer til en uhensiktsmessig og relativt varig atferdsform som vanskeliggjør læring og sosiale relasjoner. Denne atferdsformen ledsages ofte av en deprimert sinnstilstand og/eller karakteristiske kroppslige reaksjonsformer." (Haugen, 2000, s. 334.)

Haugen understreker videre at når det er snakk om uhensiktsmessig atferd, så relaterer det til at det er uhensiktsmessig både for barnet og for det miljøet barnet opptrer i (Haugen, 2000).

Begrepet *atferdsproblem* er altså vanskelig å definere helt tydelig, og også hvor årsaken til problemet ligger. Det som derimot *er* klart er at atferdsproblem kjennetegnes – i likhet med utagerende atferd – ved at atferden kommer i konflikt med det miljøet der individet befinner seg. Terje Ogden viser også til at begrepet atferdsvansker har et synonym med begrepet tilpasningsvansker. Dette er observerbare problemer, de skaper problemer mellom individ og miljø, og kjennetegnes til dels av at de kan føles på kroppen av andre. Han viser til at det er et lite presist begrep, men det er likevel godt innarbeidet både i skolen og i den pedagogiske debatt (Ogden, 1987).

Som man kan se spenner altså diskusjonen om hva atferdsproblemer er, seg over et stort felt. På grunn av oppgavens begrensning går jeg ikke dypere inn på dette, men det er gjort en grov skissering på hva problematikken i begrepsbruk går ut på, og det er understreket at ståsted for bruk av begreper er viktig i forhold til lesing og anvending av teori på området.



## **B 2) Hva er pedagogisk tilrettelegging?**

Barnehagen skal være en ”pedagogisk virksomhet” (jf Lov om barnehager, § 2, barnehagens innhold). Det vil si at barnehagen skal ha en rolle som oppvekst- og læringsarena for barn under opplæringspliktig alder. Den skal ta hensyn til enkeltindividet; barnet og barnegruppens utfordringer. Det er nedfelt i lovverket at alle barn har rett til et individuelt og tilpasset tilbud som føles meningsfylt for seg; uavhengig av funksjonsnivå, bosted, sosial, kulturell og etnisk bakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2006). Barnehagen har oppdragelse, omsorg, lek, hverdagsaktiviteter og læring som tradisjon. Det er da underforstått at barnehagen må endres i takt med samfunnets endringsmønstre.

For å kunne være en pedagogisk virksomhet, må barnehagen ha en pedagogisk ledelse som har et særlig ansvar for planlegging, gjennomføring, vurdering og utvikling av barnehagens oppgave og innhold (Kunnskapsdepartementet, 2006). Barnehagen har ansvar for å legge til rette for barnas individualitet og funksjonsnivå i barnehagen. Det forstås som for eksempel synshemmede barn krever en tilrettelegging i det fysiske miljøet der det ikke er unødvendige hindringer på den arena der barnet skal oppholde seg til daglig. Det samme skal gjelde for barn med fysisk eller psykisk funksjonshemming – de har krav på en fysisk tilrettelegging, som gir barna en trygg og forutsigbar barnehagehverdag (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Man må også ta hensyn til barnegruppen barnet skal inn i; kan det være hensiktsmessig å velge en barnehage med få barn og liten barnegruppe men desto større voksentetthet? Hensynet til hva barnet har behov for skal alltid vurderes og settes først (Jf Lov om barnehager). Barnehagen som pedagogisk virksomhet krever trygghet, gode relasjoner mellom barn - barn og barn – voksne. Dette skal stå i sentrum for alt som skjer i barnehagen. Det krever at pedagogene planlegger og har kontinuerlige diskusjoner på egen praksis og virksomhet. Å kunne planlegge ut fra barnets grunnleggende behov for trygghet og dets øvrige forutsetninger for å mestre sin hverdag, stiller store krav til pedagogens kompetanse og erfaringer. Likeledes må pedagogen ha god kjennskap til både det enkelte barn, men også barnegruppen som helhet, slik at

en hensiktsmessig tilrettelegging kan finne sted. At de voksne er trygge i sin rolle og kan gi barnet det barnet trenger, er viktig for å kunne oppnå en god trygghet, og videre kunne oppfylle de mål som er satt for barnehagens virksomhet i helhet (Jonasson & Rockström, 1985). Barnehagen som institusjon har læring og opplevelse gjennom lek som sentralt holdepunkt; et helhetlig syn på barnet. Barn har iboende muligheter i seg som må stimuleres for å utvikles. Derfor er det viktig å tilrettelegge for et godt vekst- og utviklingsmiljø, slik at barna kan få trives og vokse (Larsen 2000). Dette inngår også i den pedagogiske tilretteleggingen, og rammeplanverket viser til at det er viktig å ta hensyn til dette når en setter opp planer for hva som skal gjennomføres i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Oppsummert kan man nå si at en pedagogisk tilrettelegging er:

Å legge til rette for et hvert barns individuelle forutsetninger. Å kunne skape et miljø der barnet får utviklet sin kreativitet, støttet opp om sin nysgjerrighet, lagt til rette for læring innenfor trygge omgivelser og rammer.

### **B 3) Barnehagen som fysisk ramme og struktur.**

En barnehage er og skal være konstruert på en slik måte at den skal kunne gi plass til lek, aktivitet og utfoldelse. Det vektlegges riktig lekemateriell og utstyr som passer den aldersgruppen som befinner seg i barnehagen, barn mellom 0-6 år (Larsen 2000). Jeg vil nå først gå videre inn på de fysiske rammene og strukturene som eksisterer i en barnehage, før det så vil dreie seg om forholdet som er mellom de fysiske rammene i barnehagen, og pedagogikk eller pedagogisk tilrettelegging.

Eli Thorbergesen har forfattet boken Barnehagens rom. Hun hevder her at norske barnehager og den norske førskolelærerutdanningen har heftet seg alt for lite med opplæring i forhold til det fysiske miljøet i barnehager. En del barnehager bærer også preg av at de er satt opp i raskt tempo for å dekke etterspørselen etter barnehageplass, og da også gjerne av mennesker som ikke har en pedagogisk bakgrunn, og dette kan gå ut over kvaliteten i det fysiske

miljøet som skal omgi barna store deler av deres våkne tid (Thorbergesen, 2007).

Rammeplanen vektlegger at det fysiske miljøet skal utformes på en slik måte at det fremmer alle barns utvikling. Det vil si at alle barn skal ha muligheter for å leke, utfolde seg og få meningsfylte opplevelser og aktiviteter i trygge, men samtidig utfordrende omgivelser. Dette betyr også at det må tas hensyn til alder, ferdighetsnivå, lekemateriell, innredning og så videre (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Den helhetlige tenkningen som ligger til grunn for barnehager og barnehagens virke, betyr at man må ta hensyn til alle aspekter ved barnet. Behovet for lek står i fokus, men gjennom lek kommer også læring, og begge disse aspektene virker inn på den fysiske og psykiske velværen. Når man utformer et fysisk miljø i barnehagen, skaper man også rammer for barnas trivsel og opplevelse av læring. Rammene og den fysiske tilretteleggingen skaper grunnlag for barnas læring, opplevelse av mestring og aktivitetsnivå (Kunnskapsdepartementet, 2006). I forhold til funksjonshemmede barn er det flere kriterier som må tas hensyn til; funksjonshemmede barn har rett til å delta på lik linje med sine jevngamle, og det må dermed planlegges og bygges barnehager etter prinsippet om *universell utforming*. Det vil si at alle skal kunne ta i bruk produktene, byggverkene og uteområder på en likestilt måte, uten at man skal benytte seg av spesielle tilpasninger eller hjelpemidler (Kunnskapsdepartementet 2006).

Karita Bekkemellem påpeker i forordet til temaheftet om utforming av barnehagens inne- og utemiljø, at der er to hensyn som må tas når man utformer et fysisk barnehagemiljø. Det ene er *brukerorientering* som dreier seg om at tilbudet som gis i barnehagen skal være rettet både mot barna og foreldrene som brukere av barnehagen. Den skal imøtekomme behovene hos begge parter; tilsynet til barn skal være omsorgsfullt og trygt, samt at barna skal få leke og utfolde seg. Fleksible løsninger blir i så måte nødvendig med tanke på barnas alder, barnehagens åpningstider og så videre. I tillegg viser hun til at det er og kan være hensiktsmessig å bygge ut mer enn det som er minimumsanbefalingen for rom i barnehagen som foreligger fra departementets side (Bekkemellem, 2000). Det vil si 4 m<sup>2</sup> netto leke- og oppholdsareal for barn

over 3 år og ca 1/3 mer pr barn under 3 år. Uteområdet skal være ca 6 ganger leke- og oppholdsarealet inne (Harlem, 2000). Det anbefales å bygge litt større enn dette av hensyn til barnas muligheter til å utfolde seg. En vanlig barnegruppe for barn over 3 år er 18 barn på avdeling, samt ei personalbemanning på 3 voksne, og det sier seg selv at det vil kunne begrense den fysiske utfoldelse dersom det bygges for knapt. Det er godkjenningmyndighet – kommunen - som fastsetter barnas innendørs leke- og oppholdsareal, så det er altså muligheter for å gå ut over den veiledende anbefalingen fra departementet (Harlem, 2000).

Det andre stikkordet Bekkemellem peker på er *kvalitet*. Dette er et subjektivt anliggende, men det er ikke dermed mindre viktig for brukerne; barna. Ved å ivareta barnas behov for mestring og opplevelse, samt læring gjennom lek og samvær med andre barn og voksne gir man barna et kvalitativt godt tilbud. Derfor må det ikke være fysiske rammer som setter sperrer for disse opplevelsene. Det er også viktig at barnehagen kan tilby *trygge* rammer. Trygghet må da ikke forveksles med *sikkerhet*, da trygghet går på den følelsen barna har og får når de oppholder seg i barnehagen. De skal kunne oppleve å være trygge på sine omgivelser, på leken, på sosiale relasjoner, både i forhold til voksne og andre barn. Barna skal få lov til å lære og utforske i sitt eget tempo og ut fra egne forutsetninger. En diskusjon om hva man legger i trygghetsbegrepet bør foregå i enhver institusjon, slik at man på best mulig måte kan jobbe mot å gi barna dette.

*Sikkerhet* dreier seg om sikring av utstyret i barnehagen for å unngå ulykker. Det handler om å sikre at utstyret holder, ikke at man sikrer barna i hjel. Sikkert utstyr gjør at man kan gi barna mulighet til å skape egne erfaringer via lek. Derfor må miljøet tilpasses slik at det gir både en følelse av trygghet og samtidig som at det er sikret for å unngå ulykker (Bekkemellem, 2000). Signy Harlem understreker at det er viktig at barnehagens innredning og fleksibilitet tilpasses i takt med endringer i samfunnet. Det være seg endringer i oppholdstid, tilbud, eller økning av barnegrupper. Endret lekekultur hvor eksempelvis data har gjort et inntog som pedagogisk materiell gjør at for eksempel fysisk aktivitet reduseres (Harlem, 2000).

#### **B 4) Forholdet mellom de fysiske rammene i barnehagen og pedagogikk.**

Forholdet mellom de fysiske rammene som omgir barna i barnehagehverdagen og pedagogikk er et spørsmål om hva barnehagen skal *romme*. Da er det snakk om fysisk plass og rom i form av rause, tilpasningsdyktige og fleksible løsninger. Det er snakk om hva rommet formidler til barna og opplevelsen barna får av å oppholde seg der. Man kan si det slik at pedagogikk handler om hvordan oppdragelsen og undervisningen får betydning for barnas læring. Det vi si at det fysiske læringsmiljøet inviterer til ulike handlinger og videre fører til ulike typer erfaringer. Dersom pedagogen klarer å reflektere over innredning, plass, interiør, kan hun tilpasse avdelingen sin slik at den passer for forskjellige grupper av barn. Hvordan man tilpasser miljøet har mye med hvilken aldersgruppe man skal jobbe med. Thorbergsen argumenterer for at det kan være greit å tilpasse læringsmiljøet for barn i samme alder (Thorbergsen, 2007). Nina Haffner, sivilarkitekt ved MNAL, argumenterer for det motsatte når hun påstår at alderstilpassede lokaler gir liten fleksibilitet og at man må ta hensyn til at alderssammensetning og søkergruppe både kan økes og endres på sikt. I nyere barnehager er derfor avdelingene ofte bygget likt, basert på de eldste barnas arealbehov, en tredeling av oppholdsarealene og at man tilpasser for stellerom på vaskerommene. Å kunne utnytte arealet godt vil si at man vektlegger en effektiv og hensiktsmessig gangtrafikk utenom de sentrale lekesonene på avdelingen (Haffner, 2000). Thorbergsen argumenterer videre for at dersom man har kunnskaper om hvilke signaler et rom gir, og hvilke aktiviteter rommene stimulerer til, vil man lettere kunne danne et samsvar mellom det som er en pedagogisk målsetning for avdelingen, overordnet for barnehagen, og rommets innredning. Det pedagogen gjør med innredningen har betydning for pedagogikken og sender ut signaler om hva som er ønsket atferd på avdelingen (Thorbergsen, 2007). Innredningen og inndelingen av rom skal henge sammen med hva rammeplanen sier om det fysiske miljøets utforming; ”Fysisk miljø som fremmer alle barns utvikling. Barnehagen skal gi muligheter for lek, livsutfoldelse, meningsfylte opplevelser og aktiviteter i trygge og samtidig utfordrende omgivelser.” (Kunnskapsdepartementet 2006, s 16.) Videre sier rammeplanen; ”Barnehagen skal ha arealer og utstyr nok til lek og varierte aktiviteter som fremmer bevegelsesglede, gir allsidig

bevegelseserfaring, sanseerfaring og mulighet for læring og mestring. (...) utforming av det fysiske miljøet ute og inne gir viktige rammebetingelser for barns trivsel, opplevelser og læring.” (Kunnskapsdepartementet, 2006 s 16.) Lekens betydning står sentralt innenfor barnehagens kultur, og barnehagen skal også gi rom for motoriske erfaringer, estetiske opplevelser, utforskning, læring, samt logiske erfaringer. Som et eksempel trekker Thorbergesen inn rolleleken som en aktivitet hvor man får en grunnleggende læring om seg selv og om andre i tillegg til at den fungerer som god arena for tilegnelse av språklig- og sosial kompetanse. Barna lærer seg å forhandle og komme til enighet, og dermed er rolleleken en god aktivitet for læring via lek. Det er to aspekter ved rolleleken som får betydning for hvordan rommet innredes. Det første er at forberedelsen ofte er like viktige som leken. Ungene har et behov for et lekemiljø de selv kan forme. Det andre er at det bør være mulig å lage rommet mindre. Dette kan gjøres via skillevegger, hyller, spiralsnorer med gardiner og lignende og hjelper barna til å få ro i leken og unngå forstyrrelser. Det bør også være mulighet til å flytte seg mellom flere lekearenaer – rolleleken er en form for kopiering av det voksne liv, og dermed bør også det å forflytte seg mellom lekearenaer være mulig for barna, men ikke slik at det går på bekostning av andres lek igjen. På denne måten illustrerer Thorbergesen at rolleleken krever fleksible løsninger (Thorbergesen, 2007).

Jan Kampmann viser til at pedagoger de senere år har uttrykt et større ønske om å vite noe om det fysiske roms betydning for hverdagslivet i for eksempel barnehagen. Han har derfor gitt en oversikt over kunnskap samlet på området. Jeg velger nå å vise til noe av den forskning Kampmann refererer til, for å understreke noen hovedpoeng om hva rom og rommet kan ha for intensjonalitet i en barnehage.

Kampmann viser til økologisk psykologi og miljøpsykologi, hvor det har vært forsket på forholdet mellom atferd og miljø (Kampmann, 1994). Innenfor denne grenen finnes det en rekke forskere som har beskjeftiget seg med ulike innfallsvinkler til problemstillingen.

Kampmann viser i første omgang til begrepet *privacy*. Jeg velger å i likhet med Kampmann å oversette begrepet til ”uforstyrrethed, privatliv, ro, stillhed,

hemmelighet” (Kampmann, 1994, s 35) og fortsetter jf han, at dette egentlig ikke er noe godt dekkende begrep for det poenget som søkes å illustrere, og velger i fortsetningen å bruke det engelske *privacy* (Kampmann, 1994). Man kan eventuelt tenke seg begrepet oversatt til ”privat rom” – i den betydning av hva som føles og oppleves som egen grense i forhold til andre. Andre begreper som kan være dekkende er avsondring, fred eller trekke seg tilbake.

Begrepet har tre aspekter. Det handler for det første om *kontroll på interaksjon*, for det andre *kontroll på informasjon*, og for det tredje *territorialitet*. Disse aspektene som inngåelse i *privacy* som begrep, er vesentlige for at barn i en subjekt – identitetsdannelsesprosess (Kampmann, 1994). Ved å ha kontroll på interaksjonen menes det at barnet har en mulighet til å velge til og fra i forhold til hvor tilgjengelig og disponibelt det stiller seg i forhold til andre. Hvor mye ønsker man å involvere seg, eventuelt trekke seg tilbake fra interaksjon med andre barn? Det oppstår et dialektisk forhold mellom det å distansere seg og trekke seg tilbake fra en situasjon på den ene siden og det å involvere og inkludere seg på den andre siden. Kampmann viser til at det også på denne måten blir en dobbelthet i aspektet; når man involverer seg i en situasjon – eller i et annet barn – ekskluderer man samtidig noe, i forhold til hvilket *privacy*-rom som barnet forsøker å etablere (Kampmann, 1994).

