

MASTEROPPGAVE

Å se seg selv utenfra og den andre innenfra-
en kvalitativ studie om hvordan refleksjon over praksis som
spesialpedagog i barnehagen kan skape et mer helhetlig
perspektiv på barnet.

Mari Johanne Heien

28.04.23

HSPSA40616-1 22V Master i psykososialt arbeid- helse og sosialfaglig
yrkespraksis

Avdeling for helse og sosialfag

Høgskolen i Østfold avd. Fredrikstad



«jeg tror ikke du kommer så langt uten kjærlighet»

- Sunniva (Informant).

- Denne oppgaven er dedikert til det vakre mangfoldet av barn jeg har møtt, og møter som spesialpedagog.

Forord

For en reise dette har vært! De fire siste årene på master studiet i psykososialt arbeid har vært lærerikt, utviklende, krevende, givende og et veldig velkomment avbrekk fra enkelte hverdager. Jeg har i denne siste perioden med skriving av selve master oppgaven vekslet mellom frustrasjon, inspirasjon og beslutsomhet. Jeg avslutter dette studiet med takknemlighet, ny innsikt både faglig og om meg selv, og ikke minst en stor mestrings følelse.

Jeg er heldig og takknemlig for at jeg har så mange jeg kan takke:

Informantene mine som delte så åpenhjertig av sine erfaringer og refleksjoner. Det var en glede å høre på dere, og det engasjementet dere så åpenbart har for de barna dere er sammen med.

Min veileder Ulf Carmesund som med sin trygge og kunnskapsrike væremåte så mange ganger har hjulpet meg å finne fokus, og fått meg på rett kurs når jeg har gått meg vill. Takk for at du også har fått meg til å kjenne på glede og mestring med dine tilbakemeldinger i denne siste skriveperioden.

Til mine søte, dyktige og fine medstudenter fra kull 2019 som har gjort samlingene og treffpunktene noe jeg alltid har sett fram imot.

Min leder og mine kollegaer for støtte og reflekterende, utviklende samtaler.

Karoline, for gjennomlesningen, enormt god hjelp som akademisk go-to person, og for å være den søteste og morsomste søster- mi.

Mamma som alltid stiller opp.

Monica som for litt over 4 år siden sa: «kan du ikke bare fullføre den videreutdanninga i psykososialt arbeid og få deg en master da!»

Til den fantastiske grunnmuren av venner jeg har i livet som alltid er der for meg.

Den aller største takken går til Håkon. Jeg er imponert og stolt over hvor tålmodig, klok, hensynsfull og raus du har vært overfor en til tider veldig fraværende mamma. Jeg gleder meg til å være mer tilstede for deg fremover og skjemme deg bort!

Fredrikstad, April 2023

Mari Johanne Heien

Sammendrag:

Gjennom de siste tiår har det vært en utvikling for å imøtekomme barn med nedsatt funksjonsevne sin rettighet til medvirkning, deltakelse i et inkluderende fellesskap i barnehagen. Denne rettigheten er forankret i lovverk som rammeplan for barnehager og barnehageloven. Forståelsen for begreper som funksjonshemning, og nedsatt funksjonsevne har variert over tid, og retter seg nå i enda større grad mot et systemisk fokus der man går bort fra et individualistisk syn på funksjonsnedsettelsen, til å rette større oppmerksomhet på miljøets forutsetninger. Fokuset rettet mot et psykososialt miljø i barnehagen er også nylig styrket, og ved dette et enda større fokus på sammenhenger innen et relasjonelt perspektiv.

Hensikten med denne oppgaven er å undersøke på hvilken måte spesialpedagoger reflekterer over egen praksis og hvordan refleksjon over egen praksis kan bidra til å skape et mer helhetlig perspektiv på barnet.

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming, og har gjennomført 6 semistrukturerte intervjuer med spesialpedagoger gjennomført med en hermeneutisk tilnærming. I min analyse har jeg finlest og tolket svarene utfra problemstillingen og mine forskningsspørsmål, og de utdypende besvarelsene ledet meg til ulike temaer relatert til min problemstilling og mine forsknings spørsmål. Jeg benyttet meg av tematisk analyse som førte meg til temaene refleksjon med de andre «vi og dem», organisering i sammenheng med barnets selvopplevelse, helhetsperspektivet og kjærlighetsbegrep og barnets selvfølelse. Et overordnet tema mine funn også avdekket, var inkluderingsperspektivet som blir drøftet i sammenheng med det jeg har undersøkt og et psykososialt perspektiv.

Resultatet av min analyse er sammenfattet i følgende funn:

- 1) Refleksjon over egen praksis *sammen* med samarbeidspartnere er en forutsetning for et helhetlig perspektiv på barnet
- 2) Et helhetlig perspektiv på barnet forutsetter en psykososial tilnærming der man ser sammenheng med individets og miljøets forutsetninger og muligheter.
- 3) Det er behov for en overlappende refleksiv praksis i ulike samarbeidende enheter slik at inkluderingsidealet kan fungere til det beste for barnet.

Nøkkelord: Psykososialt arbeid, Spesialpedagogikk, Inkludering, Helhetlig perspektiv, Barnehager, Refleksivitet.

Abstract

There has been a development through the last decades to ensure children with learning difficulties and functional impairments, a right for an inclusive, participation in nurseries. This is a legal right constituted in legal framework for nurseries. The understanding of terms such as disabilities and learning difficulties has changed over time, and has now embodied a greater systemic focus, meaning that the understanding of disabilities is focusing more on environmental factors rather than the individualistic factors. There has also been a recent perspective that looks at the psychosocial environment in nurseries, which creates a greater focus on a context in a relational perspective.

The purpose of this thesis is to examine how special need educators reflects on their own practice, and how a reflective practice can contribute to create a more holistic perspective on children.

I chose a qualitative approach and conducted 6 semi structured interviews with special need educators done within a hermeneutic approach. In my analysis I read closely and interpreted based on my question of issue and research questions, the comprehensive answers then led me to different topics related to my question of issue and research questions. I conducted a thematic analysis which led me to the topics reflection with the others “us and them”, organizing in relation to the child's self-esteem, a holistic approach and the terminology of love and the child's self-esteem. An overall topic my findings disclosed was the perspective of inclusion which has been debated in correlation to my research and the psychosocial perspective.

The results of my analysis abbreviated in the following findings:

- 1) A reflective practice in collaboration with other cooperation partners is a prerequisite factor for a holistic perspective of the child.
- 2) A holistic perspective on the child needs a psychosocial approach, embodying the correlation between the individual and environmental conditions.
- 3) There is a need for a mutual reflexive practice in different collaborative organizations to ensure how the ideal of inclusion can be for the child's best.

Keywords: Psychosocial work, Special need education, Inclusion, Holistic perspective, Nurseries, Reflexivity.

Innholdsfortegnelse:

1) BAKGRUNN FOR STUDIEN

1.1	<u>Tema for studiet</u>	9-10
1.2	<u>Avgrensning</u>	10-11
1.3	<u>Studiets aktualitet</u>	11
1.4	<u>Problemstilling og forskningsspørsmål</u>	12

2) FORSKNINGSTILNÆRMING

2.1.	<u>Hermeneutikk</u>	12-14
2.2	<u>Kvalitativ tilnærming</u>	14-15
2.3	TIDLIGERE FORSKNING	
2.3.1	<u>Barnehagens fremvekst</u>	15-16
2.3.2	<u>Spesialpedagogikk og barnehagen</u>	16-17
2.4.	<u>Nyere tids forskning</u>	17-21

3) BEGREPSAVKLARING

3.1.	<u>Refleksivitet</u>	21-22
3.2	<u>Kjærlighetsbegrepet</u>	22-23
3.3	<u>Begrepsbruk funksjonshemning og nedsatt funksjonsevne.</u>	23-24
3.4	<u>Inkluderingsperspektivet</u>	24-28
3.4.1	<u>Inkludering og spesialpedagogikk</u>	28-30
3.5	<u>Psykososialt arbeid</u>	30-31

4) TEORETISK INNRAMMING

4.1	<u>Sosialkonstruktivistisk læringsperspektiv</u>	31-33
4.2	<u>Bio-psyko-sosialt vitenskapssyn</u>	33-34

5) METODEVALG OG METODEREFLEKSJONER

5.1	<u>Det kvalitative forskningsintervju</u>	35
5.1.1	<u>Semistrukturert intervju</u>	35-36
5.1.2	<u>Intervjuguide</u>	36-37

5.1.3	<u>Utvalg</u>	37-38
5.1.4	<u>Tillatelse og samtykke</u>	38-39
5.1.5	<u>Gjennomføring av intervju</u>	39-40
5.1.6	<u>Transkribering</u>	41
5.2	METODE FOR ANALYSE	
5.2.1	<u>Tematisk analyse</u>	41-42
5.3.	STUDIENS KVALITET	
5.3.1	<u>Vurdering av reliabilitet</u>	42-43
5.3.2	<u>Vurdering av validitet</u>	43-44
5.4	FORSKNINGSETISKE REFLEKSJONER	
5.4.1	<u>Forskningsetiske refleksjoner</u>	44-46
5.4.2	<u>Intervju som metode</u>	46-47
5.4.3	<u>Hensynet til tredjepart</u>	47-48
5.4.4	<u>Forskerrollen</u>	48
6)	PRESENTASJON AV MATERIALET OG ANALYSE	49-50
6.1	REFLEKSJON OVER PRAKSIS	
6.1.1	<u>Refleksjon med de andre, «vi og dem»</u>	50-55
6.1.2	<u>Organisering i sammenheng med barnets selvopplevelse</u>	55-59
6.2	HELHET OG INKLUDERING	
6.2.1	<u>Hva er helhet?</u>	59-61
6.3	SELVFØLELSE HOS BARNET	
6.3.1	<u>Kjærlighetsbegrep og barnets selvfølelse</u>	61-66
7)	DRØFTING	66
7.1	<u>Inkludering og refleksjon over egen praksis til barnets beste</u>	67-71
7.2	<u>Et helhetlig perspektiv på barnet i en inkluderende</u>	

	<u>spesialpedagogisk praksis</u>	71-74
7.3	<u>En helhetlig spesialpedagogisk praksis i et psykososialt perspektiv</u>	74-75
8)	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	
8.1	<u>Forslag til videre forskning</u>	75-76
8.2	<u>Konklusjon</u>	76-78
9)	LITTERATURLISTE	79-84
10)	VEDLEGG	
	Vedlegg 1: Svar fra NSD	85-86
	Vedlegg 2: Informasjonsbrev til informantene og samtykkeskjema	87-89
	Vedlegg 3: Personlig presentasjon av meg til informantene...	90
	Vedlegg 4: Intervjuguide	91

1. BAKGRUNN FOR STUDIEN

1.1 Tema for studiet:

Ifølge SSB hadde 93.4 % av barn i Norge i alderen 1-5 år plass i barnehage ved utgangen av 2021. (Statistisk sentralbyrå, u.å). På bakgrunn av disse tallene vil man kunne si at en stor del av barnas oppvekst foregår utenfor hjemmet, og at de voksne barna møter i barnehagen spiller en sentral rolle som omsorgspersoner og relasjonsbyggere/ rollemodeller for barna.

I 2021 hadde 9 725 barn vedtak om spesialpedagogisk hjelp, noe som tilsvarer 3,6 prosent av barna i barnehagen. Det har vært en svak, men jevn økning i andelen barn som får spesialpedagogisk hjelp de siste fem årene. Formålet med spesialpedagogisk hjelp er å gi barn tidlig hjelp og støtte til for eksempel å utvikle språklige og sosiale ferdigheter. Spesialpedagogisk hjelp kan gis individuelt eller i gruppe. (Utdanningsdirektoratet, u.å)

Kunnskap om lærevansker og funksjonshemming er en viktig del av spesialpedagogikken. Dette kan brukes til å skille spesialpedagogikk fra pedagogikk. Spesialpedagogikk dreier seg om kunnskap om ulike vansker, om barrierer for læring og om å fremme elevers utvikling og læring til tross for slike vansker og barrierer. Uten vektlegging av tilrettelegging for læring og utvikling vil vi heller ikke kunne snakke om spesialpedagogikk (Morken, 2006, s.34).

Da jeg startet min utdanning som spesialpedagog i 2005 hadde søkelyset flyttet seg fra det individualistiske synet til det mer systemiske. Det var ikke lenger individet som skulle «fiks» for å passe inn, men det var miljøet barnet befant seg i som hadde ansvaret for å sørge for at det var tilrettelagt godt nok slik at alle mennesker uansett fungering ville ha en mulighet til å passe inn. Fokuset på det spesielle hos menneskene ble nedtonet til å snakke om mangler ved miljøene og behovet for endringer der. Dette var et menneske-og-verdi-syn jeg kjente meg godt hjemme i. Jeg startet min jobb etter endt utdanning med en innstilling om at det var mitt ansvar å tilrettelegge godt nok for enkelt individene, slik at de kunne oppleve en likestilt opplevelse av å høre til i fellesskapet uansett utgangspunktet deres.

Etter noen års erfaring startet jeg min videreutdanning innen psykososialt arbeid, og dette fikk meg til å se større og bredere på temaer som psykisk helse, identitet og sammenheng mellom individ og miljø. Jeg opplevde at fokuset i mitt fagfelt i størst mulig grad var opptatt av manglene i miljøet og omgivelsene, dersom barna som mottok spesialpedagogisk hjelp ikke klarte tilpasse seg. I samtale med kollegaer og andre virket det på meg som om det var en enten/eller- forklaring. Jeg har begynt å undre meg over hvordan de som mottar denne hjelpen *egentlig* opplever det å skulle være en del av et stort fellesskap, og å bli møtt med ulike tiltak og organisering. Endel av de spørsmålene jeg begynte å stille meg selv var:

- Hvordan blir barnets selvfølelse og barnets beste forstått, vurdert og utført i praksis hos spesialpedagogen?
- Opplever spesialpedagogene noe forskjell på barna de er sammen med avhengig av hvordan de organiserer hjelpen?
- Er de bevisste og reflekterte over sin praksis og hvordan de kan påvirke barnets opplevelse av seg selv?