Med kontroll på informasjon handler det om barnets bevisste holdning til hvor mye informasjon det velger å gi ut. Dette er en psykisk dimensjon hos barnet, det gjør seg erfaringer om hvordan man kan kontrollere en situasjon ved å bevisst tilbakeholde informasjon. Barnet forstår at man er ”uskyldig til det motsatte er bevist” og at man på denne måten kan styre hvilken tilgang andre har til barnets tanker og atferd (Wolfe, 1978). Dersom man som barn har kontroll på disse to aspektene, har man kommet et vesentlig stykke på vei i etablering av autonomi – altså kontroll over selvet, en selvstendighetsfølelse.

Territorialitet viser til hvordan et barn hevder seg i forhold til hva som er mitt og hva som er ditt. Det handler om å ha kontroll med det fysiske rom og hva som er tilgjengelig av gjenstander innenfor dette. Autonomien spiller på denne måten en vesentlig rolle i forhold til dette begrepet. Barnet tar selvstendige valg og tør å hevde seg i forhold til den kontrollen det mener å ha over det fysiske rom (Kampmann, 1994).

Om barnet har kontroll på disse tre aspektene, har man også en mulighet til å kontrollere det man kan kalle for *privacy*. Kampmann viser derfor til at det på denne måten *er* (min utheving) avgjørende hvordan voksnes regelsetting for det fysiske rom og rommet i seg selv kan muliggjøre eller vanskeliggjøre denne type erfaringer og rettigheter (Kampmann, 1994). Altså; dersom de voksnes atferd i forhold til regler og fysisk rom kan vanskeliggjøre disse typer av erfaring, kan de også fremme dem, ved å legge forholdene til rette på en slik måte at det er rom for å danne erfaringer. Det betyr også at den pedagogiske ledelsen i en barnehage må reflektere over egen virksomhet og hvordan de forvalter den ovenfor barna. Dette er også i tråd med hva Thorbergesen sier om hvordan man innreder det fysiske rommet (Thorbergesen, 2007). Det pedagogiske personalet har ved å ha kjennskap til teorien om *privacy* muligheten til refleksjon; hvilke muligheter gir man barna til å ivareta intime og eksklusive relasjoner, og samtidig holde fast ved barnets mulighet til kontroll av den informasjon det gir ut om seg selv? Får barnet mulighet til å ha en personlig interaksjon med andre barn uten at det må kjempe seg til retten for å hevde seg selv? Dersom det er for mange barn på ett sted – kan det ha noe å si for hvilke muligheter barnet har til å signalisere at det ønsker fred og ro, eller at det forsøker å hevde en territoriell kontroll? Refleksjon over disse spørsmålene kan da føre til at personalet har muligheter for å endre det fysiske miljø og bedre tilpasse det barnets atferd.

Begrepet *privacy* har en nær sammenheng med begrepet *boundaries*. *Boundaries* oversettes med grenser, begrensninger, avgrensning eller å sette grenser (Kampmann, 1994). Det kan da være snakk om begrensninger eller avgrensninger i forhold til andre – enten ved at man unngår å utgi informasjon eller at man unngår å involvere seg i en interaksjon. Man kan avgrense seg alene eller sammen med noen i forhold til andre barn eller voksne, eller det kan være snakk om en ren fysisk avgrensning der man konsentrerer seg om å forhindre andre i å komme inn på et bestemt område. Kampmann understreker at *privacy* - begrepet som beskrevet ovenfor ikke kan sees uavhengig av *boundaries* - begrepet. Derimot kan man godt bruke *boundaries* uten at det forbindes med *privacy* (Kampmann, 1994).



Kampmann viser også til det amerikanske prosjektet High/Scope (Kampmann, 1994.) som hadde sitt utspring i Amerika på sekstitallet, og som søkte å danne et program for barnehager med rot i Piagets teorier om læring; erverving av kunnskap skjer best i situasjoner der barnet selv gjør seg konkrete erfaringer (Birkeland, Hansen, Løyning, & Thorsen, 1995). Prosjektet har i senere tid rettet oppmerksomheten mot integrering og utviklingsstøtte til barn med spesielle behov. De konsentrerte seg om at plassering og innredning i rommet avspeiler en systematisk tilrettelegging av forholdene som skal kunne være lett gjennomskuelig for barn. Dersom det er klare markeringer i de forskjellige områdene for aktivitet – det vil si at materialene som er passende til aktivitetene er lagt til rette i de ulike delene av rommene – gir det en klar avgrensning for hvilke aktiviteter som skal foregå hvor (Kampmann, 1994). Altså handler det om samspill mellom barnet og rommet. Ved å innrede rommet aktivt på denne måten, understøttes den aktive læringen (Birkeland, Hansen, Løyning, & Thorsen, 1995).

Thorbergesen peker på at det må være muligheter for barn å manipulere rommet de befinner seg i. Kampmann viser til Prescott og hennes kollegaers teorier om ”super units”. Det handler her om rommets kvalitet i forhold til de muligheter for lek som gis – rommets kompleksitet. Ved å gi tilbud om forskjellige typer lekemateriale, kan man tilby forskjellige former for lek. Jo høyere kompleksitet, jo nærmere en super unit kommer man. Det er ikke et kvantitativt mål på hvor mange leker man fyller rommet med, men snarere et spørsmål om hvordan de forskjellige materialene kan utfylle hverandre slik at lekens varighet kan forlenges. Det blir således også et spørsmål om kvaliteten på lekene (Prescott, 1987). Prescott viser videre til S. Nichols begreper om løse deler (”loose parts”) (Nichols, 1970). Barn elsker å inngå i en kontekst hvor det kan veksles mellom forskjellige komponenter; fysiske fenomener, medier og lignende – ting som går an å eksperimentere med. Dette danner også grunnlag for oppdagelser og oppfinnsomhet – som en tråd og forlengelse av hva High/Scopes -prosjektet baserer seg på; lek og læring via erfaring. Ved å legge til rette for at barn skal kunne manipulere det fysiske rom til en viss grad og dets innhold, gir man muligheter for barnet til å sette seg spor. Ved at de har

denne muligheten, dannes også en identitet – og man har gitt barnet en følelsmessig tilknytning til rommet (Nichols 1970, L.G Shaw 1987, og Prescott, 1987).

#### **B 4.1) Oppsummering av forholdet mellom fysiske rammer og pedagogikk.**

Dette kapitlet har forsøkt å beskrive på hvilken måte de fysiske rammene og pedagogikken i en barnehage henger sammen. Jeg har forsøkt å vise hvordan forskere har prøvd å påvise en sammenheng mellom det fysiske miljøet og den pedagogiske tilretteleggingen i barnehagen.

Det fysiske miljøet bør tilrettelegges med utgangspunkt i barnas behov og væremåte. Ved å studere hvordan barn leker og forholder seg til andre, kan man finne ut hvordan man bør innrede rom og avdeling. Både Thorbergesen og Kampmann viser til grunnleggende behov hos barna i forhold til hvordan de oppfører seg og forholder seg til fysisk miljø. Kampmann benytter seg av begrepet *privacy*, som viser til behovet for å kunne trekke seg tilbake og ta kontroll over egen situasjon i forhold til interaksjoner, utgivelse av informasjon og hevdelse i forhold til territorier, og har en nær sammenheng med begrepet *boundaries*, som viser til en noe mer fysisk avgrensning som barna gjør i forhold til andre barn men også i forhold til det fysiske rom.

Ved å ha kunnskap om hvordan barn leker, hva som er viktig i forhold til interaksjon, følelse av kontroll og muligheter til å avgrense seg, har man muligheten til å bygge opp en pedagogisk tilrettelegging der man gir rom og mulighet for å kontrollere sitt *privacy* og sine avgrensninger i forhold til både fysisk miljø og andre barn.

Overordnet ligger barnehagelovens krav om at det skal dannes et miljø i barnehagen som fremmer utvikling, fysisk så vel som psykisk. Kunnskap om overnevnte aspekter ved barns væremåte gjør også at man kan legge til rette for barnets utvikling i tråd med barnehageloven.



## **C) Kort om barnets rettigheter og lovverk.**

I følgende kapittel vil jeg kort gjøre rede for det lovverk som foreligger i forhold til barn under opplæringspliktig alder. Det siste lovverket ble vedtatt av stortinget 17. juni 2005 – Barnehageloven. I tillegg foreligger det en rammeplan som følger opp og utdyper temaene som tas opp i loven, og er på den måten en forskrift til lovverket. Det er også utformet temahefter til de forskjellige temaene i rammeplanen, slik at personalet i barnehagen skal ha gode retningslinjer og rammer å forholde seg til når det kommer til hva barnehagens innhold skal være.

### **C 1) Lov om barnehager.**

Barnehageloven fastsetter overordnede bestemmelser om formålet i barnehagen og dens innhold (jf § 1, 2 og 3). Forskriften om rammeplan er hjemlet i lovens § 2. Rammeplanen skal gi innsikt i hva som er barnehagens innhold og oppgave, og er utformet av Kunnskapsdepartementet (Kunnskapsdepartementet, 2006).

#### *” § 1. Formål.*

Barnehagen skal gi barn under opplæringspliktig alder gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem.(...)”  
(Kunnskapsdepartementet, 2006 s 5.)

#### *”§ 2. Barnehagens innhold.*

Barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet.

Barnehagen skal bistå hjemmene i deres omsorgs- og oppdrageroppgaver, og på den måten skape et godt grunnlag for barnas utvikling, livslange læring og aktive deltakelse i et demokratisk samfunn.

Omsorg, oppdragelse og læring i barnehagen skal fremme menneskelig likeverd, likestilling, åndsfrihet, toleranse, helse og forståelse for bærekraftig utvikling. Barnehagen skal gi barn muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfulle opplevelser og aktiviteter i trygge og samtidig utfordrende

omgivelser.”

(Kunnskapsdepartementet, 2006 s. 5.).

§ 2 i lovverket om barnehager understreker også barnehagens oppgave i å ta hensyn til alder, funksjonsnivå, kjønn, sosial, etnisk og kulturell bakgrunn. Videre er også barnehagens oppgave å gi grunnleggende kunnskap på sentrale og aktuelle områder. Man kan forstå dette som en oppfordring til å støtte opp om barnets nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær, og å gi barnet utfordringer med utgangspunkt i barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2006).

”§ 3. *Barns rett til medvirkning.*

Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet.

Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet.

Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet. ” (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 6.)

Ut fra disse første paragrafene i barnehageloven, kan man se hvilket syn som ligger til grunn for hele lovverket. Barnets rett til medbestemmelse og rett til å være omgitt av voksne som tar hensyn til det enkelte individ og dets forutsetninger, ligger til grunn i all pedagogisk virksomhet som skal foregå i barnehagen. Dette er i tråd med FNs barnekonvensjon av 1989 som ble ratifisert i 1991 og inkorporert i norsk lov i 2003 (Kunnskapsdepartementet, 2006). Barnekonvensjonen vektlegger sterkt barnets rett til å uttrykke seg, og alle handlinger som angår barn i Norge som foretas av myndigheter og organisasjoner, har plikt til å ha barnets beste som grunnleggende syn i sine bestemmelser (Kunnskapsdepartementet, 2006). Dette vil også si at barnehagen har et særlig ansvar for barn med spesielle behov. § 2 viser også at barnehagen har et særlig ansvar når det gjelder å ta vare på og ta hensyn til alle barn, uavhengig av hvilket funksjonsnivå de måtte befinne seg på. Det skal være et likeverdig barnehagetilbud og dette krever individuell tilrettelegging av innhold for det enkelte barn. ”Barnehagen har et særlig ansvar for å forebygge

vansker og å oppdage barn med særskilte behov. For disse barna kan det være aktuelt å gi et spesielt tilrettelagt tilbud. Tilretteleggingen kan gjelde både sosiale, pedagogiske og/eller fysiske forhold i barnehagen. Foreldre og eventuelt støtteapparat rundt barna er viktige samarbeidspartnere for barna(...)" (Kunnskapsdepartementet 2006, s. 105.)

## **C 2) Individuelle opplæringsplaner.**

I forbindelse med arbeidet med barn med spesielle behov, kan det være hensiktsmessig å utforme en individuell opplæringsplan (IOP.) Opplæringsloven (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa) er utvidet til også å gjelde barn før opplæringspliktig alder:

### *”§ 5-7. Spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder*

Barn under opplæringspliktig alder som har særlige behov for spesialpedagogisk hjelp, har rett til slik hjelp. Hjelpa skal omfatte tilbod om foreldrerådgiving. Hjelpa kan knytast til barnehagar, skolar, sosiale og medisinske institusjonar og liknande, eller organiserast som eige tiltak. Hjelpa kan også givast av den pedagogisk-psykologiske tenesta eller av ein annan sakkunnig instans.

For spesialpedagogisk hjelp gjeld § 5-4 andre og tredje leddet i lova. § 5-5 andre leddet i lova gjeld så langt det passar.” (Helgeland, 2006.)

Lovgrunnlaget for IOP finner vi i opplæringslovens § 5-5. Denne gir hjemmel for utforming av IOPer også for barn med spesielle behov i barnehagen.

### *”§ 5-5. Unntak frå reglane om innhaldet i opplæringa*

Reglane om innhaldet i opplæringa i denne lova og i forskrifter etter denne lova gjeld for spesialundervisning så langt dei passar. For elev som får spesialundervisning, skal det utarbeidast individuell opplæringsplan. Planen skal vise mål for og innhaldet i opplæringa og korleis ho skal drivast. Også

avvikande kontraktsvilkår for lærlingar kan fastsetjast i den individuelle opplæringsplanen.

Skolen skal kvart halvår utarbeide skriftleg oversikt over den opplæringa eleven har fått, og ei vurdering av utviklinga til eleven. Skolen sender oversikta og vurderinga til eleven eller til foreldra til eleven og til kommunen eller fylkeskommunen.” (Helgeland, 2006.)

Som en forklaring på opplæringslovens paragrafer, viser jeg til Arne Aarnes. Han forklarer at det ikke går tydelig frem av paragrafene at også førskolebarnet har krav på en IOP, men i følge opplæringslovens § 5-5, skal det kunne utarbeides en halvårlig rapport med oversikt over den hjelp som er gitt til barnet og hvordan utviklingen har vært. Dersom en god evaluering skal kunne finne sted, bør man ha en retningslinje å gå etter, og det er i bunn og grunn det en IOP er. Et enkeltvedtak fattet for et barn i førskolepliktig alder, gir barnet et antall timer som skal ha et innhold som fyller rettighetene til barnet; jf lovens formulering i § 5-7. Av denne grunn bør også førskolebarn gis en IOP, for å kunne følge opp og etterse at vedtaket blir satt ut i praksis (Aarnes, 2003). Aarnes viser videre til at det er viktig at hjelpen starter tidlig i enkelte tilfeller, da dette ligger til grunn for senere læring og skal gjøre barnet bedre rustet frem mot skolestart.

Konklusjonen er at et førskolebarn bør få en IOP, da det ikke foreligger en læreplan man kan referere til. Det er hjelpeapparatet rundt barnet som har plikt til å legge til rette for og stimulere barnet, slik at det har samme muligheter for å kunne utvikle seg i forhold til egne forutsetninger, på lik linje med andre barn i forhold til sine forutsetninger (Aarnes, 2003).

En individuell opplæringsplan er definert som:

”undervisningsplan tilrettelagt for én elev eller en mindre gruppe elever med spesielle forutsetninger. Elever kan etter sakkyndig vurdering av pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) undervises etter individuelle læreplaner. Planene utarbeides av elevens lærer i samarbeid med den sakkyndige instansen (PPT). Slike planer skal ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger og behov, og knyttes til klassens læreplaner.” (Bø og Helle, 2002, s. 108.)

Tone Rebbestad sier det litt enklere: ”En individuell opplæringsplan er et dokument som lages når det med grunnlag i opplæringsloven er fattet vedtak om spesialundervisning/spesialpedagogisk hjelp.” (Rebbestad, 2006.)

Jeg velger å ikke gå nærmere inn på utformingen av IOP, da dette vil ta for stor plass i denne oppgaven. Jeg har grovt skissert grunnlaget for å utforme IOP for førskolebarn etter at PPT har funnet behov for særlig tilrettelegging, og at denne fungerer som et arbeidsredskap i forhold til barn med spesielle behov.

### **C 3) Rammeplanen.**

Rammeplanen for barnehagen er å regne som forskrifter til lovverket. Den retter seg mot barnehagens styrer og personale (pedagogisk leder og øvrig personale), og har som mål å gi en forpliktende ramme for planlegging og gjennomføring av det som anses for å være barnehagens innhold og oppgave. Den fungerer også som informasjonskanal til foreldre, eier og tilsynsmyndigheter. Den gir et redskap for planlegging og dokumentering, samt vurdering av den praksis man utøver i barnehagen. Ved at den gir informasjon også til foreldre, gir det dem mulighet til medvirkning og medbestemmelse. Rammeplanen er en redegjørelse for det samfunnsmandat man anser at barnehagen har. Det er et helhetlig læringssyn som forfektes, der omsorg, lek og læring står sentralt, i tillegg til sosial og språklig kompetanse. Videre redegjør den for syv fagområder som er viktige for barnehagens læringsmiljø. Fagområdene omfatter mål for arbeidet, og vektlegger hva som er viktig for barns utvikling, opplevelser og læring. Det gir også rettleiding til hva som er personalets ansvar (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Barn med spesielle behov har – som vist ovenfor – rett til å delta på lik linje med andre barn, ut fra individuelle forutsetninger. De skal gis et barnehagetilbud som omfatter og ivaretar deres interesser og behov på lik linje med andre barn. Med rot i dette prinsippet går jeg nå videre inn på prinsippet om integrering og inkludering, for å illustrere hvilke tanker og ideer som råder på dette området.



#### **C 4) Integrering og inkludering som prinsipp i barnehage og pedagogisk virksomhet.**

Monica Dalen har forfattet boken "Så langt det er mulig og faglig forsvarlig... Integrering av funksjonshemmede i skolen", og denne gir en god innføring i hva integrering dreier seg om. Selv om den er skrevet i forhold til skolegang, velger jeg å benytte meg av de generelle prinsippene for integrering, for så å trekke paralleller til barnehagens som pedagogisk virksomhet og læringsinstitusjon virke for barn under skolepliktig alder.

Jeg velger å starte med en definisjon av begrepet integrering, hentet fra Escolars ordbok:

"Integrere, - te danne et hele, innlemme i en helhet; integrerende (...) som er del av en helhet, nødvendig, utfyllende, vesentlig." (Taule, 1995, s. 110.)

Dalen viser til at integreringen dreier seg om å sette sammen enkelte deler til en helhet. Motsatsen til integrering er *differensiering*; det vil si at en tenker seg at man deler opp og behandler enkeltdelene hver for seg (Dalen, 1994).

Grunnlaget for tanken om en integrering eller integreringsprosess, er at man mener at funksjonshemmede også skal kunne inngå i en naturlig variasjon av mennesker i et samfunn. En segregeringstanke betyr motsatsen; at man tenker seg at det er nødvendig for funksjonshemmede å ha et tilbud og en trening som legges til rette spesielt for dem, og kanskje noe de driver med for seg selv, utenfor et sosialt fellesskap, slik at de kan integreres etter hvert. Det ser likevel ut til at man har bred enighet i dagens samfunn om at integrering er den målsettingen vi jobber mot. Spørsmålet som stilles er *hvordan* vi skal nå denne målsetningen og med hvilke midler og hensyn man skal gjøre det med (Dalen, 1994).

Spesialpedagogikken befinner seg i så måte i et ambivalent forhold til disse to tilsynelatende motsatte ideene. På den ene siden skal man respektere det enkelte individs særegenhet og utvikling, mens på den andre siden skal man også respektere det "normale" samfunn, og dette kan gå på tvers av hensynet til

enkeltindividets egenart. Dette gir det spesialpedagogiske felt store utfordringer, og man kan kanskje stille seg spørsmålet om man faktisk skal integrere for enhver pris. Derfor krever en tanke om integrering både at man forplikter seg og at den er funksjonell for den som skal integreres (Dalen, 1994).

Hvem er det så som skal integreres?

Dalen påpeker at når det er snakk om integrering i spesialpedagogisk sammenheng, så er det snakk om å gi et tilbud til funksjonshemmede som gir dem et supplement tilknyttet den vanlige undervisningen. (Dalen skriver i forhold til skole, men man kan godt bruke litteraturen i forhold til barnehagen også.) I den forbindelse definerer hun funksjonshemming som at et miljø alltid stiller visse krav til menneskene som lever der, og dersom et menneske av en eller annen grunn, være seg medfødt, arvelig eller ervervet, ikke klarer å oppfylle de kravene som stilles til det, vil det kunne karakteriseres som en funksjonshemming på en eller annen måte. Derfor er det viktig å se på begrepet funksjonshemming i sammenheng med de normer og regler som til enhver tid eksisterer i et samfunn (Dalen, 1994).

Trekker jeg en parallell til mitt prosjekt, vil det dermed kunne si at barnet jeg jobbet med var funksjonshemmet, i den grad at han ikke maktet å forholde seg til det fysiske miljøet som barnehagen kunne tilby han, og han hadde heller ikke gode forutsetninger eller muligheter for å klare å oppholde seg i det sosiale miljøet som er i en barnehage. Mer om dette i kapittelet om metode og datainnsamling.

Videre forklarer Dalen at vi kan se på integrering fra forskjellige vinkler.

Organisatorisk integrering, sosial integrering og pedagogisk integrering, er alle begreper som er trukket inn i debatten om integrering og spesialundervisning.

Den *organisatoriske integreringen* dreier seg om ren geografisk plassering av den som skal integreres, og kan gjennomføres når som helst. Dette er en dårlig forståelse av integreringsbegrepet, sier Dalen, og vi må ha mer for at vi kan snakke om en tilfredsstillende og helhetlig integrering. Den "ekte" integreringen betyr også at man må kunne tilfredsstillere elevens eller barnets sosiale og pedagogiske behov. Først når alle disse kriteriene er oppfylt, kan vi begynne å snakke om en helhetlig integrering. *Pedagogisk integrering* betyr at

man legger til rette slik at den funksjonshemmede deltar i det pedagogiske opplegget som foregår innenfor klassen. (I min sammenheng; barnehagen). Dette krever at undervisningen også differensieres – det vil si at barna skal få jobbe med lærestoff som er tilpasset den enkelte og den enkeltes utviklingsnivå, men innenfor samme undervisningsnivå (Dalen, 1994). Det er altså snakk om læring innenfor elevens egne forutsetninger, som et ledd i den pedagogiske integreringen. Det er blant annet dette en IOP skal sikre barnet, og jeg mener at det innenfor en integreringstanke er på sin plass å utforme en slik plan, for å sikre at barnets forutsetninger tas hensyn til.

*Sosial integrering* bygger blant annet på tanken om enhetsskolen; ”en skole for alle”. Man tror at samvær mellom ulike grupper med forskjellige forutsetninger og behov, kan virke fremmende for både utvikling og oppdragelse, og også fremme sunne og medmenneskelige innstillinger. Det ligger en tanke om at man skal ”normalisere den funksjonshemmedes” liv (Dalen, 1994). Det er dermed ikke sagt at selv om barnet er organisatorisk og pedagogisk integrert, så vil den sosiale integreringen vil gå av seg selv. Det er en sammenheng mellom disse tre forholdene, og den sosiale integreringen henger nært sammen med hvordan miljøet er organisert og utformet for å kunne fremme en god sosial kontakt mellom de som oppholder seg der. Jo mer man legger et miljø til rette for at man skal kunne møtes naturlig, jo mer vil man kunne bygge opp om og styrke ”vi-følelsen” hos barna. Men det stanser ikke der; det er viktig å følge opp om og være bevisst på om det er en reell sosial integrering; trives barna, føler de seg aksepterte og trygge på miljøet sitt? Er svaret ja, kan man snakke om en følelse av å være sosialt integrert (Dalen, 1994).

Debatten om integrering i skolen har rast lenge, og en grundig drøfting av begrepet ble gjort av Blomutvalget i 1971. Utvalget gikk inn for å utrede og forbedre et felles lovverk for alle barn og unge i skolepliktig alder. I 1971 leverte de sin innstilling, og der var integreringen sett på som en forpliktende målsetting når man skal tilrettelegge et opplæringstilbud for funksjonshemning. Tre kriterier ble så satt opp for integrering: tilhørighet i et sosialt fellesskap, delaktighet i fellesskapets goder og medansvar for oppgaver og forpliktelser (Blomutvalget, 1971). Dalen peker på at denne målsettingen setter krav til både funksjonshemmede og til de ikke- funksjonshemmede, i form av at sistnevnte

må akseptere funksjonshemmede som likeverdige mennesker, og de funksjonshemmede må ta hensyn til sosiale og yrkesmessige ferdigheter for seg selv (Dalen, 1994).

Vi kan sjelden eller aldri snakke om integrering som et mål som er fullstendig oppnådd. Årsaken til dette er at integrering defineres som et dynamisk begrep, på den måten at det i sin videste forstand er snakk om samliv og gjensidig respekt og forståelse mellom mennesker. Trygve Lie påpeker at det er en ”samspillprosess der deltakerne med ulike forutsetninger er aktivt med uten frykt for å røpe eller tape sin identitet.” (Lie, 1970.) Vi ser altså at å kunne integreres eller å integrere noen i noe, er en interaksjonsprosess mellom to eller flere partnere. Dynamikken i begrepet spenner så mellom hvem, hva, hvor og hvordan integreringen skal foregå (Dalen, 1994).

Når det gjelder barn i førskolepliktig alder, ble endringen i lovverket for dem fastslått i § 13 i grunnskoleloven av 1987. Denne ga også funksjonshemmede barn i førskolepliktig alder rett til spesialpedagogisk hjelp. (Se kapittel om lovverket ovenfor.) Integreringsdebatten blir av Ogden beskyldt for å ha oversett barn og elever med atferdsproblemer. Sammen med Vogt (Vogt, 1979) viser han til at det ofte er blitt tatt avgjørelser der man velger å ta elevene ut fra de ordinære klassene og skolene dersom atferdsproblemene har vært for store. Vogt og Ogden mener dermed at dette viser at det ofte er vanskelig å finne gode tiltak for denne problematikken, og at man derfor velger et segregert tiltak. Derfor mener Ogden at det også er viktig å ta hensyn til de segregerte tiltakene i integreringsdebatten (Ogden, 1998). Segregerte tiltak blir satt i verk for å avhjelpe situasjonen på sikt (Dahlgren & Nielsen, 1984). Det dominerende synspunktet har likevel vært at det er et meget alvorlig inngrep å ta et barn ut av det naturlige skole- og kameratmiljøet, i en del tilfeller også fra hjemmemiljøet. Et slikt tiltak strider mot integreringstanken, og gir lite rom for en god sosial integrering (Gjessing, 1969). Dette betyr videre at det alltid vil være en faglig balansegang mellom inkludering og ekskludering, eller til og med inkludering på feile prinsipper. Man ønsker å unngå selvforsterkende sirkler ved å ta et barn med atferdsproblemer ut av sitt naturlige miljø og plassere det med andre barn som har samme problemstilling – samtidig som det

å integrere et barn i en klasse der forutsetningene ikke er til stede i miljøet, vil kunne virke like negativt. Ogden mener derfor at det stilles store krav til den lærer som skal følge opp eleven; hjelpemidler, metoder, faglig kunnskap og overskudd. Det er av stor viktighet at lærerne og skolesystemet rår over både det pedagogiske og psykologiske, så vel som det organisatoriske (Ogden, 1998).

Å oppnå en god, tilfredsstillende integrering må og vil etter mitt skjønn stille høye krav til de voksne som omgir barna i hverdagen. Man må være seg bevisst de prosesser og samspill som forekommer i hverdagen, og man må kunne være i stand til å oppdage tilfeller der det ikke er samsvar mellom individ og miljø, og dermed søke etter løsninger for å kunne få dette til å virke mer hensiktsmessig.

Det som alltid bør stå som et overordnet og organisatorisk prinsipp, er at undervisning og spesialpedagogiske tiltak må være i samsvar med det som tjener eleven eller barnet best (Haugen, 2000).

Det vil altså si – som jeg så vidt var inne på tidligere – at det i enkelte tilfeller *kan* være mest hensiktsmessig med et segregert opplæringstilbud. Det må hele tiden gjøres en vurdering om hva som kan være best for barnet; har barnet klart å tilegne seg de nødvendige ferdighetene som gjør han eller henne i stand til å få opplæring i det miljøet barnet normalt ville tilhørt, eller er der ferdigheter som trenger mer øving og hjelp, før en tilbakeføring kan skje? Det er altså snakk om å gi et segregert opplæringstilbud for å avhjelpe situasjonen på sikt, slik at en gradvis integrering kan foregå senere – slik Dahlgren og Nielsen beskriver det (Dahlgren & Nielsen, 1984).

Jeg har ovenfor snakket om og gjort rede for debatten om integrering og hva begrepet innebærer. Hva er så inkludering?

Inkludering dreier seg om *at alle skal få være med*. Læreplanverket for den tiårige grunnskolen – L97, understreker at fellesskapet i grunnskolen skal være inkluderende. Det betyr at også elever med spesielle behov har rett til å delta i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet på en likeverdig måte (Det kongelige kirke-, 1996). Begrepet henger i så måte i nær sammenheng med begrepet integrering, men går enda sterkere ut, da inkluderingsbegrepet

vektlegger at barna skal *delta*, samtidig som hensynet til individuelle behov skal tas. Det er altså systemet som må tilpasse seg barnet – ikke omvendt. Dette sammenfaller med Barnehagelovens vektlegging av individuelt hensyn. (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det skal gis et likeverdig barnehagetilbud av god kvalitet til alle barn, og dette krever også at tilbudet som gis barn skal tilrettelegges individuelt og tilpasses lokalt. Kravet om at barnehagens innhold skal oppleves meningsfylt for det enkelte barn betyr at barnehagen skal kunne gi det enkelte barnet støtte og utfordringer ut fra egne forutsetninger. Det må legges vekt på å fremme trivsel, mestring og livsglede, samt en følelse av egenverd, og på denne måten søke at barna får en opplevelse av å bidra til et meningsfullt liv i et felleskap med andre barn og voksne.

Et krav om inkludering stiller også krav til personalet. Derfor må barnehagen være et sted med et miljø der man respekterer forskjellighet. Det er viktig at personalet jobber med å belyse at det er både likheter og forskjeller mellom mennesker, selv om de har en funksjonshemming, og at det utvikles en respekt for dette. Det er positivt å kunne gi barna en positiv nysgjerrighetsfølelse for det som er litt annerledes enn ens eget, og på denne måten kan barnehagen formidle et innhold som ulike barn kan ta del i hver på sin måte (Kunnskapsdepartementet, 2006). Ut over dette har også barnehagene et særlig ansvar for å oppdage barn med særskilte behov, og forebygge vansker. Dersom det er behov for et tilrettelagt tilbud, må det identifiseres hva behovene består av. Dette gjøres gjerne av en utredende instans som for eksempel den pedagogisk–psykologiske tjenesten i kommunen, og ut fra dette må det vurderes hva tilretteleggingen skal gjelde. Det kan være sosiale, pedagogiske og/eller fysiske forhold som skal legges til rette for å bedre hverdagen for de barna som har behov for det (Kunnskapsdepartementet, 2006). Dette viser altså hvilket ansvar barnehagen har for å ivareta alle barns behov, og søke å innrette tilbudet slik at alle får en god barnehagehverdag fylt med spenning, aktivitet, lek, utfoldelse og mestring.

## **C 5) Oppsummering av integrering og inkludering som prinsipp.**

Ovenfor viser jeg til hvilke tanker som har vært gjeldene innefor opplæringssystemet de siste tiårene. Tanken om at alle barn har rett til å bli integrert i en skole eller en barnehage der de naturlig hører til har vært dominerende og støttes opp om av et lovverk som skal ta hensyn til enkeltindividets forutsetninger. Integreringstanken krever derfor undervisningen må tilpasses hvert enkelt barn, slik at en faglig forsvarlig opplæring kan finne sted. De forskjellige nivåene av integrering (organisatorisk, pedagogisk og sosial integrering) må tas hensyn til før man kan snakke om en helhetlig integrering. Integrering på bare ett av nivåene er ufullstendig, og vil på den måten ikke gi full uttelling for hvilken opplevelse av integrering barnet sitter igjen med. Inkluderingstanken handler om at alle skal få være med – alle skal ha en rett til innflytelse på egen hverdag, og derfor må forholdene for at dette skal kunne skje tilrettelegges. Man skal få lov til å virke med i et felleskap, uavhengig av funksjonshemninger eller andre hinder som enten ligger i miljøet eller hos barnet.

Selv om tanken og retten til integrering og inkludering har vært dominerende, så kan det likevel finnes holdepunkter for å gi barn et segregert tilbud. Argumentene for dette er at man må ta hensyn til hvilke forutsetninger barnet har for å bli integrert, og hvilke føringer som ligger i miljøet for å foreta en integrering. Segregering kan være tilbudet dersom det vil avhjelpe og støtte opp om et integrert tilbud på sikt.

## **D) Metode og datainnsamling: Kvalitativ observasjon og intervju.**

Dette prosjektet baserer seg på den kvalitative metode. Ideen ble dannet på grunnlag av egen praksis som pedagog 2 i en barnehage og har bakgrunn i egne observasjoner av et utagerende barn. Hans atferd førte til mye refleksjon og vakte en interesse hos meg for sammenhengen mellom det fysiske miljøet vi befant oss i og tilretteleggingen av dette. Observasjonene ble gjort kontinuerlig i forbindelse med daglig oppfølging i barnehagehverdagen. Enkelte observasjoner er skrevet ned, men grunnet min nære relasjon og forbindelse med barnet, er de fleste observasjoner ikke nedskrevet og loggført, men drøftet grundig ved flere anledninger med fagkoordinator. Fagkoordinator har ved enkelte episoder notert enkelte hendelsesforløp, men også hun har drøftet enkeltepisoder grundig med meg. Observasjonene er i hovedsak gjort av gutten i samspill med fysisk miljø og barnegruppen for øvrig. Jeg har konsentrert meg om innemiljøet, da få av utfordringene oppsto ute. Det er likevel en observasjon i seg selv at barnet fungerte mye bedre utendørs enn innendørs, og dette er også en del av grunnlaget for å undersøke om det var det fysiske miljøet inne som forsterket en del av problemene barnet hadde. Samlet utgjorde disse observasjonene grunnlaget for problemstillingen for dette prosjektet, et case- studie av dette barnet i hans barnehagehverdag.

Det har tatt meg en stund å komme frem til en endelig formulering på dette prosjektet, men da jeg hadde formulert problemstillingen (se ovenfor) valgte jeg å gå tilbake til mine tidligere kollegaer for å utføre intervju, da jeg mente det ville være fruktbart for prosjektet å få et annet blikk og andre refleksjoner enn mine egne. Intervjuene ble foretatt to og et halvt år etterpå, og jeg valgte da å intervju pedagogisk leder på avdelingen og fagkoordinator i barnehagen, da det var disse to i tillegg til meg som sto for den nærmeste oppfølgingen med barnet.