Barn er i utvikling og trenger støtte, og leken anses som en sentral kilde til læring. Spesialpedagogiske tiltak omfatter ulike metoder for læring, og måter å organisere på, som kan falle utenfor den naturlige leke arenaen sammen med andre barn i barnehagen. Kan måten vi møter barnet på, og de valgene vi tar på vegne av barnet fortelle oss noe om hvordan vi opplever, forstår og kategoriserer barnet på?

I en skole og barnehage der inkluderingsperspektivet er godt etablert, ble det også i barnehageloven i 2022 inkludert en paragraf med plikt for å sikre at barnehagebarna har et trygt og godt psykososialt barnehagemiljø. Videre følger en forskrift med skjerpet aktivitetsplikt dersom en som arbeider i barnehagen, krenker et barn (Barnehageloven, 2005, §42-43).

Med et stadig større fokus på det psykososiale miljøet rundt barna, og sammenheng mellom den voksnes væremåte og barns selvopplevelse har også mitt fokus i større grad rettet seg mot dette. Spesialpedagoger jobber med endring. Endring i form av utvikling og læring for barna, endring i form av veiledning til andre ansatte og rådgivning til foresatte. Min opplevelse er at dette kan medføre at det snakkes lite om hvilke endringer jeg som spesialpedagog må være oppmerksom på. Hvor ofte tar vi spesialpedagogens tilstedeværelse med som en faktor for hvordan barna opplever seg selv?

Jeg har begynt å reflektere mer og i enda større grad over egen rolle som spesialpedagog i et relasjons perspektiv. Jeg har hatt et ønske om å dreie fokuset vekk fra tradisjonelle spesialpedagogiske metoder, og i større grad reflektere over hvordan vi er bevisst vår relasjonskompetanse, og den påvirkningen vi har overfor barn vi er sammen med.

1.2 Avgrensing

Siden jeg ønsket å finne ut hvordan spesialpedagoger selv reflekterer over egen væremåte, var det naturlig for meg å avgrense meg til å intervju spesialpedagoger som var arbeidsaktive. Jeg ønsket å finne noen fra ulike kommuner da det spesialpedagogiske arbeidet ofte er organisert noe ulikt avhengig av hvor man jobber. På denne måten ville det være interessant å se om ulike måter og organisere hjelpen på førte til ulike erfaringer og refleksjoner. Jeg vurderte å intervju andre ansatte i barnehager der barn mottar spesialpedagogisk hjelp, for slik å få et inntrykk av

hvordan de opplever hvordan barna er i møte med spesialpedagoger. Men ettersom det var spesialpedagogers egne historier, tanker, følelser og opplevelser jeg ville studere falt det seg naturlig å avgrense til kun å intervju spesialpedagoger.

1.3 Studiets aktualitet

Det blir stadig større oppmerksomhet rettet mot et psykososialt perspektiv innen barnehagesektoren, som blant annet vist ved at det i januar 2021 ble tilføyd et nytt kapittel i barnehageloven som omhandler et psykososialt barnehagemiljø.

I §42 som omhandler plikt til å sikre at barnehagebarna har et trygt og godt psykososialt barnehagemiljø, står det blant annet at:

- Alle som jobber i barnehagen, skal følge med på hvordan barnehagebarna har det
- Alle som arbeider i barnehagen, skal melde fra til styrer dersom de får mistanker om eller kjennskap til at et barn ikke har et trygt og godt barnehagemiljø. Styreren skal melde ifra til barnehageeieren i alvorlige tilfeller.
- Når et barn eller foreldre sier at barnet ikke har et trygt eller godt barnehagemiljø, skal barnehagen undersøke saken, og så langt det finnes egnede tiltak, sørge for at barnet får et trygt og godt barnehagemiljø (Barnehageloven, 2005, §42).

Videre har det blitt utarbeidet en skjerpet aktivitetsplikt dersom en som arbeider i barnehagen, krenker et barn. Her står det:

Dersom en som arbeider i barnehagen, får mistanke om eller kjennskap til at en annen som arbeider i barnehagen, krenker et barn med for eksempel utestenging, mobbing, vold, diskriminering eller trakassering, skal vedkommende straks melde fra til barnehagens styrer.

Undersøkelse og tiltak etter §42 tredje og fjerde ledd skal iverksettes straks.

(Barnehageloven, 2005, §43)

Ved å inkludere disse lovene i barnehagen, er dermed fokuset rettet mot den væremåten de voksne har i møte med barna. Dette innebærer dette slik jeg ser det, en ytterligere forpliktelse til bevissthet og refleksjon i forhold til det relasjonelle perspektivet mellom voksne og barn.

1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med en utvikling og et større søkelys på det psykososiale miljøet i barnehagen, og lovendringer som gjenspeiler dette, har det relasjonelle perspektivet fått en enda større plass.

Med en stor andel av barn som går i barnehage i Norge, og med et økende behov for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp ønsker jeg å belyse hvordan spesialpedagoger reflekterer over sin væremåte i møte med barna. Det spesialpedagogiske yrkesfeltet og praksisen har vært i endring, der igjen det relasjonelle fokuset får større oppmerksomhet. Spesialpedagoger har et ansvar for å veilede andre ansatte, og retter fokus mot endring hos den andre og i miljøet til det beste for barnet. Men hvordan opplever de å forholde seg til endring hos seg selv?

Ved å kartlegge hvordan, og om, spesialpedagoger er opptatt av egen væremåte i møte med barna, kan dette bidra til fler refleksjoner og forhåpentligvis en større forpliktelse til å se på egen væremåte i sammenheng med hvordan barna opplever seg selv.

Min generelle problemstilling som ble utledet er:

Hvordan kan refleksjon over egen praksis som spesialpedagog i barnehagen skape et mer helhetlig perspektiv på barnet?

Mine spesifikke forskningsspørsmål som ble videre utledet i denne undersøkelsen er:

- I. På hvilken måte reflekterer spesialpedagogen over måten det spesialpedagogiske arbeidet er organisert på og barnets selvopplevelse.
- II. Hvordan forstår spesialpedagogen et helhetlig perspektiv på barnet?
- III. Hvordan setter spesialpedagogen ord på og tolker sammenheng med egen væremåte og barnets selvopplevelse?

2. FORSKNINGSTILNÆRMING

2.1 Hermeneutikk

Lars – Henrik Schmidt skriver at den moderne hermeneutikk har sin begynnelse med den tyske filosof og teolog Schleiermacher (1768-1834), som gjør hermeneutikk til en universell lære om forståelse og utlegning. Videre trekker han frem Martin Heidegger, som fremstiller forståelsesformer og idéen om at enhver forståelse og væren til i verden hviler i en *for-forståelse*.

Det finnes dermed ingen forutsetningsløshet, heller ikke for vitenskapen. Denne idéen videreutvikles i Hans-Georg Gadamer's filosofiske hermeneutikk. For Gadamer er vår være i verden karakterisert ved sin språkligheit og at all verdensforståelse er språklig formidlet (2001, s. 216-217).

Hermeneutikk er opptatt av meningen med tolkning som oppstår når det settes søkelys på og konsekvenser for den menneskelige eksistens, og den behandler tolkning i konteksten av fundamental filosofiske spørsmål om å være og å vite (George, 2021)

I denne oppgaven der jeg undersøker hvordan det reflekteres rundt valg som tas på vegne av andre, hvordan refleksjoner og tolkninger fører til mening om hvilke handlinger som tas for barnets beste og konsekvenser av dette, er hermeneutikk relevant for min undersøkelse.

I Gadamer's hermeneutikk er begrepene fordommer og forforståelse sentrale. Begrepet forforståelse viser til at all forståelse forutsetter at vi allerede har forstått noe annet. En slik forutgående forståelse kaller Gadamer fordom, og han hevder at vi alle forstår noe på bakgrunn av en helhet av fordommer som han kaller forforståelse (Stokke, 2014, s.341).

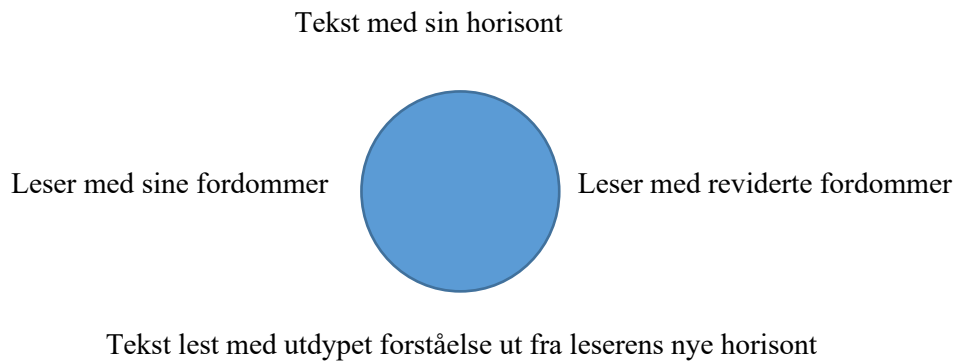
I denne oppgaven der jeg har valgt å undersøke i mitt eget fagfelt, stiller jeg i utgangspunktet som forsker med en forforståelse bestående av egne vurderinger, refleksjoner, erfaringer og fordommer i mine valgte temaer. Jeg har under hele prosessen vært svært nøye med å få frem informantenes stemme i intervjuene, og senere tolke og analysere det informantene selv har delt om sine vurderinger og forståelser i undersøkelsen.

Fra Martin Heidegger (1889-1976) fulgte Gadamer med en tanke om at enhver forforståelse føyer seg inn i en konstellasjon av mening som er like mye et produkt av fortiden som av nåtiden. Han bruker ordet *horisont* for å fange opp at vår forforståelse, bestående av alle våre fordommer, utgjør en helhet. Vi kan ta opp enkelte fordommer til kritisk etterprøving, mot en bakgrunn av forutsetninger som vi tar for gitt, og som forblir vår uproblematiskerte bakgrunn.

Han viser til at samtidens horisont ganske enkelt ikke kan dannes uten fortiden. Det finnes like lite av samtidshorisont for seg, som det finnes historiske horisonter som man må tilegne seg. Snarere er forståelse alltid sammensmelting av slike formentlig isolerte horisonter.

For Gadamer er det kritikk av egne fordommer som gjør denne forbindelsen mulig, og han viser til at helheten skal forstås ut fra delene, og delene ut fra helheten. Dette er en sirkelbevegelse, og her brukes begrepet hermeneutisk sirkel (Stokke, 2014, s.344).

Vi foregriper en mening, som retter seg mot helheten, ved å bestemme delene utfra helheten, samtidig som helheten blir bestemt av delene. Dette viser til at all fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke, og den konteksten det fortolkes i (for eksempel en tekst), eller mellom det vi skal fortolke og vår egen forforståelse.



(Stokke, 2014, s.344-345).

I min undersøkelse blir det beskrevet at de barna mine informanter forteller om ofte forstås og tolkes innenfor et medisinsk perspektiv. I lys av dette har flere av informantene ulike refleksjoner rundt hva som vil være til deres beste utfra denne forståelsen. Samtidig inngår barna i ulike relasjoner, kulturer og miljøer som igjen blir gjenstand for ulike fortolkninger og forståelser for hva som bestemmer barnets beste.

Innen et sosialkonstruktivistisk læringssyn, og hos psykologen Lev Vygotsky, er et viktig utgangspunkt at den kulturen barnet lever i, bestemmer både hva og hvordan barnet lærer om verden (Skaalvik& Skaalvik, 2005, s.56-57).

Utfra denne forståelsen er måten vi tolker omverden på en prosess uten start og slutt, og en gjentakende prosess med mulige ulike svar på vår tilværelse gitt hvordan vi velger å definere våre opplevelser.

Ulike tolkninger kan dermed føre til svært forskjellige forståelser av de samme barna, noe som igjen i stor grad kan påvirke de valgene andre foretar på deres vegne.

2.2 Kvalitativ tilnærming

Kvalitative metoder handler om å karakterisere, der selve ordet kvalitativ viser til kvalitetene, egenskapene eller karaktertrekkene ved fenomener. I den kvalitative forskningsprosessen nedtegner forskeren sine observasjoner i form av felt- eller observasjonsnotater- tekster som er grunnlaget for den videre analysen. På samme måte nedtegnes innholdet i intervjuer- enten de er uformelle, spontane samtaler som dukker opp i feltarbeid i tilknytning til observasjon, eller mer forberedte, systematiske intervjuer. Ved informantintervjuer bruker man en lokalkjent

person som en form for erstatningsobservatør. Man blir informert om de faktiske forhold og om informantenes inntrykk av andre menneskers synspunkter. De kvalitative metodene går i dybden, men ikke i bredden. Dette innebærer at vi studerer få eller kanskje bare ett miljø, men at vi til gjengjeld studerer miljøet som helhet. I dette ligger det at det i den kvalitative forskningstradisjonen legges vekt på et nært og tett forhold mellom forskeren og det miljøet eller de personene som utforskes (Repstad, 2019, s. 16-17).

2.3 TIDLIGERE FORSKNING

2.3.1 Barnehagens fremvekst:

Barnehagens ideologiske røtter kan spores tilbake til 1700- og 1800 tallet, mellom opplysningstiden og romantikken. Individets frihet er opplysningstidens nøkkelfbegrep, og vitenskapens autoritet var et nytt paradigme sammenlignet med århundrer med kristendommens trosbaserte verdensbilde (Aslanian, 2016, s.69).

Opplysningstiden mest karakteristiske trekk var sekulariseringen, en bevegelse fra ren tro mot muligheten for personlig tolkning og mer «rasjonelle» tilnærminger til bibelske tekster. Religion ble tolket gjennom fornuft, og kristne dogmer som ble oppfattet som fornuftstridige ble tilsidesatt (Aslanian, 2016, s.69-70).

Humanismen støttet seg på et vitenskapelig syn på verden og forsøkte å tolke Bibelen på denne måten. Humanistiske verdier som solidaritet, respekt og individets verdi er omtolkninger av ideer fra antikken og kristendommen sett gjennom fornuftens linse. Verdensbildet var i ferd med å endre seg fra et kristent verdensbilde som var sentrert rundt tro og konservatisme til et vitenskapelig verdensbilde som var sentrert rundt fornuft og fremgang (Aslanian, 2016, s.70).

Den første barnehagen med et pedagogisk mål skapt av Robert Owen (1771-1858). Dette var et barneasyl som skulle styrke småbarnas utvikling og fremtidsmuligheter, frigjort fra fattigdom og kriminalitet. Det ble snart opprettet barneasyl som et sosialt siktemål over hele Europa og det første i Norge ble opprettet i Trondheim i 1837 (Befring, 2019, s.182-183).

På bakgrunn av feministbølgen der mange kvinner søkte økonomisk selvstendighet, resulterte behovet for et tilbud med høy kvalitet for barn av arbeidende foreldre i ny lovgivning. I 1975 ble den første barnehageloven vedtatt, og staten påtok seg ansvar for utbygging og regulering av barnehagefeltet (Aslanian, 2016, s.80).

I utviklingen av den norske barnehage har sosial ansvarlighet, lek og læring vært fremtredende kvaliteter i tråd med den historiske bakgrunnen. Dette har vist seg ved at omsorgen for sårbare barn har stått i fremste rekke, blant annet ved at de mest vanskeligstilte i lang tid har hatt et

fortrinn ved opptak i barnehage. Forebygging har også vært et tradisjonelt legitimasjonsgrunnlag for barnehagens virksomhet (Befring, 2019, s.183).

2.3.2 Spesialpedagogikk og barnehagen

I 1953 ble «Lov om barnevern» vedtatt og denne loven gjaldt fram til 1993. Den nye loven samla forskrifter fra vergerådsloven, pleiebarns loven, forsorgloven, helseloven og skoleloven. Barnevernsloven av 1953 utvida tiltaksspekteret, særlig ved at nye fagområder som psykologi og barnepsykiatri satt fokus på muligheter for å møte problemene på andre måter enn å fjerne barna fra hjemmet. Loven la hovedvekt på forebygging, sosial hjelp og hjelpetiltak. Loven innførte òg det prinsippet at ved vurdering av hvilke tiltak som skulle besluttes, skulle ha barnets beste som rettesnor (Barne-, ungdoms-og familiedirektoratet, 2023). 1970- årene vil stå som en milepæl i omsorgen for barn med særskilte behov i nyere tids historie. I løpet av dette tiåret kom det flere offentlige utredninger, og det ble vedtatt lover som førte til en ny ideologi og nye perspektiver innenfor det spesialpedagogiske feltet. Blom-komiteen var først ute med en innstilling om lovregler for spesialundervisningen, og et av resultatene var at spesialskoleloven av 1951 ble opphevet. En ny grunnskolelov som omfattet alle barn i opplæringspliktig alder, ble vedtatt i 1975 og denne loven ble senere omtalt som «integreringsloven». (Sjøvik, 2014, s.27)

Blom utvalgets kriterier for det generelle innholdet i betegnelsen var: tilhørighet i et sosialt fellesskap, delaktighet i fellesskapets goder og medansvar for oppgaver og forpliktelser (Solli, 2010, s.28). Blom komiteen rettet søkelyset mot førskolebarn med funksjonshemning og deres behov for opplæring. Det ble lagt vekt på at det nye lovverket skulle gi skolemyndighetene et klart pålegg om å sørge for en tilstrekkelig utbygging av spesialpedagogiske førskoletiltak. Komiteen understreket betydningen av spesialpedagogisk innsats på det forebyggende området og hevdet at tidlig innsats i betydelig grad kunne motvirke skader som senere var uunngåelige. Ifølge innstillingen skulle hovedregelen være at spesialpedagogisk hjelp for førskolebarn ble knyttet til ordinær barnehagevirksomhet der det var andre barn som bidrog til å skape et miljø med gode utviklingsmuligheter. I grunnskoleloven av 1975 fikk førskolebarn for første gang rett til spesialpedagogisk hjelp når de etter sakkyndig hjelp hadde behov for det. Komiteen la også stor vekt på betydningen av samværet mellom barn med nedsatt funksjonsevne og andre barn i et normalmiljø. (Sjøvik 2014, s.27). Den første barnehageloven som tredde i kraft i 1976 hjemlet regelen om at «i den utstrekning barn med funksjonshemning kan ha nytte av opphold i en vanlig barnehage, skal barnet gis prioritet ved

opptak» (§5-1). Loven påla kommunen å utarbeide et program for utbygging av barnehager, der det skulle tas særlig hensyn til antall barn med behov for særskilt hjelp og støtte (Sjøvik, 2014, s.29). I senere lov som ble vedtatt på 90- tallet ble det også i merknader stilt krav om at det tilbudet barnet får, må ha et innhold og et omfang som er relevant i forhold til det behovet for hjelp som barnet har (Sjøvik, 2014, s.54). I dag reguleres den spesialpedagogiske praksisen i barnehagen av §31 Rett til spesialpedagogisk hjelp (Barnehageloven, 2005) og i rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Rammeplanen skriver at barnehagen skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte, tidlig får den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud. Tilretteleggingen skal vurderes underveis og justeres i tråd med barnets behov og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.40). Med barnets beste som grunnprinsipp legger barnekonvensjonen (artikkel 3) vekt på at alle har rett til omsorg, opplæring, helsetilbud, sosial trygghet og rett til beskyttelse mot alle former for diskriminering, omsorgssvikt og overgrep. I artikkel 23 understreker konvensjonen at barn med psykisk og fysisk funksjonsnedsettelse har rett til et fullverdig liv som sikrer deres verdighet, fremmer selvtillit, fremmer barnas aktive deltakelse i samfunnet, medbestemmelse og gode vilkår for læring og utvikling. Disse rettighetene ble ratifisert i Norge i 2013 (Befring & Næss, 2019, s.26).

2.4 Nyere tids forskning

Innen spesialpedagogisk forskning har jeg i hovedsak funnet forskning som retter seg mot retten til å deltakelse, læring og inkludering. Jeg har søkt i tidligere utgitte master oppgaver, litteratur relevant til de ulike temaer i denne oppgaven, NOU og undersøkelser som omhandler kvalitet i barnehage, utvikling av den spesialpedagogiske praksis i barnehage, voksnes væremåte og inkluderingsperspektiv. Jeg har avgrenset mitt søk til de norske, da min undersøkelse er rettet mot en norsk spesialpedagogisk og barnehagefaglig praksis.

NOU 2009:18 *Rett til læring* fokuserer på å bidra til bedre læring for barn, unge og voksne med særskilte behov. Det påpekes at konsekvensen av at barnehage og skole skal være for alle, er et mangfoldperspektiv og ikke et likhetsperspektiv. Det forutsetter positiv diskriminering, en aksept for at likeverd og likestilling gjør det nødvendig med ulikheter i tilbud og tiltak, men innenfor en inkluderende ramme (NOU 2009:18, s.14).

Videre skriver de om inkluderende opplæring som noe som innebærer at alle tar en del i fellesskapet på en likeverdig måte- faglig, sosialt og kulturelt. De stiller krav til lærestedet og

hver enkelt persons evne til å bygge gode relasjoner med utgangspunkt i menneskers egenart og likeverd. Inkludering er både en prosess og et mål, og dreier seg om hvordan lærestedet kan møte individets forutsetninger og behov på best mulig måte. Inkluderende opplæring er i denne sammenhengen et grunnleggende prinsipp og ikke en konkret handling. Handlingen som skal til for å oppnå inkluderende opplæring er konkretisert til blant annet relasjonsbygging, deltakelse, differensiering, og sikring av utbytte (NOU, 2009:18, s.15).

Utfordringer knyttet til den spesialpedagogiske innsatsen viser seg ved at:

- Begrepet spesialundervisning slik det praktiseres, har et uklart innhold.
- Den spesialpedagogiske innsatsen kommer for sent
- Forholdet mellom diagnoser og pedagogiske tiltak er sammensatt. (NOU 2009:18, s.24).

I veilederen om spesialpedagogisk hjelp står det om organisering at dette kan organiseres på mange måter. Det er Pedagogisk psykologisk tjeneste som, når de fatter enkeltvedtaket, tar stilling til hvem som skal gi hjelpen og hvordan hjelpen skal organiseres. Hjelpen kan knyttes til barnehage, sosiale, medisinske institusjoner og lignende, men det kan også organiseres som eget tiltak. Dersom hjelpen gis i en barnehage, er det kommunen som er ansvarlig for å gi spesialpedagogisk hjelp, men de kan samtidig ikke pålegge en privat barnehage å gjennomføre den spesialpedagogiske hjelpen. Det vektlegges at det sentrale med den spesialpedagogiske hjelpen er at tiltaket kan bidra til å støtte barnets trivsel og helhetlige utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Utvalget skriver om inkludering i barnehagen at det er et nasjonalt mål å sikre at alle barn skal få et tilrettelagt omsorgs- og læringsmiljø i barnehagen som bidrar til barnets utvikling og læring innenfor et inkluderende fellesskap. Det nevnes en undersøkelse foretatt av Tøssebro og Lundeby som viste at barnehagen synes å fungere bedre enn skolen med hensyn til sosial inkludering (NOU 2009:18, s.47).

Det har kommet flere rapporter som har hatt som fokus å se på kvalitet i barnehagen. Blant disse er *Kvalitet og innhold i norske barnehager en kunnskapsoversikt*, NOVA 2008 og *Kvalitet i barnehagen*, rapport nr 85 Universitetet i Stavanger 2019.

Rapporten fra NOVA er opptatt av kvalitets begrepet og at dette er et begrep det er vanskelig å definere. Det nevnes at den offentlige oppmerksomheten i mange år har vært rettet mot kvantitative mål som graden av barnehagedekning, om arealnormer tilfredsstilles, i hvor stor grad barnehagene har kvalifisert personale og omfanget av foreldresamarbeid (Borg et al, 2008, s.13).

Studiene som omhandlet barn med spesielle behov i barnehagene, var sentrert rundt de ansatte i barnehagen og hvordan de opplevde sitt arbeid med spesiell tilrettelegging. Flere av studiene

pekte på at barnehageansatte opplevde at individuelle planer ofte var vanskelig å følge opp i en hektisk barnehagehverdag. Lite forskning tok dessuten opp barnas egne opplevelser i barnehagen, og kunnskapsoversikten påpekte mangelfull dekning på dette området (Borg et al, 2008, s.8-9). Rapporten *Kvalitet i barnehagen* presenterer dybdestudien fra forskningsprosjektet *Gode barnehager for barn i Norge* (GoBaN). Studien tok blant annet utgangspunkt i å se hva som kjennetegner barnehager med god kvalitet. Noen av deres funn inkluderte:

- Personalet viser entusiasme, varme og er imøtekommende overfor barn, foreldre og personale
 - Samarbeid internt i gruppa og med eksterne parter
 - Personalet har felles målsetninger og visjoner for det pedagogiske arbeidet ut fra rammeplanens føringer, verdigrunnlag og faglige innhold.
 - En helhetlig tilnærming til barns omsorg, lek læring og danning, og støtter opp om barns læring og utvikling både emosjonelt, kognitivt, sosialt og fysisk-motorisk.
 - Personalet organiserer barnegruppene i mindre grupper for aktiviteter og lek, tilpasset det enkelte barnets forutsetninger.
 - Personalet legger vekt på samspill og bidrar aktivt til smidige konfliktløsninger gjennom samtaler og veiledning, med forslag til alternative handlinger for barna.
 - Personalet vektlegger barnets perspektiv, medvirkning og trivsel i hverdagen.
- (Universitetet i Stavanger, 2019, s.69).

I rapporten ble også kompetanseutvikling trukket frem som viktig av alle styrerne som deltok i studien. Alle ga uttrykk for at de var opptatt av å utvikle en felles kultur og fremme barnehagen som en lærende organisasjon. Flere sa det ikke var nok tid til felles diskusjon og refleksjon over faglige temaer. Det kom også frem et ønske om at kompetansehevingen burde være felles for personalet i samme barnehage, slik at de kunne diskutere og reflektere over egen praksis ut fra et felles kunnskapsgrunnlag (Universitetet i Stavanger, 2019, s.62).

I rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og for unge*, var målsetningen å bidra til at barn og unge som har behov for tilrettelagte tiltak, får et tilbud av høy kvalitet og opplever økt inkludering i barnehage. Ekspertgruppens arbeid skulle i nasjonale og lokale myndigheter og aktører gi et grunnlag for å velge de best egnede inkluderende virkemidler og tiltak (Nordahl, 2018, s.6). Gruppen konkluderte med at det var for store variasjoner i kvalitet i barnehagen, og at barn med behov for særskilt tilrettelegging kan være utsatt i barnehager med lav kvalitet. Det tas opp at forskning om barnehagekvalitet ofte deles opp i to dimensjoner: strukturell kvalitet og prosessuell kvalitet. Strukturell kvalitet er observerbare og kvantifiserbare (eks antall

pedagoger og medarbeidere i forhold til antall barn, stabilitet i personalet, utdanningsnivå og økonomiske forutsetninger). Prosesskvalitet er i hovedsak prosesser som barnet selv inngår i (eks relasjoner med voksne og barn og pedagogisk innhold). Dette er vanskeligere å måle, og strukturelle mål er derfor en gjenganger i kvalitetsforskningen. Det er grunn til å tro at en barnehage med god strukturell kvalitet også har et godt utgangspunkt for å skape gode forhold for prosessuell kvalitet, men faktorer som bemanning og utdanning kan ikke direkte si noe om den prosessuelle kvaliteten. Selv om mange studier internasjonalt viser at prosesskvalitet og i særlig grad relasjon mellom voksne og barn er av stor betydning for barns trivsel og utvikling i barnehagen, har det vært lite forskning på dette i norsk sammenheng (Nordahl, 2018, s.68-69). I Stortingsmeldingen *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* defineres inkludering i barnehage og skole som at alle barn skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. Barna skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle. Videre står det at det kan være nødvendig å gi et tilbud utenfor den vanlige barnehagegruppen for at det enkelte barnet skal lære og utvikle seg på en måte som passer nettopp det barnet best. Det handler om fleksible løsninger for å oppnå inkludering. Det avgjørende er at barna opplever å få være seg selv i et inkluderende fellesskap og få like muligheter som alle andre til å utvikle seg ut fra sine forutsetninger. (Meld.St. 6 (2019-2020), s.11).