Jeg valgte å utføre intervjuene ansikt til ansikt med dem, da jeg på denne måten ville kunne fange opp et mer helhetlig inntrykk av hvordan de tenkte tilbake på situasjonen og hvordan de avga sine svar. For å slippe å måtte skrive ned alle



svarene, benyttet jeg meg av diktafon, og transkriberte senere svarene skriftlig. Det ble gitt et muntlig samtykke med tillatelse til å bruke informasjonen som kom frem i intervjuet.

Selve intervjusituasjonen foreløp greit, da det ikke var vanskelig å få informantene til å snakke, og felles for begge var at jeg bare behøvde å nevne navnet på gutten, så var de umiddelbart i stand til å gjengi situasjoner og tanker de hadde gjort seg rundt barnet og det tilbudet vi ga han det første året han gikk i vår barnehage.

Nedenfor følger en utgreiing av den kvalitative metode, case- studier og det kvalitative forskningsintervju som metodisk tilnærming.

### **D 1) Kvalitativ metode.**

”Metode betyr ’måte å gå frem på.’ Forskningsmetoder har altså å gjøre med hvordan forskere går frem for å formulere kunnskap.” (Svartdal, 1998, s. 9.)

Inge Bø og Lars Helle definerer den kvalitative metode som:

”forskningsmetode der forskeren i første rekke baserer seg på observasjon, intervju og/eller samtale for derved å leve seg inn i og oppfatte et mønster i det mangfoldet av sanseintrykk han/hun mottatt på et nærmere avgrenset område.”

(Bø & Helle, 2002, s. 140.)

Den kvalitative forskningsmetoden skiller seg fra den kvantitative metoden ved at den ikke hefter seg med å skulle måle noe i form av tall eller mengder. Den søker heller mot å forstå verden ut fra forskjellige aktørers syn på den, og videre tolke og analysere fenomenene som oppstår i samfunnet rundt oss. Som Bø og Helle påpeker ovenfor, er det observasjon og intervju som hovedsakelig er den kvalitative forskerens verktøy, og som benyttes i den forstand at man ønsker å finne mønstre innenfor et gitt område, det være seg barnehage, skole, arbeidsplassen, og så videre. Erik Fossåskaret understreker at den kvalitative og den kvantitative metoden har hver sin forskningstradisjon og ulike måter å tilnærme seg et spørsmål på, og dermed ikke skal konkurrere med hverandre,

men heller søke å skaffe svar på sosiale fenomener hver på sin måte. Fossåskaret sier videre at når en velger hvilken metode man skal følge i en studie, er det *retning* man velger å orientere seg i, som kvalitativ og kvantitativ. Han konkluderer altså med at den ene retningen ikke nødvendigvis utelukker den andre, men heller komplimenterer hverandre (Fossåskaret, 1997). Den kvalitative metoden benytter seg som oftest av det Fossåskaret deler inn i Type 2- spørsmål. Det vil si; spørsmål som ”fører oppmerksomheten mot meningsdimensjonen ved sosiale fenomener; deres karakter, beskaffenhet.” (Fossåskaret, 1997, s. 13.) Den kvantitative metoden benytter seg som kontrast av spørsmål av Type 1; utbredelse, mengde og omfang (Fossåskaret, 1997). Den kvalitative orienterte tradisjonen har en klar parallell til det sosiologiske og det antropologiske studiet. Man interesserer seg for det prosessuelle og relasjonelle i sosiale fenomener. Det er *samspeillet* mellom personene som er i fokus. Metoden analyserer samhandlingen mellom personer, analyserer roller, relasjoner og symboler. Det er ikke individet i seg selv man studerer, men den relasjonen individet inngår i, slik at det sentrale perspektivet ved kvalitativ forskning blir studie av *relasjonene* (Fossåskaret, 1997).

## **D 2) Oppsummering av kvalitativ metode.**

En oppsummering av den korte innføringen jeg her har presentert av den kvalitative metode, er at den er på jakt etter relasjonene og samhandlingen som foregår mellom individer innenfor et begrenset område, og for å komme dit kan man velge observasjon, intervjuer og/eller samtaler for å kunne forstå og gå i dybden av det tema man ønsker å undersøke. Den kvalitative metoden prioriterer nærhet, der den kvantitative metoden kan sies å søke distanse mellom forsker og forsøkspersoner (Kleven, 2002). For å kunne kalle en slik metode *forskning* stilles det en del krav til analysen og tolkningen av det materialet man har fått inn, og dette forholder jeg meg til i mitt analysekapittel.

### **D 3) Case–studier.**

Ordet *case* defineres av Bø og Helle som:

”enkeltilfelle, sak, stilling; brukes særlig om hendelse, person, gruppe eller organisasjon som er gjenstand for undersøkelse eller behandling.” (Bø & Helle, 2001, s. 37.)

Videre snakkes det om *case history* som er:

”oppsamling av relevant informasjon om en person, dvs. alle typer personalopplysninger og biografiske data som familiebakgrunn, fysisk utvikling, opplysninger om skoleprestasjoner, sosialt nettverk, organisasjonstilhørighet, medisinsk historie og lignende.” (Bø og Helle, 2001, s. 37.)

Det norske begrepet for case–studier er kasus - studier, og det er det begrepet jeg vil benytte meg av i resten av oppgaven. Som vist til i definisjonene ovenfor, er kasus - studiets mål å innhente informasjon og kunnskap om en bestemt person, institusjon eller lignende (Kvale, 2001). Som forsker har man til hensikt å *kartlegge* spesifikke psykologiske prosesser ved enkeltindividet; det være seg i form av egenskaper eller trekk som er karakteristisk for akkurat det kasus man studerer. Ved gjennomføring av et kasus–studie, har man som regel bestemt seg for et begrepsmessig eller teoretisk ståsted, og med det avgrensede siktemålet at man skal studere en enkelt sak (Svartdal, 2002). Gjennomføringen av et kasus–studie bringer med seg en god del etiske og moralske spørsmål, og det er mange hensyn å ta som forsker. Man må vite hva man ønsker å studere, hva er det man ser etter, hva som er hensikten med studien og hvordan skal man gjennomføre den (Kvale, 2001, Svartdal, 2002).

Jeg vil komme mer inn på de etiske sidene ved gjennomføring av kasus–prosjekt under kapitlet om deltakende observasjon og intervju som metoder for datainnsamling.

*Hensikten og formålet* ved å gjennomføre et kasus–studie gir også spørsmål om det kan generaliseres; kan man kalle det for generell kunnskap? Svartdal peker på flere punkter for at dette vanskelig kan la seg gjøre. For det første; dersom funnene fra et kasus–studie skal generaliseres, må man se på hvilket utvalg man har hentet individet fra. Videre kan individet sjeldent være representativt for en hel populasjon, fordi ethvert individ i seg selv er unikt. Dette bringer oss til det andre punktet; at ethvert kasus–studie er unikt. Det vil si at det kan være vanskelig å slutte noe generelt – som gjelder for alle – ved å studere bare ett tilfelle. Dette strider mot det som har vært vitenskapens karakteristiske trekk; funnet skal kunne reproduseres og generaliseres. Sammenhengen med det tredje punktet hos Svartdal er da klar; man kan sjelden si at et kasus-studie har gode forklaringer; forklaringene blir til ”etter -at- det- har- skjedd”, såkalt *ex post facto*. Det fjerde og siste punktet i Svartdals utredning om kasus–studiets problemstillinger i forhold til generalisering, er relasjonen mellom observatør og kasus. Det er stor fare for at man som forsker eller observatør kan påvirke kaset man studerer. Det kan få individet til å endre sin atferd til noe som ellers ikke ville vært naturlig, det være seg at det oppfatter forventninger fra observatøren, eller legger forventninger på seg selv, og dermed vil det kunne komme en del feilkilder med i studiet (Svartdal, 1998).

Kvale peker på at disse punktene nettopp er et paradoks i psykologien; dersom målet med en studie er å innhente generell kunnskap om et fenomen, må man fokusere på noen få, intensive kasus–studier. Dersom man fokuserer på ett enkelt kasus, vil det være mulig å gå i detalj i forholdet mellom den bestemte atferden og den konteksten atferden forekom i. Dette gjør det videre mulig å formulere det som er logisk i forholdet mellom et individ og en situasjon (Kvale, 2001).

Tanken er altså at ved å studere de små, nære ting, kan man trekke ut generelle slutninger, nettopp fordi man har studert relasjon og kontekst så intenst. Både Kvale og Svartdal viser til viktigheten av at man kjenner til og har et filosofisk og teoretisk ståsted før man inntar rollen som forsker og observatør. Dette sikrer validiteten i arbeidet, og gjør forskeren i bedre stand til å reflektere over eget arbeid og unngå fallgruver.

#### **D 4) Deltagende observasjon og intervju som metode for min datainnsamling.**

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvorfor jeg har valgt deltagende observasjon og intervju som metode for mitt prosjekt. For å kunne gjøre dette trengs det en nærmere innføring i hva deltagende observasjon er, og hvilken rolle et intervju har i forskersammenheng.

##### **D 4.1) Deltagende observasjon.**

”Enkelt sagt innebærer feltarbeid at forskere oppholder seg blant de folk de vil studere i deres naturlige omgivelser. En prøver å observere direkte den samhandling som finner sted mellom folk, og en prøver selv å delta i så mye av denne samhandlingen som overhode mulig.” (Wadel, 1991, s 49.)

Metoden deltagende observasjon falt naturlig for meg. Min stilling og jobb-beskrivelse gjorde at jeg var i direkte arbeid med barnet. Som ansatt i en barnehage, benytter man seg i stor grad og til enhver tid av observasjon, bevisst eller ubevisst. Dersom man skal kunne ha en forståelse for hvordan barna opplever verden, og hvilke relasjoner som foregår blant dem, er det min påstand at en kontinuerlig observasjon er på sin plass. Dersom man ikke gjør dette, vil det kunne svekke mulighetene for å forstå barnas ståsted, og dermed også svekke muligheten for å gi barna den beste mulige pedagogiske tilretteleggingen de kan få i løpet av sin barnehagedag. Bare ved hjelp av observasjon og dialog kan man finne ut hva som egentlig foregår blant dem. Den deltagende observasjonen går i stor grad ut på at forskeren selv går inn i den situasjon, kontekst eller kultur som skal studeres. Dette har tidligere vært antropologenes anliggende, men har de senere år også blitt en del av den samfunnsvitenskapelige forskningsmetode (Kvale, 2001, Svartdal, 1998). Ved å delta på linje med de aktører man studerer, oppnår man en større mulighet for innsikt i de samhandlingene som foregår. Man får en unik mulighet som utenforstående til å komme innenfor.

Svartdal viser til at denne formen for forskning og observasjon havner under den såkalte *naturalistiske observasjon*. Det foregår en systematisk observasjon

av atferd i det miljø som er naturlig for den. Ved å observere på denne måten, gir man også prosjektet en høy grad av ekstern validitet, fordi forsøkspersonen i liten grad er påvirket av forskningen, og man gis altså muligheten til å studere vedkommende i vante omgivelser. Dette er den *eksplorerende* formen for å observere. Man har ikke nødvendigvis dannet seg noen hypoteser på forhånd om hva man skal oppleve og se, men man har en ide, noen begreper og en faglig begrunnet forståelse som er grunnlaget for fortolkning av de observasjonene som er gitt. Hypotesene dannes etter hvert som utgangspunkt for en mer fokusert undersøkelse (Svartdal, 1998). Det som blir hovedtema i en slik eksplorerende form av observasjon er at man utforsker uten å ha hatt noen bastante meninger og holdninger på forhånd. På en måte blir veien til mens man går. Denne metoden er å foretrekke når målet er å kunne beskrive og forstå hvilke prosesser som oppstår i en naturlig setting. Det er et godt poeng at disse kan danne grunnlag for en senere mer fokusert undersøkelse. Som deltagende observatør er man som feltarbeider å regne. Målet er å komme på baksiden av de prosessene som ellers er skjult for det blotte øye (Aase, 1997).

#### **D 4.2) Intervju som metode**

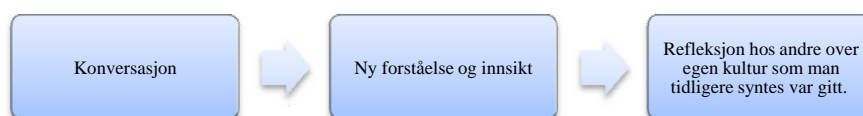
I denne delen av oppgaven vil jeg i stor grad basere meg på Steinar Kvaales bok, Det kvalitative forskningsintervju. Denne har en grunnleggende og god innføring i hva det kvalitative intervju er og består av, og er også en god metodebok for meg som fersk forsker.

Først en definisjon:

”Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonens side. (...) det kvalitative forskningsintervjuet er et produksjonssted for kunnskap (...), en utveksling av synspunkter mellom to personer som samtaler om et tema som opptar dem begge.” (Kvale, 2001, s. 17.)

Et kvalitativt forskningsintervju skiller seg fra andre former for intervju ved at det er en *faglig* konversasjon som foregår. Kvale beskriver to forskjellige

metaforer for intervjueren; den ene er ”gruvearbeideren” som har som mål å hente opp skjult kunnskap hos intervjupersonen. Hun avdekker overflatelagene og de bevisste erfaringer. En *terapeutisk intervjuer* jobber i dypere og mer ubevisste lag, og denne formen for intervju benyttes ofte av rådgivere og psykologer. Gruvearbeideren er den allmenne oppfatningen innen den moderne samfunnsvitenskapen. Det er kunnskapen som gitt, som ligger i bunn for denne oppfatningen. En såkalt humanteknologisk retning innenfor den samfunnsvitenskaplige forskningsmetode (Kvale, 2001). Den andre metaforen er ”reisemetaforen”, hvor intervjueren sees på som en reisende forteller som deltar i samtaler med menneskene hun møter på sin vei. Hun oppsøker temaene bevisst, og konverserer med de menneskene hun ønsker å observere. Beskrivelsene som kommer frem her anses som kvalitative – det er historier som rekonstrueres og videreformidles. Disse kan videre føre til en ny kunnskap, de kan forandre både den reisende og gi grunnlag for ettertanke, refleksjon og sågar ny selvinnsett. Kvale viser til dette som *bildungsreise* - en dannelsesreise. Illustrert foregår det slik:



Figur 1: Bildungsreise

Reisemetaforen er en postmoderne, konstruktiv oppfatning som baserer seg på samtaler. Dette er den retningen som den samfunnsvitenskaplige forskningsmetoden har tatt de senere år; en retning i humanistiske fag (Kvale, 2001). Den moderne samfunnsvitenskapen oppstod i det 19. århundre, og det systematiske forskningsintervju oppstod for noen tiår siden. Samtaleformen er derimot mye eldre, og spores tilbake til Platon og Sokrates’ tid. Sistnevnte er berømt for sine dialoger, og samtaleformen er noe som har tilhørt filosofien og de humanistiske fag. Samfunnsvitenskapen har lenge basert seg på naturvitenskapen og anser kunnskap som noe som er gitt. Tidligere er det sosiologer og antropologer som har benyttet seg av denne formen for forskning, men i senere tid er altså forskningsmetoden blitt adoptert

av andre deler innenfor samfunnsvitenskapen, deriblant psykologi og pedagogikk (Kvale, 2001).

Det er altså *samtalen* som danner grunnlaget for det kvalitative forskningsintervjuet. Basisen ligger i konversasjon som grunnleggende menneskelig kommunikasjonsform. Via samtaler får man innblikk i andres verden; kultur, levesett, tanker og følelser, man lærer den andre å kjenne. Målsetningen for samtalen blir da tilegnelse av kunnskap.

Det kvalitative forskningsintervjuet er en såkalt faglig konversasjon som har utspring i dagligtalen. Skillet mellom faglige konversasjoner og spontane samtaler går ved at førstnevnte har et mål og en struktur. Derfor krever også forskningsintervjuet en viss metodisk bevissthet rundt spørreformen. Fokuset ligger på den dynamikken som oppstår mellom intervjuer og den intervjuede. Som intervjuer må man inneha en kritisk innstilling til det som sies og kommer frem. Det *halvstrukturerte livsverdenintervjuet* (senere referert til som det halvstrukturerte intervjuet) har den målsetningen at det skal hente inn beskrivelser av intervjuedes livsverden, med henblikk på at man skal kunne fortolke det eller de fenomener som beskrives. Dette kan beskrives som et *fenomenologisk perspektiv* innenfor forskningen. Man søker og åpner for intervjuedes erfaringer og det er hans eller hennes beskrivelser som fremheves og har sentral betydning i intervjuet (Kvale, 2001).

Intervjuet som forskningsmetode gir en viss struktur og hensikt til en konversasjon. Det går dypere enn en spontan meningsutvikling og baserer seg på en "spørre-lytte-tilnærming" som har til hensikt å skulle bringe frem en mer grundig utprøvd kunnskap. Et intervju som en faglig konversasjon er heller ikke en meningsutveksling mellom likeverdige partnere, situasjonen preges av hva forskeren har som tema, og dermed styrer hun samtalen. Ved å benytte seg av det kvalitative forskningsintervjuet kan man finne den subjektive meningen hos folk. Dette gir videre rom for mangfold.