Inkludering krever at barnehagene har fleksible løsninger og setter av nok ressurser til å tilpasse tilbudet slik at alle blir ivaretatt. Barna skal oppleve et helhetlig tilbud der de spesialpedagogiske tiltakene henger godt sammen med det ordinære tilbudet. For at barna skal få et godt tilbud er det viktig at tilbudet er kunnskapsbasert og blir gitt av kompetente fagfolk. Det er viktig at de som jobber tett på barna har kunnskap om hvordan mangfold kan brukes som en ressurs, og om hvordan de kan støtte, styrke og følge opp barn og unge ut fra deres individuelle forutsetninger (Meld. St. 6 (2019-2020), s.13).

Det påpekes at mange barnehager har et inkluderende fellesskap og følger og barn på en god måte, samtidig er det ikke alle barn som får den hjelpen de trenger. Mange får hjelp for sent og møtes med for lave forventninger, noe som betyr at mange barn har en hverdag der de ikke blir sett og forstått og der de lærer mindre enn de kunne gjort med et bedre tilrettelagt pedagogisk tilbud. Disse barna kan oppleve at de ikke har det godt og trygt i barnehagen, og at de ikke er en verdifull del av fellesskapet (Meld.St.6 (2019-2020), s.9).

Under tittelen *Laget rundt barna og elevene* ønsker regjeringen at alle barn blir sett og får den hjelpen de trenger når de trenger den. Dette innebærer at kompetansen bør være så nær barna som mulig, bygge et lag med ulike profesjoner, styrke samarbeidet og ta Staten sørger for gode

rammebetingelser for å gjøre det tverrfaglige samarbeidet lettere (Meld. St. 6 (2019-2020), s.78).

I juni 2021 ble det annonsert at Universitetet i Oslo i samarbeid med flere universiteter skulle etablere et nytt forskningssenter for spesialpedagogikk og inkluderende praksis. Målet med dette er å styrke den spesialpedagogiske forskningen i Norge, både når det gjelder små og sårbare grupper og mer generelle spesialpedagogiske problemstillinger. Etableringen av forskningssenteret er ett av flere tiltak regjeringen satt i gang som oppfølging av Meld.St.6 (2019-2020) *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Kunnskapsdepartementet, 2021).

3. **BEGREPSAVKLARING**

3.1. Refleksivitet:

Gjeitnes og Tronvoll definerer refleksjon og refleksivitet på følgende måte: «refleksjon innebærer nøye og kritisk gjennomtenkning av egen praksis, mens refleksivitet inkluderer mer radikale vurderinger og avveininger knyttet til den moralske og personlige dimensjonen i arbeidet» (2011, s.89).

Refleksivitet kan beskrives som en bevisstgjøringsprosess der yrkesutøveren identifiserer og vurderer kritisk de aspektene ved seg selv og sitt eget arbeid som har innvirkning på barnets opplevelse av relasjonen. Dette betyr at refleksivitet er en ferdighet som benyttes kontinuerlig, og derfor utvikles hos yrkesutøveren over tid. For at en slik bevisstgjøringsprosess skal være mulig, må yrkesutøveren være villig og i stand til å reflektere kritisk over sitt arbeid, sin egen livsopplevelse, og det ved han/henne som har en betydning for den relasjonen som skapes til barnet (Busso, 2014, s.48).

Vi reflekterer når vi er usikre, ikke forstår eller støter på noe ukjent og vurderer tidligere erfaringer og opplevelser fra ulike vinkler, tester ut meninger og fremgangsmåter. Når refleksjonen er refleksiv, innebærer det at vi refleksjonen har tydelig fokus på oss selv og vår rolle som medskaper av den situasjonen vi analyserer (Askeland, 2011, s.18).

Kroppslig refleksivitet innebærer å være åpen og mottagelig for det man selv opplever kroppslig i møtet og samværet med barnet, og å kunne identifisere betydningen av dette for relasjonen til barnet.

Å bruke kroppslig refleksivitet som et verktøy i praksisarbeid kan blant annet bety å føre logg, skrive sammendrag av sin egen opplevelse av samværet eller relasjonen og analysere disse. Det

kan også inkludere å gjennomarbeide noen spørsmål, kontinuerlig i en prosess eller spesifikk kontekst, i tilknytning til sin egen opplevelse:

- Hvordan opplever barnet samværet med meg?
- Hva ser jeg hos barnet (uro, trygghet?)
- Hvordan opplever jeg å være sammen med og lytte til barnet?
- Hvordan ser jeg dette barnet?
- Hvordan begrunner jeg min oppfattelse?
- Er det noe i samtalen som gjør meg utilpass, lei meg eller sint? Hvorfor er dette tilfellet?
- Er det noe i samværet eller samtalen som krever bearbeidelse for meg, slik at jeg kan opprettholde en god relasjon til barnet videre? (Busso, 2014, s.60-61)

3.2 Kjærlighetsbegrepet

FNs Barnekonvensjon skriver i sin innledning at barn bør vokse opp i et familiemiljø, i en atmosfære av glede, kjærlighet og forståelse for å sikre full og harmonisk utvikling av deres personlighet (Forente Nasjoner, 1989, s.6). I rammeplanen for barnehager presiseres det også at alle barnehager er forpliktet til å drive barnehagen i samsvar med et verdigrunnlag der begrepet nestekjærlighet er brukt (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.12).

I barnehagen er barnets beste det overordnede mål. Derfor må kjærligheten i barnehagen være tydelig rettet mot den andre- til barnets beste. En modell for barnehagens bruk av kjærlighetsbegrepet kan finnes i sykepleiefeltets tradisjoner der altruismen, beskrevet som nestekjærlighet lenge har blitt konseptualisert som motiv for profesjonell omsorg. Det finnes noen fundamentale fellestrekk mellom profesjonell omsorg i helsevesenet og i barnehagepedagogisk praksis. Maktforholdet mellom pasienter og helsepersonell er i ubalanse på samme måte som mellom barnehagepersonell og barn i barnehagen fordi både pasienter og barn er prisgitt sine omsorgspersoner. Altruisme stemmer godt overens med den profesjonelle kjærlighetens rammer og begrensninger. Begge beskriver kjærlighet som noe som en person har i kraft av å være menneske og noe som gis for den andres skyld snarere enn sin egen. Å være andre-orientert i en barnehagekontekst betyr at profesjonelle handlinger er motivert i å fremme barnas velvære (Aslanian, 2016, s.33).

Kjærlighet i en pedagogisk kontekst omtales som pedagogisk kjærlighet, og uttrykkes ved at voksne gleder seg ved å være sammen med barn og unge. Kjærlighet i seg selv omtales som

godhet og en grunnholdning. Det betyr at kjærlighetsholdningen og kjærlighetshandlinger anses som gitte livsmuligheter som oppdrageren utøver på en frivillig måte overfor barn (Foss, 2009, s.68).

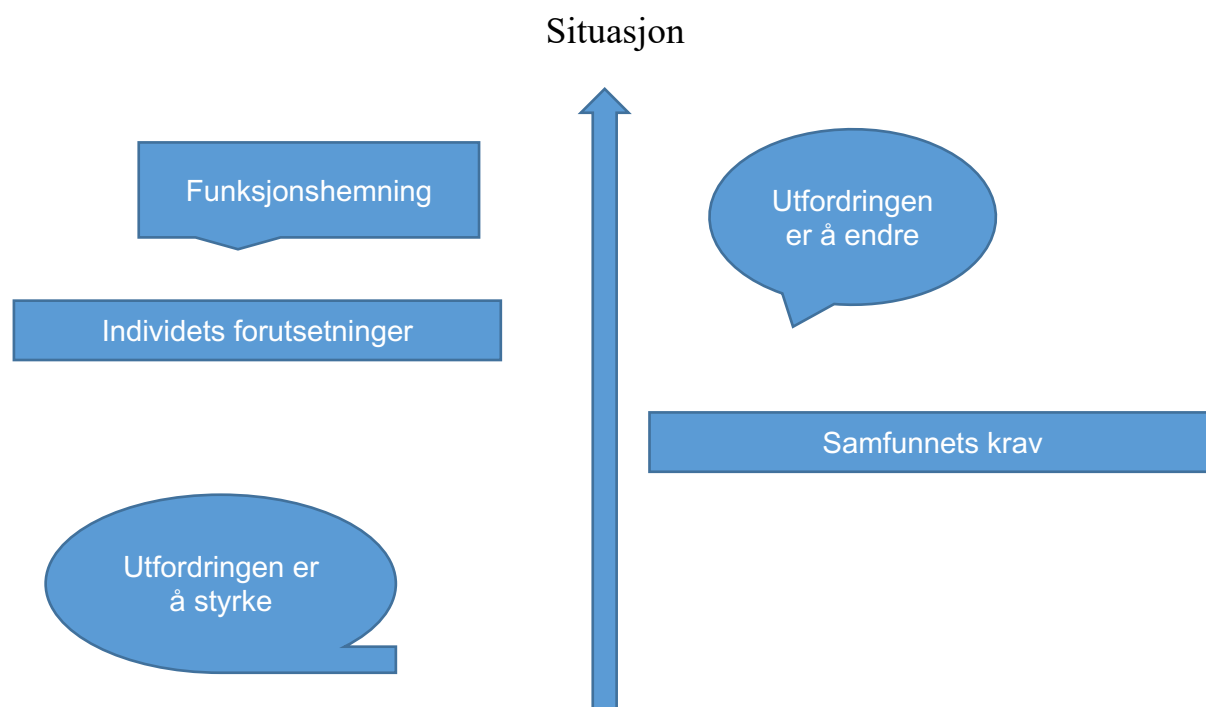
Foss viser til Løgstrups syn på både omsorg og oppdragelse og hvordan dette knyttes til at oppgaver må utføres og situasjoner forstås på en kjærlig måte. Kjærlighet uttrykt som umiddelbar omsorg er uunværlig i våre liv og løftes frem ved å vise til dens absolutte motsetning, hat. Levd kjærlighet viser seg i våre være- og handlemåter (Foss, 2009, s.44-45).

3.3 Begrepsbruk funksjonshemmet og nedsatt funksjonsevne

Funksjonshemning forstås som resultatet av et misforhold mellom enkeltmenneskers forutsetninger og samfunnets innretninger. Graden av nedsatt funksjonsevne kan reduseres ved å tilrettelegge samfunnet og bygge ned funksjonshemmede barrierer gjennom universell utforming, eller ved å støtte og bygge opp individets forutsetninger gjennom individuell tilrettelegging og individuelle hjelpemidler. Ettersom begrepet funksjonshemning ikke brukes til å beskrive sykdom, skader eller lyter ved individet, er det behov for andre begreper som kan betegne dette. Med nedsatt funksjonsevne eller funksjonsnedsettelse menes tap av eller skade på en kroppsdel eller en av kroppens funksjoner. Dette kan blant annet dreie seg om nedsatt bevegelses-, -syns- eller hørselsfunksjon, kognitiv, intellektuell eller andre funksjonsnedsettelser. Det er ingen selvfølge at personer med en funksjonsnedsettelse blir funksjonshemmet. En funksjonsnedsettelse behøver heller ikke resultere i begrensninger i samfunnsmessig deltakelse (NOU 2016:17, s.29).

Begrepet funksjonshemning og forståelsen og definisjonen av dette har variert over tid, og har tradisjonelt vært knyttet til egenskaper ved individet. Begrepet har vært knyttet til en medisinsk forståelse, der en funksjonshemning blir sett som en konsekvens av sykdom eller andre biologiske avvik. Den biologisk- medisinske forståelsen har blitt kraftig kritisert, der kritikken handler i første rekke om at samfunnet som omgir individet med nedsatt funksjonsevne tas som en selvfølge og dermed går fri. Et poeng er at en som er definert som funksjonsnedsettelse ikke alltid er en funksjonsnedsettelse, det kommer an på situasjonen. En som er blind har ikke en funksjonsnedsettelse når hen snakker i telefonen. I tråd med dette resonnementet har forståelsen og definisjonen av begrepet funksjonshemning i norske dokumenter utviklet seg til å være relasjonell (NOU 2001:22, s.6). Den relasjonelle måten å betrakte nedsatt funksjonsevne på blir det ikke gjort et like skarpt skille mellom det individuelle (kroppslige) og samfunnets innretning. Det er samspillet mellom individets forutsetninger og det eksterne miljøet som er i fokus. Det er gjennom dette samspillet at funksjonsnedsettelsen oppstår. Den relasjonelle

forståelsen av funksjonsnedsettelse er illustrert i figuren hentet fra NOU 2001:22 *fra bruker til borger* og viser misforholdet mellom menneskers individuelle forutsetning på den ene siden og omgivelsenes innretning og krav på den andre siden



I NOU 2016:17 *På lik linje* skriver utvalget at de mener det er særlig viktig å innarbeide den relasjonelle modellen for funksjonsnedsettelse ettersom dette legger sterke føringer på hvilke løsninger som velges og hvilke tiltak som iverksettes (NOU 2016:17, s.30-31).

3.4 Inkluderingsperspektivet

Inkludering er et mangetydig begrep og et komplekst fenomen. Begrepet inkludering inngår i en debatt om hvilke perspektiver, ord og begreper som kan og bør brukes, der det også er ulike perspektiver på hvordan inkludering skal defineres (Arnesen, 2017, s.19).

Det har vært vanlig å fremme en forskjell mellom begrepene integrering og inkludering. Ved å vektlegge at begrepene sammen utgjør en kontinuitet i utviklingen av ideer om rettigheter,

sosial rettferdighet og solidaritet med hensyn til sårbare og marginaliserte grupper opp gjennom vår historie. Begge begrepene har utgangspunktet kommet inn i den politiske retorikken gjennom omsorg for funksjonshemmede, og senere i forbindelse med barn med minoritetsspråklig bakgrunn (Arnesen, 2017, s.20).

Bestrebelser på å fremme likestilling er en grunnleggende del av velferdsstatens mandat, og likeverdige vilkår er en fremtredende verdi. Både i et fortids og nåtidsperspektiv framstår utjevning av forskjeller som et sentralt mål. På 1800- tallet kjempet politikerne fra landsbygda for å utjevne skillelinjer mellom by og land. Med arbeiderbevegelsen ble oppmerksomheten tidlig på 1900 tallet rettet mot likestilling mellom sosiale klasser, og etter hvert ble kjønn et sentralt tema for å fremme et ikke diskriminerende samfunn. Fra 1970-1980 årene ble likestilling for barn med nedsatt funksjonsevne et profilert tema både nasjonalt og internasjonalt. FN året for funksjonshemmede (1981) ble derfor lansert under slagordet full likestilling og deltagelse, og dette markeringsåret ble videreført som FN- tiåret for funksjonshemmede (1983-1992).

I Norge ga dette støtet til å fremme handlingsplaner for individer med nedsatt funksjonsevne og målet om et tilgjengelig samfunn for alle ble formulert. Handlingsplanen ble formulert slik at det skulle være en prioritert samfunnsoppgave å gi alle, uansett funksjonsnedsettelse, tilgang til omsorg, helse, utdanning, natur og kultur og tilgang til medmennesker. Et sentralt premiss var at inkluderingen ikke bare skulle handle om den ytre organiseringen, som hadde fått oppmerksomheten i 1970- årenes integreringsbølge, men også legge vekt på opplevelsen av å høre til som verdsatt deltaker i skolefellesskapet (Befring, 2019, s.55).

UNESCOS har vært sentral med å skape en forståelse for og en utvikling mot en inkluderende skole. Fram til konferansen i Salamanca i 1994 var begrepet *inkludering* ikke tatt i bruk i norsk skolehistorie. På UNESCOS hjemmeside beskriver de hva de legger i prinsippet om en inkluderende undervisning:

Inclusive education is based on the right of all learners to a quality education that meets basic learning needs and enriches lives. Focusing particularly on vulnerable and marginalized groups, it seeks to develop the full potential of every individual. The ultimate goal of inclusive quality education is to end all forms of discrimination and foster social cohesion.

Denne beskrivelsen av inkludering knyttes til en undervisningsrettighet der målet er å stoppe alle former for diskriminering og å fremme sosial tilhørighet (Olsen, 2013, s.34).

Det var i denne erklæringen inkluderingsbegrepet ble introdusert i utdanningssammenheng. I oppfølgingen av denne erklæringen har arbeidet dreiet seg i større grad om inkludering i et helhetlig livs- og samfunnsperspektiv (Arnesen, 2017, s.20).

Prinsippet om inkludering kan gjøre seg gjeldende i praksis uten at ordet er brukt. En forestilling om inkludering kan være en underliggende grunn eller motivasjon for en handling, eller det kan prege vår verdiorientering uten at vi reflekterer over at det angår inkludering. Inkludering kan på denne måten spille en rolle som premiss i samhandling, eller som en verdi folk søker å realisere uten at det er uttrykt direkte.

Forskningslitteratur og politiske dokumenter gir en indikasjon på hva inkludering kan forstås som:

- Inkludering som (politisk) *prinsipp*
- Inkludering som *verdi* og *grunnlag* for deltakelse i et demokratisk samfunn (likestilling, likeverd og anerkjennelse)
- Inkludering som *rettighet* (tilgang til samfunnsgoder som utdanning, helse og arbeid)
- Inkludering som *norm* som skaper grenser for det normale og avvikende.
- Inkludering som *normalisering* som grunnlag for å leve «vanlige» liv
- Inkludering som *egenskap* ved et miljø, undervisning eller en person (tolerant, åpen).
- Inkludering som *praksis* for å motvirke marginalisering og ekskludering i politiske og sosiale prosesser
- Inkludering som *praksis* som angår vilje til endring og ønske om å utvikle inkluderende miljø (basert på deltakelse, respekt og anerkjennelse)
- Inkludering som *felleskap* i menneskelig samhandling
- Inkludering som grad og kvalitet av *deltakelse*
- Inkludering som *tilhørighet*
- Inkludering som *opplevelse av tilhørighet* (nasjon, institusjon, miljø, familie og gruppe)
- Inkludering som *ønske* om å delta og tilhøre
- Inkludering som *opplevelse* av å delta og tilhøre.

(Arnesen 2017, s.25)

Det finnes ingen universell standard for hva som menes med å være inkludert, og hva det betyr å delta på en tilfredsstillende måte, hverken sett utfra individets eller samfunnets synspunkt. Subjektivt sett er ikke inkludering alltid ensbetydende med noe bra, og eksklusjon som noe dårlig. (Arnesen 2017, s.27).

I rammeplan for barnehage står det at barnehagen skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter barnas behov og forutsetninger, også når noen barn har behov for ekstra støtte i kortere

eller lengre perioder. Inkludering i barnehagen handler også om tilrettelegging for sosial deltakelse, og barnehagens viktigste sosialiseringsarena er leken. Barnehagen skal også sørge for at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, inkluderes i barnegruppen og i det allmennpedagogiske tilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.40).

Barnehagens formålsparagraf, Lov om barnehager, bruker ikke inkluderingsbegrepet, men skriver i sin formålsparagraf at de skal «*ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og dannning som grunnlag for allsidig utvikling*». Verdier forankret blant annet forankret i menneskerettighetene fremheves som *respekt for menneskeverd og natur, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet*. Grunnlaget for barna angis ved at de skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang. De skal lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen. Barna skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. De skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger. (Barnehageloven, 2005, §1).

Nordahl og Sunnevåg skriver i artikkelen *Sosial, faglig og opplevd inklusjon* at inkluderingsbegrepet tradisjonelt har vært definert ved å skille mellom å være medregnet og deltager i et fellesskap. Dette kan knyttes til to typer av inklusjon forstått som en kvantitativ passiv tilstedeværelse (å telle med i et fellesskap- tilstedeværelse) og en inkluderende aktiv deltakelse (å ta del i et fellesskap) og i noen sammenhenger også med hvilket læringsutbytte. Dette skillet mellom en passiv inklusjon og en mer aktiv og deltakende inklusjon kan også relateres til begrepet integrering som i sin tid hadde et sterkt fokus på en fysisk og organisatorisk integrering (2013, s.69). Kritikken mot en slik forståelse av inkludering viser Lars Qvortrup i artikkelen «Inklusjon- en definition» om inklusjon i barnehage og skole. Han er kritisk til begrepene tilstedeværelse og deltagelse i fellesskapet. I dette fokuseres det på kvantitet, på hvor mange barn som er til stede og deltar i et fellesskap som et suksesskriterium på inkludering. Det ligger en økonomisk besparelse i å inkludere flest mulig. Begrepsforståelse sier ingenting om hvordan det inkluderte barnet klarer seg, om de deltar aktivt i felles aktiviteter eller hvordan de selv opplever situasjonen i fellesskapet. Qvortrup mener at det ikke er tilstrekkelig å skille mellom fysisk og sosial inklusjon og foreslår en tredje faktor, den opplevde inklusjon (når barnet selv opplever å være inkludert i et fellesskap) for at inkludering skal være suksessfull. Han skiller mellom fysisk inklusjon (opptatt inklusjon- passiv), sosial inklusjon (deltakelse i fellesskapet- aktiv) og psykisk inklusjon (opplevd inklusjon). Argumentene for denne tredelingen er at inkludering er mer enn bare passiv/ aktiv deltakelse i fellesskapet, man må også forholde seg til om individet opplever seg selv som en del av fellesskapet. En bred forståelse av inkluderingsbegrepet gjør det også mulig å være mer analytisk og empirisk i forståelsen av inklusjon og slik kunne se på inkludering som noe mer og noe annet enn et rent

normativt standpunkt. Skal man analysere og vurdere inkluderingsinnsatser, er det hensiktsmessig å gjøre det på et empirisk grunnlag (Nordahl & Sunnevåg, 2013, s.69).

Samtidig legges det også vekt på at det da vil åpnes en mulighet for en mer nyansert beskrivelse av den faktisk foreliggende inkludering og eksklusjon fordi spørsmålet om inkludering ikke kan besvares med et enkelt ja eller nei (Nordahl& Sunnevåg, 2013, s.70).

3.4.1 Inkludering og spesialpedagogikk

Spesialpedagogikk gir et bredt kompetansegrunnlag for å imøtekomme mangfoldet av barn og unge med store utfordringer og uforløste muligheter. Når spesialpedagogikken ofte betegnes som et læringsfag, har det bakgrunn i fagets vekt på og muligheter til å fremme livskompetanse. Barn og unge med lærevansker er spesialpedagogikkens største målgruppe, og etiske verdier er viktige mål og veivisere for spesialpedagogisk praksis. Her framstår utvikling av verdighet, likestilling, integritetsvern og rettferdighet som sentrale mål (Befring& Næss, 2019, s.33).

Solli skriver i sin artikkel *Inkludering og spesialpedagogiske tiltak- motsetninger eller to sider av samme sak* at rammeplanen omtaler barnehagen som et inkluderende fellesskap, og kvalitet er et hovedtema i St. Meld nr 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen*. På tross av dette er likevel kvalitet på et inkluderende fellesskap lite drøftet. (Solli ,2010, s.33).

Spesialpedagogiske tiltak har tradisjonelt vært betinget av at barn ofte blir definert ut fra noen vansker, ofte basert på en diagnose, som styrer forventningene om barnets muligheter og det tilbudet barnet bør ha. Denne tradisjonen har blitt utfordret av et perspektiv der barnets vansker anses som betinget av miljøets krav og utfordringer (Solli, 2010, s.27).

Bachmann & Haug skriver at uklarhet i meningsinnhold gjenspeiler seg i forholdet mellom ideal og praksis. Mangfold og inkludering feires i den politiske retorikken, men det gis lite konkrete anvisninger på hva det skal bety i praksis. Inkludering kan dermed komme til å fungere som et honnørord det er vanskelig å være uenig i, men når det kommer til praksis, fører uklarheten i felles forståelse til at den blir lite håndterbar (Solli, 2010, s.30).

Solli henviser til Ainskow (2008) som peker på fire hovedelementer som kan gi en konstruktiv debatt om prinsippet om inkludering:

- Inkludering er en prosess
- Inkludering handler om å identifisere og fjerne barrierer
- Inkludering handler om tilstedeværelse, deltakelse og ferdigheter til alle elever
- Inkludering involverer en særlig framhevelse av de elevgruppene som er i risikozonen for marginalisering, eksklusjon eller som gjør det dårligere enn evnene tilsier.

Inkludering blir her oppfattet som et dynamisk begrep- det etableres og reetableres hele tiden i samspillet mellom mennesker imellom ulike situasjoner og under ulike strukturelle forhold i form av tid, rom, materialer aktiviteter og kropper. Prosessene i det sosiale fellesskapet rammer inn muligheter og forutsetninger for inkludering. Det er en komplisert dynamikk mellom ordninger som gjelder for alle, og individuelle ordninger som har karakter av særordninger (Solli, 2010, s.32-33).

Solli viser til Skritic som hevder at det individuelle perspektivet gjennomsyrrer spesialpedagogikken som fag. Han problematiserer de spesialpedagogiske tiltakenes fokus på diagnoser, og synet på individet som bærer av et problem. Han argumenterer videre at det er et uheldig skille mellom spesialpedagogikk og pedagogikk: det er en salgs uskreven regel at oppgaven for spesialpedagogiske tiltak er å håndtere de elevene som den vanlige pedagogikken ikke makter. Skritic foreslår å sette søkelys på organisasjoner og de systemene som er bygd opp omkring spesialpedagogiske tiltak (Solli, 2010, s.34-35).

Thomas og Loxley (2007) støtter behovet for å rette fokus på organisasjon, men ser i tillegg nødvendigheten av en kritisk gjennomgang av det spesialpedagogiske kunnskapsgrunnlaget og teoriene bak spesialpedagogiske tiltak. Forståelsen av spesialpedagogiske tiltak som individuelle læringsproblemer er vanskelige å komme ut av: det krever en dekonstruksjon av spesialpedagogikken og en samtidig en konstruksjon av en inkluderende pedagogikk (Solli, 2010, s.35).

Befring (2008) ser det spesialpedagogiske fagområdet som et bidrag til læring, personlig utvikling og livskvalitet ved verdige opplæringsvilkår for funksjonshemmede og funksjonsdiskriminerte barn, unge, voksne og eldre. Arbeidet for å realisere dette målet skal være spesialpedagogikkens primære legitimeringsgrunnlag. De tidligere institusjonstiltakene innebar segregering, men en segregering med positiv valør- med troen og kunnskapene om menneskers opplæringsmuligheter (Solli, 2010, s.35)

Arnesen (2004) anser at i alle sosiale relasjoner er det spenninger mellom inkludering og ekskludering, og at de som regel virker samtidig. Elever som er ekskludert i en sammenheng, kan være inkludert i en annen (Solli, 2010, s.37)

Dilemmaer knyttes ofte til etiske dilemmaer, som å måtte ta valg mellom to eller flere handlinger som av tungtveiende grunner fremstår som riktige, men der valgene kan gi negative konsekvenser. Valget kan altså være mellom det rette og det rette. De kan bli håndtert på ulike måter, i ulike situasjoner, for ulike barn- men dilemmaene blir ikke løst. Dilemmaer krever synliggjøring av faglige, sosiale og verdimeslige perspektiver (Solli, 2010, s.38).

Håndtering av forskjellighet og mangfold gjenspeiler seg i den enkelte institusjon. Dilemmaene inngår i hvordan barnehagen organiserer sin pedagogiske virksomhet, og hvordan personalet får ulike roller. Ressursene brukes på problemidentifikasjon snarere enn på en systematisk pedagogisk innsats som gir muligheter for alle barn. I dette ligger organisering av den spesialpedagogiske hjelp som fører barna bort fra andre barn og til et samvær med voksne hjelpere eller støttepersonell.