Som grunnlag for mitt prosjekt, sammenligner jeg min metode med reisemetaforen; som en forteller som skal formidle en kultur, som i sin forlengelse skal bringe ny kunnskap til andre. Videre er jeg også en deltakende observatør i egen praksis. Fossåskaret (1997) mener at det er en ideell situasjon for en forsker å være egen informant innenfor feltarbeidet. Dette baserer han på



antagelsen om at man da vil kunne være i stand til å gå inn i ulike roller for å bedre kunne studere det temaet man ønsker å forske på (Fossåskaret, 1997). Paulgaard (1997) understreker likevel må man som forsker alltid være klar over den doble rollen man inntar ved å være feltarbeider i egen kultur. Som både deltaker og observatør er man altså både innenfor den sammenhengen som studeres, og utenfor, og observatørens rolle utenfor stiller krav til kategorisering og analysering. Den doble rollen gjør at man må stille seg spørsmålet om man klarer å distansere seg fra det feltet man forsker på når man skal analysere det. Man har i løpet av en deltakende observasjon dannet seg en del erfaringer, og det er da viktig å stille seg spørsmålet om man har fått med seg alle nyanser innenfor feltet som forskes på? Gjør erfaringene forskeren blind? Kan det hende at man forstyrrer forskningen fordi man allerede har en innebygd forståelse av det man forsker på? Finnes det sammenhenger jeg ikke ser fordi jeg allerede er innenfor? Paulgaard viser til dette som et lite dilemma; kommer man innenfra kan man møte på problemer ved distanseringen og analyseringen av eget arbeid, men dersom en kommer utenfra kan man møte på problemer når man skal inn i det man studerer, fordi man mangler forståelse (Paulgaard, 1997).

Også Kvale peker på denne doble rollen. Man oppretter en personlig relasjon til den man intervjuer, samtidig som målet med intervjuet er å skape og produsere ny kunnskap. Det er den menneskelige interaksjonen i intervjuet som produserer kunnskapen (Kvale, 2001). Han sier videre at for å kunne gjennomføre et intervju, må man ha grunnleggende informasjon om intervju som metode. Han har satt opp syv punkter for å strukturere intervjuundersøkelsen, jeg nevner raskt:

- 1) Tematisering. Dette dreier som om begrepsmessig klargjøring og teoretisk analyse av det som skal undersøkes. Videre formidles det spørsmålsstillinger; hva, hvorfor og hvordan. Undersøking av intervju- og analyseringsteknikker, og derfra bestemmer man hva man skal benytte seg av som mest hensiktsmessig for prosjektet.
- 2) Planlegging. Metodologisk kontrollerer man spørsmålene og undersøkelsen. Intervjuet må planlegges med henblikk på disse syv stadiene før arbeidet startet og man utformer intervjuguide.

- 3) Intervjuing. Hvordan utføres intervjuet? Man husker tenker over menneskelige relasjoner og passer på de etiske sidene ved intervju. (Jeg kommer tilbake til dette nedenfor.)
- 4) Transkribering. Nedtegning av innsamlet materiale – det muntlige oversettes til skreven tekst.
- 5) Analysering. Man bestemmer seg for hvilken måte det er best å analysere emnet på. Ved å kategorisere informasjonen, kan man gjøre det til lettere gjenstand for analyse og kvalitativ tolkning.
- 6) Verifisering. Reliabilitetskontroller og validitetskontroller; hvor sikker er den kunnskapen som kommer frem i intervjuet? Lar den seg generalisere, finnes det lignende funn?
- 7) Rapportering. Hva resulterte prosjektet i? (Kvale, 2001).

Det er hele tiden viktig å vite hva målet er, slik at man gjennom hele prosessen kan ta gjennomtenkte valg (Kvale, 2001).

Jeg tolker dette dit hen at dersom man ønsker å utføre et godt intervju, må man alltid vite hvor man skal med intervjuet. Man må som forsker hele tiden gå tilbake og sjekke hvor man kom fra og hvor man skal; refleksjon over egen praksis blir viktig for å unngå fallgruver. Samtidig er det også viktig å tenke på at et intervju er en samtale mellom to mennesker der den ene sitter på makta; på kunnskapen om du vil. Det etiske aspektet må tas hensyn til, og det er forskerens ansvar, i og med at forholdet er asymmetrisk.

#### **D 5) Etiske sider ved det kvalitative forskningsintervjuet.**

Jeg nevner ovenfor at det kvalitative forskningsintervjuet gir et asymmetrisk forhold mellom forsker og intervjuperson. Man kan si at intervjuet har en større betydning for intervjueren enn intervjupersonen, da forskeren har sine egne individuelle mål i samhandlingssituasjonen; produksjon av resultater fra forskningen (Fossåskaret, 1997). Refleksjon over de etiske sidene – konsekvensene av forskningen – er derfor viktig helt fra starten av forskningsprosessen.

Her følger en kort innføring i konsekvensetikk.

Alver og Øyen diskuterer etikk i boka *Forskningsetikk i forskerhverdag – vurderinger og praksis*. Konsekvensetisk vurdering innenfor forskning vil si å ha henblikk på hva det er som veier for og i mot utførelsen av et prosjekt. Hva er konsekvensene av det som kommer fram av forskningen, er det negativt eller positivt, og i så fall for hvem? Videre kan vi snakke om *pliktetikk*. Det vil si at ikke alle handlinger er akseptable, selv om konsekvensene og målet er godt. I forskning der mennesker er studieobjektet, må man kontinuerlig ta menneskelige hensyn og verne om respekten for menneskeverdet. Samtidig skal dette balanseres med de vitenskapelige kriterier forskningen krever. Man må tenke på forskningens nytteverdi, slik at det ikke kan oppfattes som en krenkelse mot mennesket og dets integritet. Det finnes dessverre ikke entydige regler innenfor forskningsetikken som sier hva som er rett og galt, forskningsetiske retningslinjer må ses på som rådgivende og veiledende. Disse er satt opp av NESH; ”Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora”. De er der for å skape bevissthet og refleksjon om hva en holder på med som forsker (Alver & Øyen, 1997). I mitt tilfelle skulle dette forskningsprosjektet også meldes til NSD; Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste, som er serviceorganet for norsk forskning. Alver og Øyen mener det er god moral at ingen gjøres til gjenstand for forskning uten at de er informerte om sidene ved hva det forskes på og hva det innebærer. Dette er å ta hensyn til personvernet; informantene har rett til å vite hva forskningen innebærer. Det foreligger også et krav om informert samtykke. Det vil si at informantene skal få beskjed om hva som skjer under intervjuet og hva det skal benyttes til. Det gjøres kjent at forskningen kan medføre også negative konsekvenser for den det forskes på, og at det er også lov å trekke seg fra prosjektet (Alver & Øyen, 1997).

Vedlagt dette prosjektet er en samtykkeerklæring som ble sendt ut til barnets foresatte ved oppstart av prosjektet. Samtykket skal være informert og frivillig, og det skal også klargjøres for den det gjelder at deltakelse ikke er en tvang. I og med at barnet selv ikke kunne ta stilling til dette, er samtykket sendt de foresatte.

NSD krever også at forskningsmaterialet anonymiseres, slik at det ikke skal være muligheter for å spore det tilbake til informanten. Dette er et krav for godkjenning av prosjektet. Alle sider ved innsamlingen av data og prosjektets formål, samt en kopi av skjemaet som gis informantene for informert samtykke sendes inn, og NSD godtar eller avslår, alt etter som hva de anser som forsvarlig.

## **D 6) Beskrivelse av barnet.**

Den følgende delen er en beskrivelse av min opplevelse i møte med barnet som skulle legge grunnlaget for at jeg gjennomfører dette prosjektet. Jeg understreker at dette er *min* opplevelse av gutten – det kan hende at andre opplevde han annerledes og har annet syn på ham. Av hensyn til anonymitet gjøres det oppmerksom på at jeg benytter meg av et tilfeldig valgt navn fra en liste over vanlige navn i den delen av verden barnets foreldre kommer fra.

### **D 6.1) Darshan**

Darshan var først og fremst en utrolig sjarmerende gutt – til tross for alle hans ”unoter” og hans utagerende og støyende måte å være på, så fantes det masse godhet i ham. Han var av utseende en vakker gutt; store mørke øyne, karamellbrun hud, kullsort skinnende hår og et smil som sjarmerte hver og en av oss. Han var fysisk godt bygget - en sterk kropp som tillot ham å være grovmotorisk aktiv. Dessverre skulle også hans styrke virke mot ham til tider, da han ikke alltid hadde begreper om hvor sterk han var, og i alle fall ikke visste at dette kunne være farlig ovenfor andre barn.

Darshans første dag i barnehagen var fylt med spenning. Basert på beskrivelsene barnehagen hadde av ham som vanskelig og med til dels avvikende atferd, var vi ikke helt sikre på hva som var i vente. Vi håpet at styrer i tidligere barnehage hadde overdrevet i beskrivelsen. I tillegg var vi spente på hvor dypt språkproblemet hans satt og hva årsaken til dette var;

beskrivelsen av hjernebetennelse som trolig årsak var vag, og man visste ikke helt hvordan dette ville arte seg. Til tross for dårlig verbalt språk, ble det raskt oppdaget at han hadde et tydelig kroppsspråk med klare og tydelige gester, fulgt av rasende rask babling på et språk bare han forstod når han skulle poengtere noe. Videre var det beskrevet at han hadde tendenser til feberkramper, men det var dårlig forklart hva disse egentlig skyldtes, og om det var noe som forekom ofte. Senere skulle det vise seg at dette antakelig var epilepsianfall. Det var beskrevet at han til tider ”falt ut” og virket som at han var i sin egen verden. Senere skulle vi få vite at dette var små epilepsianfall – såkalte *abscenses*.

Men tilbake til den dagen da han startet i barnehagen. Jeg ønsker å ta denne dagen med i denne beskrivelsen av gutten, fordi det skulle vise seg å være en ganske beskrivende og normal måte for Darshan å oppføre seg på. Pedagogisk leder på avdeling som jeg fra nå av kaller ”Anne” og jeg møtte mor og sønn i døra. Han ga et meget tiltalende førsteinntrykk, han var vakker, hadde rene pene klær, håret kjemmet med sideskill og en fantastisk utstråling. Vi hilste så vidt på hverandre, før han like gjerne svinset nysgjerrig inn på avdelingen. I motsetning til andre barn viste han overhode ingen tegn til sjenanse, - heller en ukritisk holdning til menneskene rundt seg. Jeg fulgte etter ham der han freidig valset inn på avdelingen og satte seg sammen med en gruppe barn som satt på gulvet og lekte med biler. De andre barna reagerte med å kikke forbauset på han – hvem var dette som bare kom og satte seg ned sammen med dem uten så mye som å hilse? Muligens satt han stille i femten sekunder, før en av bilene fløy tvers over rommet med voldsom kraft. Hvorfor? Ikke av noen spesiell grunn – det var bare sånn han gjorde. Han lo høyt og brydde seg tilsynelatende ikke om at bilen nesten traff et annet barn som var helt uforberedt på flygende gjenstander gjennom luften. Så løp han videre til neste aktivitet, og fra denne aktiviteten ut på Storerommet – et stort fellesrom plassert midt i barnehagen, hvor jeg kjapt innhentet ham.

Dette skulle senere vise seg å være en helt vanlig atferd for Darshan. Han hadde dårlig impuls kontroll, og konsekvenstenkning var overhode ikke til stede. At noe kunne være farlig for andre eller han selv, personlige eller

offentlige grenser hadde han ikke begreper om. Han var høyt og lavt så å si hele tiden; på klatring i hyller, rev ned bøker og rev dem i stykker, eller løp frem og tilbake inne på avdelingen mens han bablet på sitt eget oppkonstruerte språk og forstyrret leken for de andre barna. Jeg skulle etter hvert utvikle en meget god refleks for å stanse ham hver gang han var på vei ut av avdelingen, eller i ferd med å rive ned eller ødelegge noe for andre.

Darshan hadde store vansker med å forholde seg til de andre barna på avdelingen. Avdelingen var en ”mellomavdeling”, med sytten andre barn i alderen 2-4 år (størstedelen var treåringer) som også krevde sitt, men han tok raskt opp mye plass, både fysisk i rommet, og psykisk hos personalet på tre voksne. Som tidligere beskrevet kunne vi faktisk ikke la ham være alene et minutt, noen måtte alltid vite hvor han var og hva han gjorde. Å slippe han alene på do ble for eksempel ganske raskt klart for oss at var en umulighet, da han like gjerne kunne finne på å putte avføring i munnen. Resultatet var at noen var nødt til å følge han, aller helst hode hendene hans mens han ”gjorde forretninger”. Tidvis var det tydelig at han hadde et stort behov for å få utløsning for innestengt energi og kanskje frustrasjon – noe som kunne resultere i kraftig onanering. Han ble stanset på dette, da han heller ikke her tok hensyn til hvor og hvem han befant seg sammen med, og personalet ønsket å skåne han fra uheldige situasjoner hvor omgivelsene ikke var mottakelige for en slik atferd.

Selv om Darshan gjorde mange ”rare” ting, forstod jeg raskt at han var langt fra dum. Han var til tider ganske utspekulert – både i negativ og positiv forstand, og han viste store kreative evner hva problemløsning angikk. En leke som var ute av rekkevidde var ikke et hinder; han fant en måte å komme seg til øverste hylle på. Det var nødvendig for han å løse ting selv, da han ikke alltid fikk uttrykt sine ønsker på annen måte. Et hyggelig eksempel på hans måte å løse problemer på følger: Dette skjedde en dag da han hadde vært ekstremt intim, - det kunne han være i blant, han var glad i nærkontakt. Denne dagen hadde han forlangt mye oppmerksomhet fra meg, og ville helst bare kose. Da han for ørtende gang strakte armene mot meg og ville løftes for kos, ba jeg ham vente litt. Han ble stående et øyeblikk og kikket på meg, før han resolutt gikk

og hentet en stol, skjøv den helt inntil meg og klatret opp slik at han nådde rundt halsen på meg; ”Kos.” sa han bestemt. Da var det vanskelig å si nei. Darshan var relativt selvstendig i praktiske ferdigheter sammenlignet med andre barn på hans alder, humoristisk anlagt, og var musikalsk med god rytme i kroppen. Ved å bruke musikk kunne han oppholde seg sammen med andre barn over kortere perioder, fordi dette var noe alle mestret, men ellers var det vanskelig for Darshan å være på avdeling og leke konstruktivt sammen med de andre barna. Han hadde ikke knekket lekekodene, forholdet til andres grenser var fraværende, turtaking mestret han dårlig, og når han ikke fikk det som han ville resulterte ofte det i slag, klyping, spark eller spyting. Ved irettesettelse fra en voksen, kunne han finne på å være fysisk utagerende ovenfor den voksne – det hendte seg at han bokstavlig talt ”fløy i strupen” på meg, og at jeg fysisk måtte holde ham fast til han hadde roet seg ned. Første gang dette skjedde tok det lang tid før han roet seg ned. Det var mye hyl i mellomtiden, og han skallet hodet sitt mot meg flere ganger. Jeg holdt ut, men det var fysisk og psykisk krevende. I tillegg skapte det mye uro på avdelingen, da jeg ikke hadde muligheten til å trekke inn på et rom der vi kunne være alene. Det måtte noen flere sånne episoder til, før Darshan klarte å få en viss forståelse for at han ikke alltid kunne gjøre som han ville, og at det var den voksne som bestemte. Tiltaket ga resultater, selv om det kostet mye både for meg og han, og også øvrig personale, men i ettertid mener jeg at jeg og mine kollegaer handlet riktig der og da. I tillegg fikk personalet støtte fra både PPT og BUP på at dette ble riktig i sånne ekstreme tilfeller. Ekstreme handlinger krever ekstreme tiltak.

Darshans atferd i kombinasjon med et lite egnet miljø, gjorde at personalet i medio oktober var ganske slitne. For ham var det for mange barn og for lite rom til den enorme energien han hadde i kroppen. Det ble bestemt å prøve noe annet – å ta han ut av avdeling deler av dagen. Vi vekslet på å være inne og ute, og lot han få ha måltidene sammen med de andre (enn så lenge). Det var krevende å gå alene med han over lang tid, men grunnbemanningen var bare på tre voksne, og det trengtes flere. Det tok tid å etablere denne forståelsen på resten av huset, og det tok tid før styrer forsto alvoret i situasjonen. Til slutt ble bemanningen øket til fem voksne på avdelingen for å klare å få dagen til å gå

opp. Mer om dette vil følge under kapitlet om observasjonen av det aktuelle barnehagemiljøet.

Det var innemiljøet som var den store utfordringen for Darshan. For ham ble alt av lyder, lukter og inntrykk forsterket, og det var nok derfor det til tider også rant over for ham. Ute var det enklere. Der var det et større areal å bevege seg på, og han trengte ikke forholde seg til andre barn i like stor grad som inne. Han kunne sykle eller løpe fritt – bruke kroppen og energien sin, og han kunne gjøre det han likte aller best; huske. ”Mamma – ’uuuske” sa han, og dro meg i hånden. Han kalte alle for mamma, skilte ikke på navnene den første tiden. Han valgte bevisst babyhuska – her satt han fast, og på en måte fungerte det som et fristed for han, hvor han fikk roet ned en del av aktiviteten, - en mulighet til å slippe unna alt annet som måtte fortone seg som en kakofoni av inntrykk i hodet hans.

Darshan var ikke under utredning av PPT da han kom til barnehagen. Det ble derfor foretatt en kartlegging og henvisning til PPT hvor det ble understreket at det hastet, og de kom relativt raskt på banen. PPT kalte inn BUP, som igjen tok kontakt opp mot det sykehuset Darshan hadde vært tilknyttet i forbindelse med hjernebetennelsen. Sammen søkte man å finne årsaken til hans utagerende atferd. Han ble senere henvist til SSE (Statens Spesialsykehus for Epilepsi) for utredning, og der konstatertes det med konstant epileptisk aktivitet, særlig i hjernens språksenter. Hans mentale nivå lå under fysisk alder, med unntak av motorikken. Personalet fikk opplæring i hva epilepsien hadde å si for Darshans læringskurve, og det var viktig å skaffe en forståelse for at hans absenses – små epilepsianfall var hyppige og skapte stor uro og forstyrrelse for han. Dette betød i forlengelse at for å kunne jobbe konstruktivt og målrettet med Darshan, måtte man vite hva han mestret og hva som ble for vanskelig for ham å takle, slik at man ikke påla han noe han ikke hadde forutsetninger for å klare.