Den etisk- eksistensielle dimensjonen dreier seg om å kunne identifisere etiske dilemmaer og kunne begrunne den forståelsen og de valgene som gjøres i spenningsfeltene mellom inkludering og spesialpedagogiske tiltak. Denne dimensjonen inneholder også spørsmål om barns medvirkning og identitet. Gir spesialpedagogiske tiltak en verdsatt rolle, eller forsterker de opplevelsen av å være annerledes eller utdefinert av fellesskapet? (Solli 2010, s.40).

3.5 Psykososialt arbeid

Begrepet psykososialt er satt sammen av to deler- *psyko* og *sosialt*- og speiler en antakelse om at et menneskets indre (psykologiske) liv henger sammen med dets sosiale og kulturelle liv. Psykososialt arbeid har som utgangspunkt at livet har mange dimensjoner, og deler som må forstås i relasjon til hverandre fordi de påvirker hverandre. Denne kompleksiteten forutsetter at den som arbeider med psykososiale problemstillinger, aktivt må søke å avklare hva som har direkte relevans i den konkrete situasjonen. Faget *psykososialt arbeid* rommer teorier knyttet til mestring, læring og endring, de store filosofiske spørsmålene om etikk, fri vilje og menneskeverd, samfunnskritiske teorier knyttet til makt, marginalisering, undertrykkelse og hva makt, marginalisering og undertrykkelse innebærer for individet, samt kunnskaper om og undersøkelser av de rammevilkårene lover og regler utgjør for de fenomener og virksomheter som faget undersøker (Svalastog et al, 2019, s.18).

Bestemmelsen om retten til et godt psykososialt miljø treddet i kraft i barnehageloven 01.01.21. Her står det at de voksne plikter å sikre at barna har et trygt og godt psykososialt barnehagemiljø (aktivitetsplikt). Det ble også innført en skjerpet aktivitetsplikt som gjelder dersom en som arbeider i barnehagen krenker et barn (Barnehageloven, 2005, §42-43).

Knyttet til skole, arbeidsmiljø og nå barnehage snakkes det om retten til et godt psykososialt miljø. I denne sammenheng handler psykososialt arbeid i stor grad om å forhindre, møte og bekjempe mobbing og ulike former for trakassering, vold og krenkelser. Det handler også om å fremme holdninger basert på respekt for menneskers rettigheter, identitet, kjønn, legning, kultur og verdier (Svalastog et al, 2019, s.20).

Når psykososiale perspektiver vektlegges, er det uttrykk for en erkjennelse av at mange perspektiver er nødvendige i forståelsen av så vel forebygging som behandling. Det sosiale og det psykiske inngår i en kontinuerlig prosess av gjensidig påvirkning. Denne sammenhengen mellom synet på hva et menneske er, og synet på hva som er kunnskap, preger enhver form for oppdragelse, hjelp og behandling. Forutsetningen for god og kompetent praksisutøvelse er å forstå at kunnskap er mer enn teori, at kunnskap utfolder seg og utvikles sammen med andre i situasjoner, i kontekster, systemer og strukturer. For å bli en kompetent fagutøver er det nødvendig både å kunne samarbeide med kollegaer i samme profesjon og på tvers av profesjoner, og å kunne samarbeide med brukere. Grunnleggende for samarbeidet er forståelsen av hva det innebærer av muligheter og begrensinger for fagutøverne, for de menneskene samarbeidet gjelder, og for den organisasjonen og institusjonskultur det inngår i (Nissen & Skærbæk, 2014, s.12-13).

4) TEORETISK INNRAMMING

4.1 Sosialkonstruktivistisk læringsperspektiv

Kunnskap om inkludering og barnehagefaglige praksiser bygger på antakelser og teorier om arbeid i barnehagen og hva som skaper betingelser for de relasjonene som utvikles der. Vi bygger på det som gjerne blir kalt et sosiokulturelt eller sosialkonstruktivistisk perspektiv.

Paraplybegrepet sosiokulturell omfatter et bredt felt av teorier, herunder sosialkonstruktivistisk, som har som utgangspunkt at det finnes en sammenheng mellom menneske og omverden, individ og kultur, og at kunnskapsproduksjon og læring skjer i en sosial og relasjonell sammenheng.

Et sosialkonstruktivistisk læringsperspektiv og teoretisk forståelse innebærer at vi ikke bare formes av kulturen, men at vi også er subjekter og aktører som virker inn på den gjennom sosial praksis på mange plan. Mennesker er en del av kulturen, men det kulturelle utvikles, leves, reproduseres, bevegges og endres i en kontinuerlig prosess (Arnesen, 2017, s.30).

Burr (1995) anser at det er mulig å trekke ut noen grunnleggende prinsipper i sosialkonstruktivistisk tenkning: en forutsetning at det stilles kritiske spørsmål, og utfordrer kunnskap som tas for gitt. Det bygger på en erkjennelse av at kunnskap blir utviklet og opprettholdt gjennom sosiale prosesser og institusjonelle prosedyrer, og understreker sammenhengen mellom kunnskap og makt, og makten som kompleks. De kulturelle redskapene som utgjør forbindelsen mellom menneskene, kulturen og samfunnet, finnes i tingene rundt oss,

symbolene og språket. De gir grunnlag for kunnskapsproduksjon og meningsskaping som former blikket vi ser med, og hva som tillegges betydning eller verdi. (Arnesen, 2017, s.30).

Diskurs er et begrep med mange ulike betydninger som er knyttet til et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Opprinnelig har det blitt brukt om en samtale, drøfting og diskusjon. Det brukes om utsagn som gir mening for en gruppe, og innbefatter måter å være i verden på, der tale, ord, verdier og holdninger, så vel som handlinger, gester, blikk, kroppsposisjoner og klær uttrykker en bestemt tilhørighet eller medlemskap i en sosial gruppe (Arnesen, 2017, s.30-31).

Olsson viser til at en faglig eller institusjonell diskurs (Foucault 1999) avgrenser hva som kan sies og tenkes om et fenomen (eks barn med nedsatt funksjonsevne), hvem som kan snakke om det og med hvilken autoritet (Arnesen, 2017, s.31).

Ulike fagfelt som medisin, psykologi og spesialpedagogikk utgjør slike autoritative diskurser. Det sentrale er at diskursene forfekter sannhet og legitimitet og beskytter seg gjennom at noe aksepteres og andre ting avvises eller nedtones. Gjennom ulike typer tekster i barnehagens dagligliv, som kartleggingsverktøy, presenteres vi for hva som skal gjelde som norm for språkutvikling eller sosial kompetanse for barn i ulike aldre, og dermed også forventninger om utvikling og læring. Gjennom forestillinger om det normale barnet fremstår det et motbilde av det barnet som faller utenfor. Gjennom å definere noe som normalt utmyntes avviket. Ønsket om å fange opp og bestemme hvilke problemer noen barn har, utelukker bredere bilder av barna som inneholder motsetninger og usikkerhet når det gjelder barns kompetanser og ressurser. (Arnesen, 2017, s.31).

Røttene til sosialkonstruktivistisk læringsteori finner vi i arbeidene til den russiske psykologen Lev Vygotsky, og den senere utviklingen av denne teorien er sterkt inspirert av Vygotsky. Et viktig utgangspunkt er at den kulturen barnet lever i, bestemmer både hva og hvordan barnet lærer om verden. Det mange forbinder med Vygotsky er tanke om den nærmeste utviklingssonen. Skaalvik og Skaalvik forklarer dette i en skolesituasjon der man kan skille mellom det eleven kan gjøre uten hjelp (oppnådd kompetanse), det eleven kan gjøre med adekvat støtte og veiledning (den nærmeste utviklingssonen), og det eleven ennå ikke har forutsetning for å gjøre (fremtidig kompetanse).

Den nærmeste utviklingssonen definerer det stoffet og/ eller det nivået som undervisningen i øyeblikket bør konsentreres om. En populær utforming av dette prinsippet er at det eleven kan gjøre med assistanse i dag, kan han gjøre alene i morgen. (Skaalvik& Skaalvik, 2005, s.56-57). Et annet eksempel i Vygotsky sin oppfattelse om lek hos barn: dette er en virksomhet som plasserer seg i sonen for den nærmeste utvikling for barnet. Når barnet gjennom leken bringer seg selv i en situasjon der det med Vygotskys ord er lenger fremme enn sin vanlige daglige

atferd, og et hode høyere enn seg selv, så må ikke pedagogen utfordre barnet ytterligere, men heller støtte det i de aktuelle bestrebelsene. Pedagoger som deltar i lek, må unngå to grøfter: dels å være for aktiv og entusiastisk handlende og dermed leke barnas lek for de, og dels å redusere sin rolle til bare å være den sympatiske tilskueren. De voksne skal være ekte engasjert og inspirere barna til lek, og skal kunne berike og utvide leken. Pedagogene må tilpasse sine roller og handlinger i samsvar med barnas evner og forutsetninger, og gjennom det handle støttende (Broström & Hansen, 2003, s.154).

4.2 Bio- psyko- sosialt vitenskapssyn

George Engel skrev i sin artikkel *The need for a new Medical model: a challenge for biomedicine*, at den dominerende biomedisinske sykdomsmodellen i sitt rammeverk ikke rommer de sosiale, psykologiske og atferdsmessige dimensjonene ved sykdom (Engel, 1977, s. 135). Han viser til at ved en dominerende sykdomsmodell som er biomedisinsk, er sykdom gjort rede for og ansvarliggjort utfra avvik fra normen av målbare biologiske variabler. Den biomedisinske modellen krever at sykdom skal behandles som en enhet uavhengig av sosiale forhold. Den krever også at avvikende atferd forklares ved hjelp av uordnede somatiske prosesser (Engel, 1977, s.130).

Engel retter fokus på at det i en beskrivelse av somatisk sykdom, som diabetes, kan symptomene også være uttrykk for eller reaksjoner på psykologisk stress. Samtidig kan også fysiologiske symptomer ved Diabetes, som ketoacidosis og hypoglycemia føre til psykiatriske manifestasjoner. Den biomedisinske modellen overser både det som er nødvendig for å oppnå relabilitet i intervjuprosessen med pasienten, og nødvendigheten for å analysere meningen bak pasientens rapportering av psykiske og sosiale forhold i tillegg til de anatomiske, fysiologiske forholdene (Engel, 1977, s.132).

Paradokset oppleves der noen pasienter tester positivt på prøver, er i behov for medisinsk behandling, men sier de føler seg bra, og andre føler seg syke uten at dette kommer frem av tester og at de dermed ikke er definert som syke. En biopsykososial modell som inkluderer pasienten i tillegg til sykdommen vil kunne omfatte begge deler.

Ved å evaluere alle faktorer som bidrar både til sykdom og pasienten, enn å gi forrang til biologiske faktorer alene, kan en biopsykososial modell gjøre det mulig å forklare hvorfor noen pasienter opplever enkelte tilstander som sykdom. En biopsykososial modell vil også kunne forklare hva som gjør at ulike mennesker opplever de samme tilstandene som følelsesmessige

reaksjoner til vansker i livet eller somatiske symptomer. Det er åpenbart at dikotomien mellom syk og vansker i livet ikke er tydelig, hverken for pasient eller doktor (Engel, 1977, s.133).

Det biopsykososiale vitenskapssynet setter integrasjon mellom det biologiske, det psykologiske og det sosiale på dagsorden. Intensjonen er på et overordnet og også konkret plan å forholde seg til samspillet mellom komponentene i det biopsykososiale.

Når helheten av det biologiske, psykologiske og det sosiale er mer enn summen av de enkelte delene, betyr det at det biologiske blir formet i det psykologiske og sosiale møtet med omgivelsene- på en slik måte at hjernen får muligheter til å utvikle seg avhengig av samspillet. Helheten skapes og utvikles på en slik måte at hjernen igjen og igjen får mulighet til å bli formet på ny gjennom møtet med omgivelsene. Genene, selve arvematerialet uttrykker seg i kraft av de inputene som hjernen får. Omgivelsene er på denne måten med på å «gjøre hjernen levende» (Hertz, 2013, s.92-93). Et transdisiplinært perspektiv beskriver ikke bare sammenhengen mellom de tre faglige disiplinene, men også den helheten som best tar vare på utvikling, og som skapes som mer enn summene av det biologiske, det psykologiske og det sosiale. Dette innebærer også et kreativt overskridende fokus på de prosessene som beveger seg utover disse, og som har ideen om de uante mulighetene som sentralt element (Hertz, 2013, s.92).

Uante utviklingsmuligheter er ikke det samme som uendelige muligheter, men de mulighetene vi kan begynne å ane når vi retter søkelys på dem. Det spesielle er at vi ikke aner hvor store disse mulighetene er, før vi har begynt å virkeliggjøre dem og får øye på de første elementene i en positiv forsterkende spiral (Hertz, 2013, s.95).

Arvesen viser til at Hertz sier at det transdisiplinære grunnlaget innebærer en spesiell oppmerksomhet på det som beveger seg utover de enkelte disiplinene- og dermed interesse for hvordan de vitenskapelige disiplinene kan komme til å spille sammen på en måte som er utviklingsfremmende. Målet er å holde oppmerksomheten rettet mot blant annet det som ikke passer inn i våre forventninger, og holde på nysgjerrigheten på det som kan virke fremmed, og hele tiden lete etter måter som kan få de ulike disiplinene og kunnskapsområdene til å spille sammen (Arvesen, 2014, s.77).

5) METODEVALG OG METODEREFLEKSJONER

5.1 Det kvalitative forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 21).

Jeg ønsket spesifikt og få frem spesialpedagogers egne tanker, refleksjoner og opplevelser om egen praksis, og på bakgrunn av dette fremsto et kvalitativt intervju der de fikk mulighet til å utdype og forklare sine opplevelser som det beste valget.