Det var mange utfordringer med Darshan. Jeg sier utfordringer, ikke problemer, for det var vårt ansvar å legge til rette så godt som det lot seg gjøre, slik at alle skulle ha en best mulig barnehagehverdag. Mer om dette følger i neste avsnitt. Det var altså mye godt i Darshan, og vi fikk en veldig god tone -

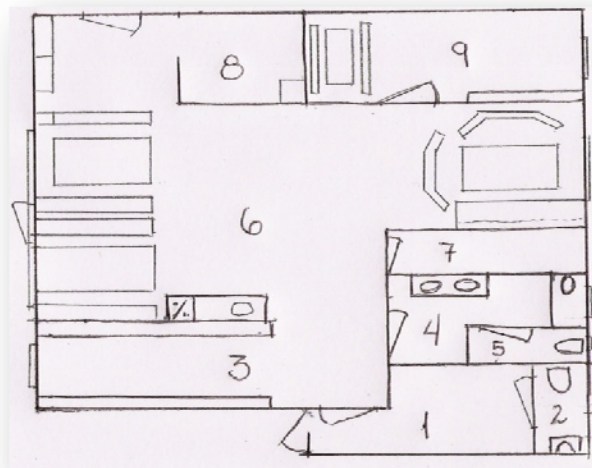


kollegaene mine kalte ham til slutt bare for ”barnet ditt” - han visste han kunne stole på meg, og jeg utviklet etter hvert et så nært forhold til ham at jeg ofte kunne forutsi hva han ville finne på videre i forskjellige situasjoner. I ettertid ser jeg at dette var å jobbe *for* nært, jeg fikk ham for tett under huden, og det kunne forstyrre både min objektivitet og profesjonalitet. Samtidig var det vanskelig å ikke komme så nært; han var intens på flere plan, han krevde struktur, omsorg, kjærlighet og klare grenser som alle andre barn, men det var akkurat som om alt ble så mye større hos ham, så mye mer. Men det betalte seg også; han var selv kjærlig og tilegnet seg etter hvert en del nødvendige ferdigheter. Og ikke minst; han lærte meg masse i løpet av mitt første år som pedagog i barnehage.

**D 7) Min observasjon av det aktuelle barnehagemiljøet. En beskrivelse av kontekst før og etter endringer i det fysiske miljø.**

Da jeg startet mitt arbeid i denne barnehagen, opplevde jeg avdelingen jeg skulle jobbe på som liten. Dette hadde med selve utformingen av rommet å gjøre, samt at en del av inventaret virket slitt – til tross for at barnehagen var relativt ny. Likevel var rommet lyst, takket være store vinduer som slapp inn naturlig dagslys og vegger med furupanel nederst og gule malte miljøstrier over.

Nedenfor følger en tegning og beskrivelse av opplevd miljø.



Figur 2: Skisse over avdelingen

- 1) Grovgarderobe
- 2) Toalett tilknyttet grovgarderobe
- 3) Garderobe
- 4) Bad med stellemuligheter
- 5) Toalett tilknyttet bad
- 6) Oppholdsrom med kjøkkenbenk, spiseplass og sofa/sittegruppe.
- 7) Bod
- 8) Dukkekrok tilknyttet oppholdsrommet
- 9) Lillerommet

Skissen gir et bilde av hvilke rammer vi hadde å forholde oss til i hverdagen. 75 m<sup>2</sup> + yttergarderobe, noe som akkurat tilsvarer minimumsanbefalingen fra departementet i forhold til beregning av areal.

Dukkeklubben som er tilknyttet oppholdsrommet innbød til rollelek. Leken her kunne gå ganske høylytt for seg – særlig om barna fant ut at de skulle være katter; da ”mjauet” de seg fra dukkeklubben, ut i garderoben og tilbake igjen. Som man kan se på skissen krysser man da gulvet i oppholdsrommet – hvor gjerne andre barn igjen oppholdt seg med togbanelek og lignende, eller bedrev ”bordaktiviteter”. Støynivået på disse ”kattene” var ganske høyt til tider og skapte en del kaos.

I sofagruppen var det bøker tilgjengelig, men også muligheter for å holde på med bordaktiviteter for barn. Sofaen i seg selv innbød til en del ”herjelek” – sofaputer kan fungere både som seng, hester eller slagvåpen, og støynivået deretter.

Garderoben og badet ble også benyttet til lek – da ofte en litt røffere lek der guttene styrte. Badet innbød til vannlek og ”tulleleker” foran speilet. Ungene fikk lov til å klatre på benken der inne, men ble stanset på å leke inne på selve toalettet. Grovgarderoben ble både rollespill og togbanelek.

Da jeg begynte på denne avdelingen var ”Lillerommet” relativt umøblert. Det fantes et par hyller der inne med leker og et bord med tilhørende benker.

Rommet ble brukt litt til forskjellige aktiviteter og det var veldig eksklusivt å få lov til å være noen få barn som fikk gå inn der og leke for seg selv – helt alene og skjermet fra de andre barna. Når en liten gruppe barn fikk være der inne alene var det ofte lavt konfliktnivå og de kunne holde på veldig lenge med sin lek. Ofte var det de eldste barna (4- åringene) på avdelingen som disponerte dette rommet, men også de som var litt yngre. Forskjellen ble at 4 – åringene var bedre på å samkjøre seg og konstruere sin lek, mens de som nettopp var fylt tre krevde litt mer hjelp og støtte.

Etter hvert ble sofaen flyttet inn på dette rommet – slik at den herjeleken kunne foregå på et lukket rom og dermed dempe støynivået på avdelingen for øvrig. Da det senere ble bestemt at Darshan skulle sove midt på dagen, var det mer gunstig å gjøre det inne på dette rommet.

Pedagogisk leder og resten av personalet hadde i utgangspunktet et ønske om en løs struktur på avdelingen med høy fleksibilitet i aktiviteter og hva barna fikk lov til å styre selv - et ”kreativt kaos” men samtidig med muligheter for å ha rolige stunder og bygge gode relasjoner mellom voksne og barn og barn – barn.

Darshan krevde noe annet enn dette. Dette ”kreative kaoset” ble forstyrrende for han. Å gjøre et valg for aktivitet med alle de andre barna rundt seg var vanskelig, og det var ikke snakk om å holde fokus på en aktivitet over tid. Som regel ble det til at han løp fra den ene aktiviteten til den andre, tilsynelatende uten mål og mening. At han ikke var inneforstått med visse lekekoder, utløste

irritasjon eller undring hos de andre barna, som igjen resulterte i en destruktiv og utagerende atferd hos Darshan. At han også hadde dårlige forutsetninger for å gjøre seg forstått lettet ikke situasjonen.

Utenfor avdelingen hadde barnehagen et stort rom; Storerommet, som var plassert midt i barnehagen. Det hadde store bruksmuligheter og alle fire avdelingen var tilsluttet dette rommet. Det var innredet med tanke på forskjellige aktiviteter, men det ga likevel et noe rotete førsteinntrykk. Rommet hadde også barnehagens hovedkjøkken, og dette førte til en del trafikk ut og inn fra avdelingene ved lunsjtider, men også ellers på dagen var det store trafikkårer her, da man heller valgte å gå gjennom Storerommet for å komme til sin avdeling i stedet for å gå ut og rundt hele bygningen.

Storerommet var innredet med tanke på grovmotorisk aktivitet, og inneholdt blant annet en ribbevegg med flyttbar klatrevegg og en tjukkas under. Barna fikk ikke lov å oppholde seg her uten tilsyn fra voksne, og tjukkassen ble låst opp mot veggen når den ikke var i bruk. En stor trampoline dominerte en av de andre veggene, også denne ble låst opp når det ikke var voksne til stede. Midt på gulvet var der bord og benker, plassert delvis hulter til bulter. En sofagruppe, et ustemt piano og en diger snekret skute på hjul fylt med leker og puter dominerte også godt i rommet. Et skap inneholdt stereoanlegg og nederst i rommet var der plassert hyller med leker i – helst småbarnsleker. Dette fordi barnehagen en dag i uken hadde ”Åpen barnehage” for foreldre med små barn hjemme, og som fikk tilbud om å komme på formiddagstid en gang i uka for å leke og ha samlingsstund med andre barn på samme alder. Gjennomgående for hele barnehagen var de store vinduene som slapp inn masse naturlig god belysning. Man fikk en god oversikt hva som foregikk ute – en ulempe enkelte ganger, da leken utendørs ofte virket mer spennende enn leken innendørs.

Konteksten inne på avdelingen, og heller ikke på Storerommet, var altså ikke optimal for et barn som Darshan. Det så ut til at det var for mange barn, for mye lyd, for mange inntrykk å forholde seg til for ham, og vi valgte å finne et annet alternativ for ham. Han dominerte avdelingen og barnegruppen til de grader, og de andre barna brukte ikke lange tiden på å utvikle en redsel for Darshan. Han var så voldsom, selv om det ikke nødvendigvis var aggressiv

voldsomhet fra hans side, at det opplevdes skremmende for de andre barna, og Darshan selv hadde meget lite positivt utbytte av å oppholde seg på avdeling. Nedenfor følger en oversikt over endringene vi foretok. Det tok en stund før vi klarte å finne en løsning som fungerte noen lunde frem til barnehagen bygget ut, og fikk et rom der Darshan kunne få den tilretteleggingen han hadde behov for.

#### *Økt voksentetthet*

For bedre oppfølging av tiltakene rundt Darshan. Det var krevende å ha aleneansvar for gutten en hel dag, og det ble innvilget ressurs for ekstra assistent, samt at vi fikk en praksisstudent. Denne telte ikke som en del av grunnbemanningen, men var likevel en ekstra voksen. I tillegg ble det innhentet hjelp fra andre avdelinger for å få et godt rotasjonsmønster.

#### *Flytte Darshan ut av avdelingen.*

*Skjerming* ble et stikkord, og Darshan ble flyttet ut av avdelingen store deler av dagen, både for sitt eget og øvrige barns velfinnende. Det var uhensiktsmessig og lite forsvarlig å la han oppholde seg i et rom hvor han ikke hadde forutsetninger for å takle miljøet og omvendt. For å kunne bygge opp en positiv relasjon mellom Darshan og de andre barna, krevdes ro og fravær av forstyrrelser. Storerommet ble benyttet store deler av tida, som en arena der Darshan kunne bruke kroppen sin. Der klarte man også å få etablert så pass ro at man kunne bygge opp en positiv relasjon mellom en voksen og Darshan. Senere var det tenkt at om han klarte å tilegne seg positive strategier, kunne man videreføre dem på avdelingen. Vi måtte se realiteten i øynene; her måtte man begynne helt på bunn og derfra hjelpe Darshan til å forstå og lese sosiale koder og kontekst. Det var som å ta ett skritt frem og tre tilbake i enkelte tilfeller, men Storerommet ble et sted å begynne, og det ble utformet en timeplan over disponeringen av rommet.

Lillerommet inne på avdelingen ble brukt når de andre barna var ute. Det ble da i hovedsak brukt til *særtrening*. PPT hadde gitt personale opplæring i TEACHH metoden (Treatment and Education of Autistic Related Communication Handicapped Children) (Autism treatments and therapy, 2008)

som skulle fungere som et tiltak for Darshan. Igjen var det viktig med ro rundt ham for at dette systemet skulle virke. Dette var et meget strukturert og tilrettelagt opplegg som vi tilpasset for Darshan med utgangspunkt i hans interesser, og med hensikt å bedre kommunikasjon og samspill. Vi hadde tre kurver, merket med forskjellige symboler; en sirkel, en firkant og en trekant i ulike farger. Kurvene inneholdt forskjellig pedagogisk materiell, og Darshan fikk så tre matchende symboler, som han skulle matche med de på kurvene for å få det han ønsket. Det var alltid det samme innholdet og rekkefølgen for at Darshan skulle ha det forutsigbart. Stort sett gikk treningen fint, andre ganger var det en utholdenhetsprøve når innholdet fløy veggimellom

Darshan utviklet etter hvert et negativt forhold til mat – maten befant seg ofte alle andre steder enn på tallerken og i munnen, og vi var til slutt nødt til å også gi han et segregert tilbud også på dette området. Årsaken til dette kunne bare spekuleres i; var det medisineringen som ga han dårlig matlyst, eller visste han at det var en måte å manipulere de voksne på? En voksen måtte spise sammen med Darshan alene på Lillerommet om vi skulle ha noe som helst håp om å få i ham mat og barnehagen tilberedte maten – ofte varmmat. Han spiste dårlig hjemme og, så det var et bekymringsverdig punkt. Et segregert tilbud i matsituasjonen fungerte bedre, selv om det ikke var optimalt, da man fratrar barnet for den positive sosiale arena et måltid kan være.

#### *Å gi et annet tilbud.*

Det ble laget en egen timeplan for Darshan. Denne ble fulgt opp av en dagtavle som hang på avdelingen. Dagtavlen hadde pictogrammer som Darshan skulle ”lese” for å skape en oversikt over hva han skulle gjøre i løpet av dagen. Pictogrammer er detaljfattige og sterkt forenklede symboler, fremstilt som hvite figurer mot en sort bakgrunn. Disse er laget for å gi en kort, klar og tydelig beskjed om hva som skal skje neste, og de fungerer godt for barn som har et dårlig utviklet språk og som har et behov for oversikt og struktur i hverdagen (Gdf Pictogrammer - enedistributør av pictogramsymboler, 2008). Vi måtte prøve oss frem for å se hvilken rekkefølge som passet best for Darshan, og kom etter hvert frem til noe som fungerte. Darshans aktiviteter ble valgt ut fra det som interesserte ham - grovmotoriske aktiviteter i hovedsak.

Det var et ønske om at han skulle få brukt hele seg, og på den måten skulle vi kunne finne en innfallsvinkel til å opprette en bedre kommunikasjon med ham, basert på hans interesser og gleder. Tavler eller borrelåsrader med pictogrammer hang i alle rom Darshan befant seg i løpet av dagen, og dagene var strukturert ca like og delt opp i halvannen timers økter, slik:

1) Storerommet. Her gjorde han et valg ved hjelp av pictogrammer; ballspill, trampoline, ribbevegg eller bok. 2) Særtrening på Lillerommet. 3)Toalettbesøk. 4) Kle på seg for å gå ut. 5)Utelek /tur. 6) Spise. 7) Toalettbesøk og stell. 8) Sove. 9) Storerommet; ballspill, trampoline, ribbevegg eller bok.

Det kan virke som at dette var en lite innholdsrik dag, men for Darshan var det nok. Mellom overgangene ble det vist et rødt overgangskort, for å markere skifte av aktivitet.

Endringen i miljøet gjorde hverdagen lettere for samtlige av oss. Darshan slapp å bli så sliten av å måtte forholde seg til så mange inntrykk på en gang, vi klarte å jobbe med å opprette en mye bedre kommunikasjonsform. Hovedmålet var at han skulle få dempet atferden sin, slik at han på sikt kunne forholde seg til mindre grupper av barn.

## **E) Presentasjon av empirisk materiale basert på observasjon og intervjuer.**

Som jeg har nevnt tidligere ble barnehagen bygget ut etter at jeg sluttet. Det ble tatt en hasteavgjørelse på dette, basert på det argumentet at barnet hadde så sterkt behov for skjerming i sin hverdag, og at slik situasjonen var pr da, fikk man ikke tilpasset opplæringen i forhold til barnets behov. Forslaget fikk gjennomslag, og nytt rom på 13m<sup>2</sup> ble bygget. Rommet ble kalt Edderkoppen fordi Darshan var så opptatt av edderkopper, og det sto klart året etter at Darshan hadde begynt.

Verken jeg eller pedagogisk leder på avdeling jobbet i barnehagen lenger da rommet sto klart. Det gjorde derimot fagkoordinator i barnehagen - jeg kaller henne Tone - og via intervju med henne har jeg fått informasjon om hvordan arbeidet gikk videre. Som fagkoordinator satt hun med faglig ansvar i barnehagen og en av oppgavene der var å ha et overordnet ansvar når det gjaldt barn med spesielle behov, og jeg jobbet tett med henne i forhold til kartlegging og gjennomføring av tiltak.

Jeg presenterer herved noen sitater og et lite sammendrag av hva som kom frem i intervju med Anne og Tone. Guttens navn er anonymisert av meg i deres uttalelser. Intervjuguide er vedlagt.

Anne gjengir det jeg har beskrevet tidligere om informasjonen vi satt med før Darshan begynte. Hun delte vår styrers positive holdning og tenkte:

”Vi tenkte vel heller at når han kom til oss – så ville alt bli så bra! (...) Vi visste jo ikke da at han ikke skulle samsvare med vår gruppe i det hele tatt. Jeg tenkte at jeg fikk stå for det vanlige pedagogiske opplegget på avdelingen, mens du skulle stå for det spesialpedagogiske. Men når han ikke samsvarte med gruppen vår... da måtte vi klø oss litt i hodet...(…) Jeg må nok innrømme at jeg husker den første tiden som en tåke (...) Alvoret gikk opp for oss da en mamma til ett av de andre barna gikk til styrer og spurte om det var riktig at



hennes barns opplevelse av hverdagen var basert på hvorvidt han var blitt slått av Darshan eller ikke.”