Fordi forskningsintervjuet ligger så tett opp til dagliglivets samtaler, er det lett å tenke at det er lett og gjennomføre (Kvale & Brinkman, 2014, s.34). Dette har nok også bidratt til forskningsintervjuets popularitet, men det understrekes at dette er en illusjon. Det er enkelt å intervju uten noe form for forberedelse eller refleksjon. Problemer kan bli synlige under analysen av materialet og det er en fare for at vanlige oppfatninger og fordommer reproduseres. Samtidig kan intervjuet også være en spennende måte og utføre velbegrunnet og verdifull forskning på, og intervjurapportene kan bidra med vesentlig ny kunnskap på et område (Kvale& Brinkmann, 2014, s.34).

5.1.1 Semistrukturert intervju

Da min problemstilling og mine forskningsspørsmål åpner for refleksjon, utdypning og forståelse av begreper og temaer har jeg vurdert at et semistrukturert intervju best vil kunne gi svar på min undersøkelse.

Et semistrukturert intervju gir rike muligheter til at informantene får snakke om det som er av betydning for de samtidig som forskeren sikres å få svar på sine spørsmål.

Ved å benytte seg av det Dalen omtaler som traktprinsippet starter intervjueren med å stille spørsmål som ligger i randsonen i forhold til sentrale og mer følelsesladde temaer som belyses. De innledende spørsmålene bør være av en slik art at de får informanten til å føle seg vel og avslappet. Etter hvert vil spørsmålene fokuseres mer mot de sentrale temaene. Mot slutten må «trakten» imidlertid åpnes slik at spørsmålene igjen handler om mer generelle forhold (Dalen, 2019, s.26-27).

Jeg startet med å stille mine informanter spesifikke, generelle spørsmål om deres arbeidserfaring og utdanning. Etter dette gikk vi nærmere inn på forskningsspørsmålene, og utover i intervjuet fulgte jeg opp de refleksjonene informantene delte, slik at de fikk anledning til å utdype dette nærmere. Jeg hadde hele tiden spørsmålene foran meg, slik at jeg på denne måten kunne forsikre meg om at mine spørsmål ble besvart. Jeg opplevde at intervjuene forløp

uanstrengt og enkelt, ved at informantene mine delte mye og åpent, både innenfor temaene og at de i tillegg kom med refleksjoner utover de aktuelle temaene. Jeg var hele tiden nøye på å stille oppfølgingsspørsmål, og ba mine informanter om å utdype ulike begreper der dette dukket opp. Jeg endte opp med mye materiale om mine valgte temaer, samtidig som det dukket opp andre perspektiver mine informanter var opptatt av.

5.1.2 Intervjuguide

På bakgrunn av min problemstilling der jeg ønsket å undersøke refleksjon over praksis utarbeidet jeg tre forskningsspørsmål som kunne hjelpe meg til å få svar på det overordnende spørsmålet. Jeg støttet meg til valg av metode (semistrukturert intervju) for å dele opp designet slik at temaene i forskningsspørsmålene ble ytterligere støttet opp av konkrete spørsmål innen de ulike temaene.

Jeg brukte mye tid, endret mye og støttet meg på teori innen de ulike temaene i min undersøkelse for å finne frem til de mest konkrete og allsidige spørsmålene jeg kunne støtte meg til for å få svar på det jeg undersøkte.

Jeg ønsket å utarbeide spørsmål som i størst mulig grad var rikt og fyldig, og jeg stilte ikke ja og nei spørsmål, men spørsmål der informantene ble bedt om å fortelle om sine opplevelser.

Dalen skriver at det er viktig å tenke på følgende kriterier når man utarbeider aktuelle spørsmål for egen intervjuguide:

- Er spørsmålet klart og utvetydig?
- Er spørsmålet ledende?
- Krever spørsmålet spesiell kunnskap og informasjon som informanten kanskje ikke har?
- Inneholder spørsmålet for sensitive områder som informanten vil vegre seg for å uttale seg om?
- Gir spørsmålstillingen rom for at informanten kan ha egne og kanskje utradisjonelle oppfatninger?

Det gjelder også å stille spørsmål slik at informantene åpner seg og forteller om egne ord om sine opplevelser. Måten spørsmålene blir stilt på skal også virke utløsende på informantens fortelling (Dalen, 2019, s.27).

Jeg ønsket å få tak i personlige erfaringer og selvvurderinger uten at det ble oppfattet som invaderende eller ubehagelige for informanten.

Jeg gjennomførte et test intervju, og opplevde at et par spørsmål ble oppfattet som for personlige hos den jeg intervjuet. Ved å endre spørsmålene som handlet om hvordan spesialpedagogene

opplevde at deres egen væremåte påvirket barnas selvfølelse, fra *du* til *spesialpedagog* førte dette til en mer avslappet og åpen atmosfære.

Det ene spørsmålet jeg endret var: *«hvordan tenker du at du som spesialpedagog kan påvirke barns oppfatning om seg selv»*. Dette ble endret til *«hva tenker du om sammenhengen mellom tilstedeværelsen av en spesialpedagog og om dette kan påvirke barns oppfatning av seg selv»*. Ved å omtale *seg selv* i tredje person var min opplevelse at dette kunne skape en distanse slik at spørsmålet ikke ble oppfattet som for invaderende.

5.1.3 Utvalg

Alle mine informanter jobber som spesialpedagog i barnehage da de ble intervjuet. De har alle pedagogisk grunnutdanning, de fleste har pedagogiske videreutdanninger og en informant hadde en sosialfaglig videreutdanning. Spesialpedagogene har også noe variert yrkeserfaring, som inkluderer både arbeid innen skole og barnehage. Informantene har utover det å jobbe som spesialpedagog erfaring med arbeid i ulike type stillinger innen skole, barnehage og sosialfaglig virksomhet.

De jobber i tre ulike kommuner, enkelte av informantene jobber på samme spesialpedagogiske team, men i ulike barnehager.

Jeg valgte bevisst å oppsøke ulike kommuner, da det spesialpedagogiske tilbudet ofte er organisert noe annerledes i forskjellige kommuner. Jeg intervjuet spesialpedagoger med ulik yrkeserfaring, varierende lengde på yrkesaktive år, noe ulik videreutdanning og med ulik organisatorisk erfaring. Disse variablene var jeg ikke klar over på forhånd, men de kom frem i intervju prosessen. Det var viktig for meg å undersøke i analysen om disse variablene kunne medføre ulike måter å reflektere på over egen praksis, og også om jeg ville finne mønstre i hvordan informanter med mer lik eller ulik bakgrunn vurderte egen væremåte, forståelse av ulike begreper som helhet og sammenheng mellom organisering og barnas selvfølelse.

Alle informantene er anonymisert, og jeg har valgt å gi de fiktive navn da jeg opplever at deres uttalelser får et mer personlig preg på denne måten.

Informant	Utdannelse	Antall år som yrkesaktiv spesialpedagog
Selda	Barnehagelærer, Spesialpedagog, veiledning og kurs innen sosiale, emosjonelle vansker	Mer enn 20 år
Sunniva	Barnehagelærer, Spesialpedagog, ledelse, master i utviklingshemning	Mer enn 20 år
Synøve	Barnehagelærer med fordypning i spesialpedagogikk, sosialfaglig videreutdanning, Veiledning, lederopplæring	Mindre enn 5 år
Greta	Barnehagelærer, Spesialpedagogikk, veiledning	Underkant 10 år
Karoline	Barnehagelærer, spesialpedagogikk, diverse pedagogiske videreutdannelse	Mer enn 10 år
Inger	Barnehagelærer, Spesialpedagog	Mindre enn 5 år.

5.1.4 Tillatelse og samtykke

Personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) vurderer om personvernet ved et forskningsprosjekt blir ivaretatt. Tjenestene for personvern i forskning bistår ansatte, studenter og ledelse ved utdannings- og forskningsinstitusjoner med å etterleve personvernlovverket i forskningsprosjekter.

Før jeg startet rekruttering av informanter ble prosjektet meldt inn til NSD som godkjente min undersøkelse (vedlegg 1).

Mine opptak av intervjuene ble automatisk sendt til og er oppbevart ved senter for sensitive data ved Universitetet i Oslo. Lydopptakene er kodet ved ulike nummer og konfidensialiteten til mine informanter er ivarettatt etter forvaltningsloven krav. Alle lydopptak slettes etter oppgaven er levert.

I forkant av intervjuene sendte jeg ut informasjonsbrev og samtykkeerklæring (vedlegg 2) sammen med et personlig informasjonsbrev om meg selv og prosjektet (vedlegg 3).

I etterkant av intervjuene sendte jeg ut det transkriberte intervjuet slik at informantene fikk mulighet til å lese igjennom, godkjenne og eventuelt komme med endringer.

5.1.5 Gjennomføring av intervju

I et kvalitativt forskningsintervju produseres kunnskap sosialt, gjennom interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson. Selve produksjonen av data i det kvalitative intervjuet går utover en mekanisk overholdelse av regler og er avhengig av intervjuerens ferdigheter og situerte personlige vurderinger med hensyn til hvordan spørsmålene stilles. Det er viktig med kunnskap for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål når intervjupersonen svarer. Kvaliteten på de produserte data i det kvalitative intervjuet avhenger av kvaliteten på intervjuerens ferdigheter og kunnskaper om temaet (Kvale & Brinkmann, 2014, s.99).

Før jeg rekrutterte mine informanter gjennomførte jeg en test intervju med en kollega på vår felles arbeidsplass. Jeg opplevde dette som en trygg setting for både å kunne teste ut spørsmålene mine, og samtidig få ærlige tilbakemeldinger på hvordan jeg stilte spørsmål og fulgte opp det som ble fortalt.

Jeg intervjuet spesialpedagoger fra tre forskjellige kommuner. Samtlige intervjuer ble gjennomført enkeltvis og fysisk med informantene. Jeg gjennomførte et intervju hjemme hos meg, et annet hjemme hos en av informantene og de resterende på informantenes arbeidsplass. Det var av praktiske hensyn for informantene, både i forhold til reisevei og logistikk at disse stedene ble valgt. Samtidig så ser jeg i ettertid at det å gjennomføre et intervju hjemme hos meg selv var en situasjon der jeg opplevde å være mer distraheret i intervju settingen, og jeg opplevde flere ganger å «skynde meg» litt gjennom spørsmålene. Dette førte til at jeg kunne fulgt opp den tilleggsinformasjonen min informant til tider åpnet opp for i større grad, slik jeg gjorde med de andre informantene. Det intervjuet som ble gjennomført hjemme hos den ene informanten var også det lengste. Jeg opplevde at informanten ga meg mye og grundig informasjon og åpnet

seg i stor grad om temaene og refleksjonene hun hadde rundt dette. De resterende intervjuene som ble gjennomført på arbeidsplassen til informantene fungerte godt var min opplevelse. Jeg opplevde at de fleste snakket uanstrengt om de forskjellige temaene, og at de også kunne komme inn på både det de opplevde var positivt og negativt på sin arbeidsplass. Samtidig har jeg tenkt i ettertid at det å bli intervjuet på egen arbeidsplass, også kan bidra til at man kanskje ikke åpner seg i like stor grad som man ellers ville gjort på en mer nøytral plass.

I alle intervjuene ble samtalen tatt opp på bånd slik at jeg kunne ha fullt fokus i relasjon med informanten, ikke bli distraheret eller konsentrere meg mer på å huske eller skrive ned informasjonen som ble delt. Dette bidro også til at all informasjon jeg samlet inn var mulig å gå tilbake og lytte til, og at den informasjonen jeg senere skulle analysere var presis. Ved et par anledninger fortsatte samtalen etter at intervjuet var avsluttet, og jeg passet da på å skru på opptaket igjen slik at den nye informasjonen også ble endel av undersøkelsen.

Jeg opplevde en stor forskjell meg selv utover i intervjurundene. Det første intervjuet er, slik jeg ser det i dag, preget av noe usikkerhet og manglende evne til å følge opp det som ble sagt på en utdypende måte. Utover i mine intervju runder opplevde jeg at jeg i større grad fulgte opp den informasjonen som ble delt, og at jeg stilte flere oppfølgende og konkrete spørsmål rundt dette. Dette gjaldt også temaer som dukket opp som var relevante for å kunne knytte sammen forståelse av ulike begreper, men som jeg ikke hadde tenkt på i utgangspunktet.

Jeg ble stadig overasket over at enkelte temaer jeg på forhånd hadde sett for meg det skulle komme mye informasjon om ikke nødvendigvis gjorde det. Samtidig opplevde jeg at alle mine informanter var samstemte rundt enkelte temaer og forståelse av enkelte begreper.

Jeg var opptatt av å komme inn på temaene i mine forskningsspørsmål, samtidig opplevde jeg at da vi snakket var det enkelt å dreie samtalen inn på de ulike temaene.

Jeg var også spesielt bevisst på å stille konkrete oppfølgingsspørsmål, spesielt der det ble snakket om yrkespraksis, valg av organisering og refleksjoner rundt dette.

Validiteten i datamaterialet styrkes ved at intervjueren stiller «gode» spørsmål som gir informantene anledning til å komme med innholdsrike og fyldige uttalelser (Dalen, 2019, s.97). Dette sørget jeg for ved å støtte meg til støttespørsmålene i intervjuguiden jeg hadde utarbeidet (vedlegg 4). Ved å stille disse spørsmålene sørget jeg for at vi kom inn på de valgte temaene ved hjelp av disse, samtidig som jeg var nøye med å stille oppfølgingsspørsmål. Slik ble besvarelsene grundige og fanget opp informantenes forståelse og meninger.

Ved å grundig få frem informantenes syn, og forholde meg spesifikt til deres utsagn når jeg analyserte de transkriberte intervjuene, var dette en måte å hindre egen forforståelse som kunne påvirke og definere analysen senere.

5.1.6 Transkribering

Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse. Tekst som er strukturert i tekstform er lettere å få oversikt over, og struktureringen er i seg selv en start på analyse.

Transkripsjon fra lydopptak til tekst er forbundet med en rekke tekniske og fortolkningsmessige problemstillinger- spesielt angående ordrett talespråkstil og skriftspråkstil- som det ikke finnes mange standardregler for, men snarere en rekke valg som skal treffes (Kvale & Brinkmann 2014, s.188-189).