Anne forklarer at hun følte hun sto i et dilemma i forhold til de andre barna og foreldrene. Foreldregruppa var sterk og krevende, og barnehagen hadde en høy profil og godt rykte på seg for gjennomføring av pedagogisk plan. Det var vanskelig å forsvare ressursbruken, og hun følte at de andre barna fikk et vesentlig dårligere tilbud, fordi vi ikke hadde gode rammer å forholde oss til i forhold til et barn som krevde så mye.

”(…) Vi hadde jo ikke plass til han, vi hadde jo ikke det han trengte. Det begynte å fungere da vi fikk det strukturert slik at han var ute på formiddagen. (...) men dette gjorde at vi mistet en del av den fleksibiliteten vi ønsket på avdelingen. (...) det var jo ikke en barnehage skapt for et barn med et sånt behov.(...) Det spørres jo om han egentlig var så syk at han skulle vært i en spesialbarnehage, men det finnes jo ikke. Alt skal jo integreres, men da må jo rammen være der for at det skal være mulig for å ta i mot et barn som Darshan.”

Anne fortalte at dersom hun skulle endret fysiske rammer, så hadde hun ønsket seg større plass, og med egne rom som naturlig innbød til konstruksjonslek, rollelek og så videre. Dermed ville belastningen på det ene oppholdsrommet blitt mindre, og kanskje hadde det vært mulig for Darshan å være der en liten stund av gangen. Hun ønsket seg plass til hva hun kalte ”positivt kaos”, men at det ofte forbindes med en del støy, og at det derfor kan være gunstig å ha muligheten til å fordele barna mer. Hun mente også at det på dette argumentet skulle være grunnlag for å justere minimumskravet for barnehager en del opp, og dermed ville man kunne tilby et mer forsvarlig opplegg. I forhold til integrering sier hun:

”Integrering er vel og bra, men det er ikke alltid omgivelsene klarer å takle det.”

Annes observasjoner av hvordan de andre barna opplevde hverdagen er viktig å understreke. Jeg hadde fokus på Darshan, og hun hadde fokus på de sytten andre, som også hadde et behov for å skjermes fra et barn som var voldsomt og uforutsigbart. Interaksjonen mellom barna er toveis, og Darshan virket like mye på miljøet rundt seg, som miljøet virket på han.

Fagkoordinator Tone støtter langt på vei det Anne fortalte, og også mine observasjoner. Hun hadde i utgangspunktet sett for seg at Darshan ville ha behov for en språklig opplæring og arbeid i grupper, samt at personalet trengte opplæring i forhold til epilepsien hans.

”Det tok litt tid før jeg innså hvor alvorlig det var, før det falt på plass. Men jeg fikk jo tilbakemeldinger fra pedagogisk leder om at dette var veldig krevende. Jeg måtte jo se det med mine egne øyne – kjenne det på kroppen.(...) fortsatt hadde vi tanken om at man kan jo ikke fjerne et barn fra gruppa! Litt sånn barnehagetenkning. Det er jo ikke sånn vi jobber i barnehagen – vi skal jo sosialisere dem, ikke trekke dem ut!”

Tone forteller at hun hadde gode stunder med Darshan – men disse forutsatte at man var alene med han, hvor han fikk ro til å konsentrere seg og holde fokus om noe over litt tid.

”(...) vi oppdaget ganske fort at når han var på avdeling eller et sted hvor det var veldig mange barn, så ble han nesten spinnvill. Det var så mange impulser og ting å forholde seg til. (...) Det gikk ikke an å ha han på avdeling, og vi klarte ikke å få det til at han skulle være ute og vi hadde ikke nok folk. (...)Han surra jo bare rundt. Om vi ikke holdt tak i han, så ...”

Også Tone sto i et dilemma; hvordan skulle hun kunne ivareta personalet og samtidig ha barnets beste i fokus? Men hun skjønnte at noen ganger har man ikke privilegiet å kunne velge, og vi var nødt til å foreta noe. Med støtte fra PPT ble det nye stikkordet skjerming, og dermed var vi nødt til å bruke noen av rommene til Darshan. At Lillerommet ble Darshans oppholdssted sammen med

Storerommet store deler av dagen, var nødvendig for å sikre både personalet og barnegruppen for øvrig.

Tone hadde tanker om hvordan en avdeling burde sett ut. Hun ønsket seg to små rom hvor man kunne benytte det ene rommet bare til jobbing, og det andre rommet til aktivitetsrom med musikk. Arbeidsrommet skulle vært sterilt, og med et takvindu som slapp inn lyset, i stedet for vinduer utover hvor man kunne bli forstyrret av aktivitet utenfor.

”Jeg tror at det blir så lukket og lite plass på en avdeling – og når du har så mye uro i hodet ditt som Darshan hadde, så blir det mye bråk. Det blir ikke noe filter, du har ingen steder å gjemme deg, du har ingen plasser å sitte litt for deg selv, men du får alt inn og det blir forsterka. Jeg tro man blir veldig kavete og gira. Og da blir det bare kaos. (...)”

Tone sier at det er snakk om før og etter jul – da klarte personalet endelig klarte å komme over terskelen med at det var stigmatiserende å ta Darshan ut av barnegruppen. Arbeidet ble da mer konstruktivt og effektivt. Da det nye rommet sto klart året etter, fungerte det absolutt til sin hensikt. Darshan utviklet et eierforhold til det rommet, han ønsket seg ofte inn dit, og han visste at der var det muligheter for tilbaketrekking.

Rommet var sparsommelig innredet; en sofa, et låsbart skap som inneholdt pedagogisk materiell som for eksempel ”Snakkepakken” og kurvene som ble brukt til særtrening, samt noen instrumenter. Hvite vegger med et lappeteppe og et speil, og en nøytral rullegardin foran vinduet. Et bord med en voksenstol og en barnestol, liten dukkekrok og et trommesett som ble brukt for belønning. Det var et poeng at rommet skulle innholde så lite stimuli som mulig.

På spørsmål om integrering svarte Tone dette:

”Nei, jeg tror ikke integrering er bra for alle penga. Jeg tror ikke integrering er riktig for alle barn. (...)Men loven sier at de skal integreres i den grad at barnet skal ha utbytte av det. Det er jo så tilfeldig. Alle barnehager er så forskjellige hva de fysiske rammene angår.”

Hun forklarte at hun har lest en del teori på området integrering, og kom fram til at det var skrevet lite i forhold til barn med emosjonelle vansker eller ”gråsonerbarn” på barnehagesiden. Derimot var det skrevet mye for skole og integrering der.

Tones tanker støtter opp om det Bonnevie og Pålerud, og også Thorbergesen og Kampmann sier om at det *er* hensiktsmessig å legge de fysiske rammene til rette når man har med barn å gjøre, og også et utagerende barn. Utbyggingen av Edderkoppen lettet situasjonen både for personalet, de andre barna på avdelingen, og ikke minst for Darshan selv. Man fikk strukturert opplæringen, man fikk muligheter til å gi han ro – et ”frirom” fra alt som foregikk i hodet hans og i kroppen hans. Ved å gi han muligheter til å takle sin hverdag bedre, så fikk han også muligheter til å tilegne seg nye ferdigheter på veien mot å bli mer selvstendig. En annen viktig faktor som jeg har brukt lite plass på i denne oppgaven, er at samtidig med at barnehagen fikk nytt rom for Darshan, begynte han på Ritalin. Denne ble foreskrevet til han etter grundig utredning ved sykehus og SSE. Til tross for hans lave alder fikk han diagnosen ADHD. Å få fastsatt en diagnose gjør også noe med den mentale holdningen man har i forhold til å jobbe med et barn, man har større forståelse for den atferden han utviser og videre utløser det en del ressurser i forhold til personale og hjelpesystem. At atferden ble dempet, samtidig som rommet ga ro til konsentrasjon, ga et godt resultat. Tone mente at bruken av Edderkoppen ga muligheter for en mer forsvarlig opplæring.



## **F) Analyse og diskusjon.**

Min problemstilling viser seg å ha flere sentrale ledd i seg. Overordnet handler den om de fysiske forholdes betydning for en hensiktsmessig pedagogisk tilrettelegging for et utagerende barn. I forlengelsen av dette ser jeg nå at det handler vel så mye om å forholde seg til et lovverk hvor det vektlegges viktigheten av integrering av alle barn, uavhengig av individuelle faktorer. Det handler om hvordan forholde seg til et pedagogisk opplegg som skal være faglig forsvarlig ovenfor det ene barnet, men som kanskje ikke er riktig ovenfor den øvrige barnegruppen. Hensynet til enkeltindividet, samtidig som man skal se barnegruppen som et hele og en arena for tilegnelse av kunnskap, sosialisering, samspill

Det dreier seg om de voksne og deres holdninger ovenfor barn med spesielle behov, om samarbeid, både innad i personalgruppen, men også utad ovenfor eksterne og utredende instanser. Det handler om kommunikasjon mellom barnehage og foreldregruppe, og det handler om å sende ut et budskap om at alle barn har rett til en forsvarlig opplæring, også i barnehagen.

Dessverre har jeg ikke rom i denne oppgaven for å gå inn på alle disse forholdene, så jeg er nødt til å forholde meg til den overordnede problemstillingen; de fysiske forholdes betydning og innvirkning på et utagerende barn.

Både Tone og Anne viser til at vi ikke hadde plass til Darshan inne på avdelingen. Grunnet avdelingens utforming, var det alltid en stor mengde barn som oppholdt seg i samme rom og dermed ble støynivået deretter. Den litt løse og spontane strukturen vi opprinnelig hadde på avdelingen gjorde at hverdagen ble mindre forutsigbar, og for et barn av Darshans karakter ble dette en forsterkende faktor. Hans manglende evne til å strukturere seg selv, ble forsterket av den løsslupne strukturen på avdelingen. Dette samsvarer med funn Bonnevie og Pålerud har gjort tidligere; at en for løs struktur kan være uheldig for ett barn, mens en for stram og rigid ramme å forholde seg til kan virke uheldig på andre barn (Bonnevie og Pålerud, 2002).

Spørsmålet for oss – og som Anne også sier – var hvordan man skulle fordele ressursene – hvilke barn skulle man ta hensyn til? Det utviklet seg et moralsk spørsmål; var det riktig at sytten andre barn skulle få et vesentlig dårligere barnehagetilbud enn de ellers ville gjort, fordi ett barn krevde så mye? På den ene siden vil svaret være nei. Hensynet til barnegruppen som hele og *alle* barns behov skal ivaretas. Samtidig har jeg referert til et rammeplanverk som klart sier at det er viktig at barn lærer om og får kunnskaper om at der finnes noen med andre forutsetninger enn de selv har, og at man søker å bygge opp respekt for dette. På den andre siden skal man også ta hensyn til enkeltindividet; opplæringen i barnehagen skal skje i samsvar med barnets forutsetninger, og barnet har rett til en opplæring på lik linje med andre barn (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det vil altså si at også hensynet til enkeltindividet står sterkt og sentralt innenfor en pedagogisk virksomhet som barnehagen skal være. Hvordan skal man så klare å flette dette sammen, når rammene for at en hensiktsmessig pedagogisk tilrettelegging skal foregå ikke er til stede?

I vårt tilfelle besto de manglende rammene blant annet i at barnegruppen var for stor for Darshan. Ved at det var så mange barn som skulle oppholde seg på samme rom og over lang tid, mistet han oversikten. Darshans manglende evne til å strukturere seg selv, kan ses i sammenheng med den litteratur Kampmann refererer til, hvor begrepet *privacy* introduseres. De tre aspektene innenfor dette begrepet – kontroll på interaksjon, informasjon og territorialitet - var noe Darshan måtte hjelpes til å oppnå. *Privacy* handler om å være bevisst sine egne prosesser i interaksjon med andre mennesker og fysisk rom. Dersom man har en viss kontroll på dette, kan man også kontrollere sitt *privacy* – sitt personlige rom. I en prosess der barnehagen skulle sørge for en hensiktsmessig tilrettelegging av Darshans hverdag, var det viktig å hjelpe ham til å oppdage dette. Den territorielle kontrollen oppnådde han da han fikk Edderkoppen som rom. Her fikk han også etablert sine grenser – *boundaries* – helt klart fysisk avgrenset, og han visste at han kunne få fred der inne. En eiendommelig følelse av å eie rommet – ha noe han kunne hevde var hans, her kunne han trekke seg tilbake når han hadde behov for det. I et rom med sytten andre barn, hvor disponeringen og innredningen av de fysiske rommene ikke var passende for

Darshan, var ikke dette mulig. Avdelingen var på den ene siden lite fleksibel, fordi hovedrommet inneholdt så mange små stasjoner uten muligheter for avskjerming. På den andre siden ble alle rommene brukt til noe – badet ble definert som en del av lekerommet, da det var tydelig at barna hadde behov for å ”lukke seg inne i leken”. Men for Darshan var det stort, mange barn og uoversiktlig.

High/Scopes prosjekt baserer seg på Piagets teorier om at læring skjer via erfaring. Sett at man ikke klarer å samle på de erfaringer man gjør seg – hva da?

Ved å legge føringer på rommet for hva slags aktiviteter som skal foregå der, kan man støtte opp om barnet slik at det lærer seg en viss struktur og etter hvert gjør seg erfaringer selv. På vår avdeling var det lite klare grenser og føringer for hvilke aktiviteter som skulle foregå hvor, og dermed kunne det bli vanskelig for et barn som Darshan å oppfatte hva som var forventet av han. Dette, koblet sammen med teorien om privacy; privat rom, som det kunne se ut til at Darshan manglet, gjorde at det ble vår plikt å sørge for en mer hensiktsmessig tilrettelegging av miljø og fysiske rammer. TEACHH som metode ga oss muligheten for en strammere struktur. Igjen – med tråd i Bonnevie og Pålerud, ble dette et tiltak som var tilpasset Darshan. For de andre barna på avdelingen var ikke dette nødvendig, da de hadde etablert en høyere forståelse for hvordan de skulle kontrollere sitt privacy.

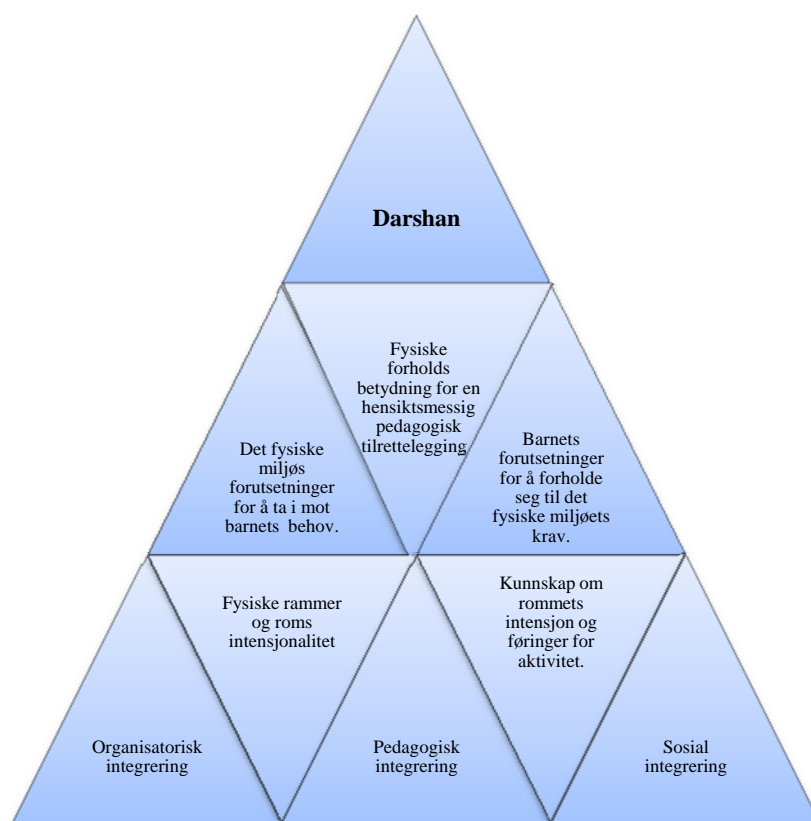
Både Anne og Tone sier at de ikke er sikre på at integrering er den riktige veien å gå for alle – i alle fall ikke dersom miljøet ikke er klar eller lagt til rette for å ta i mot det barnet som skal integreres. I forhold til hvordan Dalen definerer funksjonshemning som krav fra miljøet som individet ikke klarer å oppfylle (Dalen, 1994), kan også Darshan defineres som funksjonshemmet. Vi er – som nevnt flere ganger tidligere – lovpålagt å sørge for at alle barns rettigheter blir ivaretatt. Det vi si at alle barn har rett til en forsvarlig opplæring i forhold til egne forutsetninger, og barnet har rett til å tilhøre et miljø – et fellesskap. Miljøet må ha forutsetninger for å ta i mot barnet, og barnet må ha forutsetninger for å bli integrert. Dette kan høres ut som en krass påstand; er det ikke alltid miljøets plikt å tilpasse seg? Jeg vil i høyeste grad påstå at svaret



på det er jo – det har det. Men samtidig er det ikke alle mennesker som er klare for integrering med en gang. Noen ganger må man bygge opp fra bunn for å komme dit at man er klar for å inngå i et sosialt fellesskap. Darshan hadde dårlige forutsetninger for å inngå i en konstruktiv interaksjon med de andre barna – selv om det kanskje var dette han ønsket. Fordi han manglet begreper om både eget privacy og andres, ble det vanskelig å komme i godt samspill. Både Ogden og Dahlgren og Nilsen peker da på at det kan være mest hensiktsmessig med et segregert tiltak, dersom målet er integrering på sikt. Det var denne terskelen vi måtte komme over før vi endelig klarte å se at Darshan hadde behov for skjerming. Kritikken mot segregerte tiltak har gått ut på at det er stigmatiserende å ta barn ut av sitt naturlige miljø. På den andre siden kan man likevel argumentere for at man blir stigmatisert i et miljø når man skiller seg så til de grader fra resten av barnegruppa som Darshan gjorde.

” Syndebukkstempelet” kom veldig raskt, og den selvdestruerende atferden i form av utagering og manglende impuls kontroll ovenfor omgivelsene, gjorde at det var mer hensiktsmessig å gi et tilbud på siden av de andre barna. Når dette endelig ble gitt, fikk Darshan et tilbud som var skreddersydd for han, og som ga han en mulighet til å knekke koden for positivt samspill med jevnaldrende. Tiltakene bar frukter, og hva fysisk tilrettelegging angår, understreket Tone at Edderkoppen var det beste tiltaket i kombinasjon med et høyt strukturert opplegg og klare, tydelige rammer.

## G) Konklusjon.



Figur 3: hovedfokus i oppgaven.

Med denne modellen forsøker jeg nå å summere opp hva som har vært hovedfokus i denne oppgaven. Slik jeg ser det kommer alltid hensynet til barnet først. Derfor er Darshan plassert på toppen av pyramiden. Nivået under er det overordnede tema for dette prosjektet; de fysiske forholds betydning for en hensiktsmessig pedagogisk tilrettelegging. Videre er det tenkt at for å få til en slik tilrettelegging, må man se på hvilke forutsetninger miljøet har for å ta i mot barnet, og samtidig også hvilke forutsetninger barnet har for å integreres og forholde seg til de krav som miljøet stiller. Den fysiske tilretteleggingen må da sees i forhold til hvilken intensjon rommet gir. Kan det være at for noen barn er de fysiske rammene passende, mens for andre er det forstyrrende, i forhold til støynivå, plass, rom å trekke seg tilbake på (privacy) og oversikt. Kunnskapen om dette kan gjøre at den fysiske tilretteleggingen skjer mer bevisst og samsvarer bedre med det barnet som skal oppholde seg der. Når man så har reflektert over hvilke rammer man har å forholde seg til, så er man pålagt fra lovens side å tenke integrering; alle barn har rett til å få en forsvarlig

opplæring i det miljøet de naturlig sogner til, og opplæringen skal skje i samsvar med barnets forutsetninger. Det er det de tre nederste trekantene i pyramiden illustrerer den organisatoriske, den pedagogiske og den sosiale integreringen. Om man snur pyramiden på hodet, og begynner med disse tre ”byggesteinene”, vil man få lovverket på toppen. Dette er å jobbe fra et makronivå til et mikronivå, og kan være vel så riktig ende å starte i, men faren for å miste enkeltindividet på veien er noe større. Barn er først og fremst barn, og det er samfunnets plikt å hjelpe dem til å kunne utnytte sitt potensial best mulig.

Jeg har ovenfor forsøkt å skissere hva det fysiske rom kan ha for betydning for barn generelt, hvordan det bør innredes og hva det kan gi barna i forhold til autonomitet og kontroll. Dette forutsetter at barnet har evnen til å lære via erfaring. Det er ikke dermed gitt at alle barn gjør dette, og da består tilretteleggingen i å gi barnet et miljø der en hensiktsmessig læring kan foregå. For Darshan lå ikke føringene i miljøet der, og dermed måtte han gis et annet tilbud – et segregert tiltak, hvor han kunne få muligheten til å oppnå samme forutsetninger som andre for autonomitet og kontroll over egen hverdag.

Konklusjonen på dette prosjektet, i lys av teori på området kan oppsummeres slik:

Ved å ta Darshan ut av avdelingen fikk vi muligheten til å gi han et godt tilpasset opplæringstilbud. De fysiske rammers begrensning på Darshans avdeling gjorde det lite forsvarlig å ha han der, både for Darshan og omgivelsene. Jeg har ovenfor skissert hva problematikken gikk ut på, og hvordan utfordringene ble løst ved hjelp av segregerte tiltak og tilrettelegging. Ved å bygge ut barnehagen og gi Darshan et eget rom som han kunne ha oversikt over og full kjennskap til, vil jeg si at han fikk et hensiktsmessig pedagogisk tilbud, innenfor fysiske rammer som var trygge og sikre, både for han og for omgivelsene. Setter vi dette i sammenheng med begrepet privacy, ser man at Edderkoppen ga Darshan muligheten til å trekke seg tilbake og roe ned både kropp og tanker – han fikk sitt private område å oppholde seg på. I og med at rommet var fysisk avgrenset, fikk Darshan også en opplevelse av at han

hadde et eget territorie å oppholde seg på, og han behøvde ikke være stresset i forhold til forstyrrelser utenfra. På denne måten kunne en hensiktsmessig læring finne sted.

Jeg hadde følgende problemstilling for denne oppgaven:

*Hvilken betydning har barnehagens fysiske miljø for en hensiktsmessig pedagogisk tilrettelegging for et utagerende barn?*

For å svare på min problemstilling, mener jeg å ha vist hvordan en god fysisk tilrettelegging kan fremme eller hemme positiv atferd og hensiktsmessig læring hos barn generelt, og særlig for barn med atferdsproblemer i form av utagering. Privacy - begrepet hjelper oss å forstå behovet for tilbaketrekking og ro. Det kan tenkes at for et barn med den problemstillingen Darshan hadde, var dette enda mer viktig, da han ikke klarte å styre dette selv. Boundaries – grenser – hjelper også til med å forstå behovet for å ha sin egne private sfære og å få lov til å hevde den. Derfor måtte det foreligge fysiske føringer i miljøet for hvor han kunne trekke seg tilbake og få fred nok til å konsentrere seg om en gitt oppgave, eller rett og slett bare på samspill med en jevnaldrende eller en voksen.

Et stort og oversiktlig rom med et noe rotete inntrykk kan være riktig arena for noen barn. Jeg mener å ha vist at betydningen av utbygging av Edderkoppen som et ledd i det spesialpedagogiske og det pedagogiske tiltaket for Darshan for øvrig, ga en bedre og mer hensiktsmessig pedagogisk tilrettelegging for ham.



## **H) Avslutning**

Denne kvalitative kasus - studien mener jeg har vist at det er grunnlag for å påstå at en hensiktsmessig pedagogisk tilrettelegging for et utagerende førskolebarn kan hemmes eller fremmes ved hjelp av barnehagens fysiske miljø. For å kunne gi et barn et tilrettelagt pedagogisk tilbud, må man ha kjennskap til barnet, barnegruppen og hvilke forutsetninger som ligger i miljøet, for derfra å tilfredsstille de behov som barnet har. Opplæringen skal foregå individuelt rettet, og jeg tar avslutningsvis med tittelen på Monica Dalens bok "Så langt det er mulig og faglig forsvarlig....". Det betyr altså at man skal alltid søke å ha barnets beste i sikte, men dersom det ikke er mulig innenfor gitte rammer, må man tenke i en annen retning, for å kunne gi en faglig forsvarlig opplæring for barnet.



## Litteraturliste:

Aarnes, A. (2003). *IOP i praksis. Håndbok om Individuelle OpplæringsPlaner*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.

Aase, T. H. (1997). En status som passer for meg? Deltagende observasjon i Paksitan. I E. Fossåskaret, O. L. Fuglestad, & T. H. Aase, *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolking av kvalitative data* (ss. 49 - 69). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Aase, T. H. (1997). Tolking av kategorier. Observasjon, begrep og kategori. I E. Fossåskaret, O. L. Fuglestad, & T. H. Aase, *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolking av kvalitative data* (ss. 143-166). Oslo: Universitetsforlaget.

Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S. K., & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer. Innføring i Pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.

Alver, B. G., & Øyen, Ø. (1997). *Forskningsetikk i forskerhverdag. Vurderinger og praksis*. Bente Gullveig Alver og Ørjar Øyen og Tano Aschehoug.

*Autism Treatments and Therapy*. (2008). Hentet April 6, 2008 fra <http://autism-treatments.org/treatment-types/teachh-treatment-and-education-of-autistic-and-related-communication-handicapped-children/>

Bekkemellem, K. (2000). Forord. *Barnehagens fysiske miljø. Et temahefte om inne - og utemiljø i barnehagen*, 1-1.

Birkeland, M. S., Hansen, H. Ø., Løying, H., & Thorsen, H. (1995). *High/Scope i Barnehage, seksårsgruppe og skole*. Hentet mai 18, 2008 fra <http://www.norsknettskole.no/fag/ressurser/itstud/fuv/hildurthorsen/2forord>

Blomutvalget. (1971). I M. Dalen, *Så langt det er mulig og faglig forsvarlig... Integrering av funksjonshemmede i skolen*.



Bonnevie, K., & Pålerud, T. (2002). *Tett oppfølging - om den gode barnehagen og barn med spesielle behov*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Bø, I., & Helle, L. (2002). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dahlgren, & Nielsen. (1984). I T. Ogden, *Atferdspedagogikk og teori i praksis. Om arbeid med atferdsproblemer i skolen* (s. 13). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Dalen, M. (1994). *Så langt det er mulig og faglig forsvarlig...Integrering av funksjonshemmede i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Det kongelige krike-, utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Kirke -, utdannings - og forskningsdepartementet.

Fossåskaret, E. (1997). Har kunnskap sin egen rett? Etske utfordringer ved å distansere seg fra det nære. I E. Fossåskaret, O. L. Fuglestad, & T. H. Aase, *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolking av kvalitative data* (ss. 257-273). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Fossåskaret, E. (1997). Ustruktureerte intervjuer med få informanter gir i seg selv ikke noen kvalitativ undersøkelse. I E. Fossåskaret, O. L. Fuglestad, & T. H. Aase, *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolking av kvalitative data*. (ss. 11-45). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Fossåskaret, E., Fuglestad, O. L., & Aase, T. H. (1997). *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolking av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Gjessing. (1969). I T. Ogden, *Atferdspedagogikk i teori og praksis. Om arbeid med atferdsproblemer i skolen* (s. 13). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Gjessing. (1969). I T. Ogden, *Atferdspedagogikk i teori og praksis. Om arbeid med atferdsproblemer i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Haffner, N. (2000). Innredning og utstyr. *Barnehagens fysiske miljø. Et temahefte om inne- og utemiljø i barnehagen*, 24-39.

- Harlem, S. (2000). Beliggenhet og tomtevalg. *Barnehagens fysiske miljø. Et temahefte om inne - og utemiljø i barnehagen*, (ss 4-11)
- Haugen, R. (2000). *Barn og unges læringsmiljø. Fra enkeltindivid til medlem av et flerkulturelt fellesskap*. Kristiansand S: Høyskoleforlaget AS - Nordic Academic Press.
- Helgeland, G. (2006). *Opplæringslova. Kommentirutgave. 2. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moy, S., Cosby, H., & Basemore, V. (Komponister). (1973). With a Childs heart. [M. Jackson, Artist] Detroit, Michigan, USA.
- Jonasson, B., & Rockström, M. (1985). *Barnehagens pedagogiske rolle. Tilrettelagt for norske forhold av Egil Viken*. Otta: TANO A.S.
- Kampmann, J. (1994). *Barnet og det fysiske rum - et blik ind i barndommens landskab*. København: Forlaget Børn & Unge.
- Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp tilk ritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipib og forfatteren.
- Krik, S. (1972). I P. Aasen, *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse* (s. 31). Cappelen Akademiske Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Lov 17.juni 2005 nr 64 om barnehager (barnehageloven) med forskrifter og departementets merknader til bestemmelsene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Larsen, A. K. (2000). Overgang fra barnehage til skole. I R. Haugen, *Barn og unges læringsmiljø. Fra enkeltindivid til medlem av et flerkulturelt fellesskap*. (ss. 425-439). Kristiansand S.: Høyskoleforlaget AS - Nordic Academic Press.

Lie. (1970). I M. Dalen, *Så langt det er mulig og faglig forsvarlig... Integrering av funksjonshemmede i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nichols. (1970). I J. Kampmann, *Barnet og det fysiske rum - et blik inn i barndommens landskab*. (ss. 40-41). København: Forlaget Børn & Unge.

Ogden, T. (1998). *Atferdspedagogikk i teori og praksis. Om arbeid med atferdsproblemer i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Ogden, T. (2001). Atferdsproblemer hos barn og unge. I S. Asmervik, T. Ogden, & A. L. Rygvold, *Innføring i spesialpedagogikk* (s. 88). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Paulgaard, G. (1997). Feltarbeid i egen kultur - innenfra, utenfra eller begge deler? I E. Fossåskaret, O. L. Fuglestad, & T. H. Aase, *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tilknytning av kvalitative data* (ss. 70-93). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Prescott. (1987). I J. Kampmann, *Barnet og det fysiske rum - et blik ind i barndommens landskab* (s. 38). København: Forlaget Børn & Unge.

Rebbestad, T. (2006). *Individuelle opplæringsplaner for barn med funksjonsnedsettelse i barnehager, artikkel publisert 05.12.06*. Hentet Februar 1, 2008 fra <http://www.barnehageforum.no/article.asp?contentID=361>

Rørvik, H. (1976). I P. Aasen, *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse* (s. 31). Cappelen Akademisk Forlag.

Shaw, L. (1987). I J. Kampmann, *Barnet og det fysiske rum - et blik ind i barndommens landskab* (ss. 40-41). København: Forlaget Børn & Unge.

Svartdal, F. (2002). *Psykologiens forskningsmetoder - en introduksjon*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Taule, R. (1995). *Escolas ordbok. Bokmål*. Oslo: Escola Forlag.

Thorbergesen, E. (2007). *Barnehagens Rom*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Vogt, A. (1979). I T. Ogden, *Atferdspedagogikk i teori og praksis. Om arbeid med atferdsproblemer i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Wadel, C. (1991). Feltarbeid i egen kultur. I E. Fossåskaret, O. L. Fuglestad, & T. H. Aase, *Metodisk Feltarbeid. Produksjon og tolking av kvalitative data* (s. 49). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Wolfe, M. (1978). I J. Kampmann, *Barnehagen og det fysiske rum - et blik ind i barndommens landskab* (s. 35). København: Forlaget Børn & Unge.



**Figurliste:**

Figur 1: Bildungreise .....s 38

Figur 2: Skisse over avdelingen..... s 49

Figur 3: Hovedfokus i oppgaven.....s 65



Vedlegg 1:

## **Forespørsel om deltakelse i observerende studentprosjekt.**

Jeg er mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Tromsø og holder nå på å avslutte mastergraden min. I den forbindelse har jeg utformet en problemstilling som går ut på å finne ut hvordan fysiske forhold i en barnehage kan virke inn på den pedagogiske tilretteleggingen for et utagerende barn. Jeg ønsker derfor å følge opp ett enkelt barn via observasjon barnets barnehagehverdag. Hvordan hverdagen arter seg for barnet og hvilke tiltak som kunne vært satt inn, burde vært satt inn eller om de fysiske rammene og tilretteleggelsen fungerer som den er.

Jeg vil benytte meg av observasjon som redskap og observasjonen vil bli nedtegnet via skjema og notater. I tillegg vil jeg benytte meg av journaler foreliggende fra PPT, BUP, legejournaler og journaler ført av barnehagen.

Deltakelse i prosjektet er frivillig og det er mulighet for å trekke seg når som helst. Dersom dere velger å trekke dere fra prosjektet vil all personlig data og notater bli slettet. Opplysningene behandles konfidensielt – det vil si at jeg har ikke noe rett til å bryte taushetsplikten ovenfor barnet. Opplysninger om barnet vil slettes når prosjektet er ferdig høsten 2006.

Dersom dere finner opplysningene ovenfor tilfredsstillende i forhold til krav om taushetsplikt og konfidensialitet, håper jeg at dere kan skrive under på vedlagte samtykkeerklæring og levere den til meg.

Dersom det er spørsmål kan dere nå meg på telefon ..... eller sende e-post til meg. Dere kan også kontakte min veileder ved Universitetet i Tromsø,



Richard Haugen, Institutt for pedagogikk og lærerutdanning,  
telefonnummer.....

Studien er også meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk  
Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

**Samtykkeerklæring.**

Vi har mottatt informasjon om studien om utagerende barn og fysisk  
tilrettelegging og ønsker å la barnet være med i den observerende studien.

Signatur .....

.....

Telefonnummer .....

Vedlegg 2:

## Intervjuguide

### 1) Bakgrunn

- Hvilken stilling hadde du da dette barnet kom til vår barnehage?
- Hvilken informasjon hadde du fått om barnet på forhånd?
- Hvilket pedagogisk opplegg hadde du sett for deg på forhånd?

### 2) Opplevelsen av barnet.

- Hvordan var ditt førsteinntrykk av gutten?
- Da du innså hvor dypt problemet stakk, hvordan så du for deg tiltakene videre?
- Hadde du inntrykk av at de fysiske rammene på avdelingen og barnehagen for øvrig var forstyrrende for barnet?
- På hvilken måte virket rammene forstyrrende/ikke forstyrrende?

### 3) Tanker i ettertid.

- Ingen av oss jobber med barnet lenger, men dersom du skulle endret på opplegget, hva ville du gjort da?
- Hvordan ville du endret/ikke endret på de fysiske rammene rundt gutten?
- Dersom du ville endret rammene; hvordan ser du for deg at dette kunne gjøres, uten at det ble for stor inngripen i resten av barnegruppen?
- Hvilke tanker har du om de signaler som det fysiske miljøet sender/ kan sende ut til barn generelt og til barn med spesielle behov?
- I forhold til tanken om integrering/ segregering. Hva tenker du om dette?
- Bør barnehager og barnehageutbyggere være mer bevisst på hvordan barnehagene og avdelingene lages og inndeles?
- Hva er din største erfaring fra dette året?