Det første intervjuet ble transkribert nøyaktig slik det fremstod muntlig, med alle småord som mm ér, og bekreftende «ja» kommentarer inkludert. Det var det første og siste intervjuet som ble transkribert på den måten. De resterende intervjuene ble noe språkvasket slik at eventuelle gjentakelser av setninger eller ord fra informantene ble tatt bort, og fremstilt mer skriftlig enn muntlig. Jeg transkriberte måten jeg stilte spørsmål på uten endringer så der er det endel gjentakelser til tider.

Transkriberingen var en tidkrevende og til tider slitsom prosess, men jeg opplevde samtidig at utover i intervjuene begynte jeg å se sammenhenger, temaer og ikke minst kompleksiteten i min undersøkelse.

5.2 **METODE FOR ANALYSE**

5.2.1 Tematisk analyse

Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre (temaer) utfra data. Den organiserer og beskriver data i rik detalj, samtidig som den også kan tolke forskjellige aspekter av det som forskes på. Tematisk analyse er mye brukt, men det er ikke en klar enighet i hva tematisk analyse er og hvordan man skal gå frem i bruken av dette (Braun& Clarke, 2006, s.6).

Braun og Clarke forklarer tematisk analyse som et verktøy som ikke trenger låse seg til et bestemt eksisterende teoretisk rammeverk, og dermed kan brukes innen ulike teoretiske rammeverk.

Thematic analysis can be an essentialist or realist method, which reports experiences, meanings and the reality of participants, or it can be a constructionist method, which examines the ways in which events, realities, meanings, experiences and so on are the effects of a range of discourses operating within society” (2006, s.9)

Ved planleggingen av undersøkelsen velger forskeren ut temaer som er relevante for å belyse prosjektets aktuelle problemstillinger, og etter at intervjuene er skrevet ut begynner koding av materiale under de samme temaene for å finne hvor hovedtyngden i materialet ligger (Dalen, 2011, s.69).

Etter å ha gjennomført min undersøkelse og transkribert intervjuene gikk jeg gjennom intervjuene flere ganger. Allerede under transkriberingen opplevde jeg at det begynte å danne seg mønstre i det mine informanter delte, og at det var flere sammenfallende temaer som dukket opp. Etter å ha finlest flere ganger startet prosessen med å finne hvilke temaer som dukket opp utfra de forskningsspørsmålene jeg hadde. Etter mer finlesning innen de ulike temaene samlet jeg uttalelsene om erfaringer, meningsdannelser og den virkeligheten mine informanter delte. Dalen beskriver hvordan forskeren går utfra sine hovedområder, og under hvert område prøver å finne sitater som belyser det aktuelle temaet (2011, s.89).

Dette ble samlet systematisk, og notert i skjemaer slik at jeg fikk bedre oversikt, og lettere kunne sammenligne ulike uttalelser fra informantene tematisk. Dette hjalp meg til å se likheter, forskjeller og også få tak på den bredden og kompleksiteten flere av mine informanter beskrev. Utdragene i tematisk analyse illustrerer de analytiske poengene forskeren finner i dataen, og bør brukes for å illustrere og støtte en analyse som går utover det spesifikke innholdet, finner mening i dataene og som forteller leseren hva det betyr og ikke betyr.

En god tematisk analyse bør sørge for at tolkningene av data samsvarer med det teoretiske rammeverket (Braun & Clarke, 2006, s.26).

Etter å ha samlet de ulike temaene, sitater og beskrivelser fra informantene begynte det å vise seg et overordnet tema som var sammenhengende i det meste mine informanter beskrev. Et nøkkelbegrep som samlet sammen mye av funnene handlet om *inkludering*.

Jeg gikk tilbake til mitt materiale med dette funnet og ser at dette begrepet fungerer som en rød tråd i det meste av hva mine informanter har delt. Dermed dukket det opp et nytt tema utledet av det jeg i utgangspunktet ønsket å undersøke, og som blir sett nærmere på både i analyse og i drøftingen.

5.3 STUDIENS KVALITET

5.3.1 Vurdering av reliabilitet

Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre, og behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale& Brinkmann, 2014, s. 250). Utfra temaene i mine

forskningsspørsmål som ble stilt til mine informanter, hadde jeg spesifikke underspørsmål innen hvert tema ment for å belyse de ulike temaene. Ved hjelp av underspørsmålene opplevde jeg å få fyldige og gode svar, samtidig som det ga meg en trygghet under intervjuet. Ved å velge et semistrukturert intervju har jeg hatt mulighet til å kunne stille oppfølgende spørsmål til mine informanter slik at temaene som har blitt undersøkt har blitt belyst grundig.

Reliabilitet blir gjerne oversatt til pålitelighet, og handler om hvor gode og pålitelige måleinstrumentene er, hvor pålitelige og presise informasjoner vi har fått, og om vi har greid å gjennomføre analysen uten feil og mangler (Repstad, 2019, s.134).

Jeg har gått gjennom de transkriberte intervjuene flere ganger. Først har jeg sett etter felles nevner hos informantene, og om det har vært enkelte temaer som har utpekt seg i gjennomgangen av materialet. Under de ulike forskningsspørsmålene dukket det opp ulike temaer, og både underveis og etter jeg delte inn i temaer har materialet blitt finlest. Jeg så spesifikt etter uttalelser som også belyste temaet for undersøkelsen godt.

Troverdigheten i kvalitative undersøkelser dreier seg om å være nøyaktig i beskrivelsen av de enkelte leddene i forskningsprosessen ifølge Dalen. De nødvendige beskrivelsene av forskningsprosessen må omfatte forhold ved forskeren, informantene, intervjusituasjonen og de analytiske metodene som er brukt i bearbeidingen av datamaterialet (2019, s.93).

Jeg har etter beste evne beskrevet min prosess så nøyaktig og presis som mulig, slik at min undersøkelse skal fremstå transparent og tydelig.

Selv om det er ønskelig med en høy reliabilitet av intervjufunnene for å motvirke en vilkårlig subjektivitet, kan en for sterk fokusering på reliabilitet motvirke kreativ tenkning og variasjon. Disse vil ha bedre betingelser når intervjueren får lov å følge sin egen intervjustil, improvisere underveis og følge opp fornemmelser underveis (Kvale & Brinkmann, 2014, s.250).

Ved hjelp av en grundig intervjuguide med gjennomtenkte og utprøvde spørsmål, opplevde jeg at dette ga meg en trygghet og en fleksibilitet til både å få svar på det jeg undersøkte og en fleksibilitet til å ta imot innspill og uttalelser som dukket opp hos mine informanter.

5.3.2 Vurdering av validitet

Repstad beskriver validitet som gyldighet, og skriver at dette er et noe mer mangetydig begrep. Har vi målt det vi ønsker å måle, og er det samsvar mellom våre forskningsspørsmål og de informasjonene vi gjør bruk av når vi trekker våre konklusjoner? Kaster våre empiriske undersøkelser lys over den problemstillingen vi har ønsket å belyse? (2019, s.134).

Validitet kan også defineres som en uttalelses sannhet, riktighet og styrke. En valid slutning er korrekt utledet fra sine premisser. Et valid argument er et fornuftig, velfundert, berettiget, sterkt og overbevisende argument (Kvale & Brinkmann, 2014, s.250).

Jeg har utfra min problemstilling gått gjennom ulike teoretiske perspektiver som jeg har oppfattet som relevante. Utover i analysen ble mine funn, og de funnene som dukket opp målt opp mot ulike teoretiske perspektiv. Jeg setter også temaene som ble undersøkt og dukket opp, opp mot ulike teoretiske perspektiv, og drøftet dette sammen med veileder i tillegg til de ulike teoretiske perspektivenes relevans for min undersøkelse.

Validiteten i datamaterialet styrkes ved at intervjueren stiller «gode» spørsmål som gir informantene anledning til å komme med innholdsrike og fyldige uttalelser. Intervjuer som fanger opp informantenes meninger og forståelse i forhold til bestemte episoder eller handlinger, styrker muligheten for at datamaterialet vil gi grunnlag for «tykke beskrivelser» (Dalen, 2019, s. 97).

I tillegg til mine forskningsspørsmål sørget jeg i tillegg å ha spesifikke bakgrunnsspørsmål jeg brukte i intervjuet for å kunne belyse temaene på en måte der mine informaners stemme kom tydelig og klart frem. Jeg ba mine informanter være spesifikke i sine beskrivelser av begreper som dukket opp, slik at deres forståelse også kom tydelig frem her.

Kvalitative forskere må kunne godtgjøre at resultatene av undersøkelsen er til å stole på. Dette innebærer både å sikre at undersøkelsen har blitt gjennomført på en gjennomtenkt og systematisk måte, og å overbevise andre om at det faktisk har foregått slik.

Betydningen av en åpen og detaljert beskrivelse av eget undersøkelsesopplegg må derfor ikke undervurderes. Ideelt sett skal andre ha samme mulighet til å vurdere om resultatene og de konklusjonene som er trukket, fremstår som rimelige og troverdige (Grenness, 2012, s.119).

Ved å være detaljert i mine vurderinger, undersøkelsen og beskrivelser i alle ledd i undersøkelsen vil dette synliggjøre hva jeg har gjort og hva som ligger til grunn for mine konklusjoner.

5.4 FORSKNINGSETISKE REFLEKSJONER

5.4.1 Forskningsetiske refleksjoner

Forskningsetikk består av et sett grunnleggende normer som er utviklet over tid og forankret i det internasjonale forskerfellesskapet. Sannhetsnormen er ufravikelig i all vitenskapelig virksomhet. Sannhetssøken, sannhetsforpliktelse, redelighet og ærlighet er en forutsetning for forskningens kvalitet og pålitelighet. Forskning har også overordnede *metodologiske normer*,

som saklighet, klarhet, etterrettelighet og etterprøvbarehet. Disse normene skal sørge for at vitenskapelige metoder følges på en faglig forsvarlig måte. Forskning er regulert av institusjonelle normer, som skal bidra til at forskning er åpen, kollektiv, uavhengig og kritisk. Alle disse normene konstituerer og regulerer god vitenskapelig praksis og skal sikre forskningens integritet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021, s.7). Jeg henvendte meg til en leder ved et spesialpedagogisk team med forespørsel om det var noen ansatte med interesserte for å delta i prosjektet. En ble spurt av meg personlig og en av studentene ved dette studiet spurte andre spesialpedagoger på mine vegne. Alle informantene fikk grundig informasjon om hva undersøkelsen gikk ut på, sammen med et fritt og informert samtykke skjema de alle signerte. Alle ble også opplyst om muligheten til å trekke seg dersom dette skulle oppstå som et ønske. De ferdige transkriberte intervjuene ble sendt tilbake til informantene slik at de har hatt en mulighet til å lese igjennom eget intervju, og også foreta endringer dersom det var ønskelig. To av informantene ønsket mindre endringer som ble utført, en av informantene svarte ikke på henvendelsen (men har ikke trukket samtykket hun signerte), og de resterende har godkjent slik intervjuene var. Alle informantene er anonymisert for slik å sikre deres konfidensialitet, og i intervjuene ble andre som var omtalt også sikret konfidensialitet.

Innenfor det spesialpedagogiske arbeidsfeltet og faget spesialpedagogikk finner vi flere sentrale lover. Disse er blant annet barnehageloven (bestemmelse om fortrinnsrett for barn med nedsatt funksjonsevne), opplæringsloven (etiske problemer omkring plikter og rettigheter og fordelinger av ressurser i skolen), barnevernloven (etiske problemer knyttet til spørsmålet om å frata foreldre omsorgen for sitt barn), abortloven §2.2.c om fostre med fare for skade/sykdom (etiske problemstillinger i relasjon til funksjonsevne), bioteknologiloven (etiske problemstillinger omkring livskvalitet og leveverdig liv, genetisk veiledning m.m.), sosialloven kapittel 4 om individuelle tjenester (etiske problemstillinger omkring medbestemmelse og selvbestemmelse), personopplysningsloven (etiske problemstillinger omkring vern om personlig integritet, informert samtykke, innsynsrett og taushetsplikt).

De ulike problemstillingene som lovverket aktualiserer, viser noe av den kompleksiteten som det spesialpedagogiske arbeidsfeltet og spesialpedagogikk står overfor. (Reindal, 2019, s.77).

Fagmiljøer som *Council for Exceptional children* har formulert yrkesetiske retningslinjer og standarder for spesialpedagogisk yrkesutøvelse som skal respektere mangfoldet og behovet hos individene og deres familier. Retningslinjene nevner blant annet at yrkesutøveren skal:

- *Ivareta en høy profesjonell kompetanse og integritet, og utøve fordelaktige profesjonelle vurderinger overfor individene og deres familier.*

- *Være en pådriver for meningsfull og inkluderende deltagelse for individer i deres nærmiljøer og skoler*
- *Være en pådriver for profesjonelle vilkår og ressurser som vil utvikle læringsutsikter til individer med funksjonsnedsettelse.* (Council for Exceptional Children, 2015)

Disse retningslinjene viser, slik jeg ser det, til den forpliktelsen spesialpedagoger må ha til en refleksiv yrkesutøvelse der man stadig reflekterer over valg av praksis, og samtidig den overordnede forpliktelsen til å skulle jobbe mot inkludering.

Retningslinjene står for meg som en ledestjerne både i min praksis som spesialpedagog, og også i utarbeidelsen av forskningsspørsmålene til denne undersøkelsen.

Som tidligere nevnt er faget og arbeidsfeltet spesialpedagogikk komplekst og prinsippet om inkludering kan gjøre seg gjeldende i praksis uten at ordet er brukt. Betydningen at vi reflekterer over hva som angår inkludering som verdi og grunnlag, rettighet, norm, praksis, deltagelse, tilhørighet, opplevelse av tilhørighet og prinsipp kan prege vår verdiorientering og motivasjon for handling (Arnesen, 2017, s.25).

I utarbeidelse av mine forskningsspørsmål har dette ført meg til å undersøke hvordan den enkelte spesialpedagog reflekterer over sammenheng mellom ulike måter det spesialpedagogiske arbeidet er organisert på og barnets selvopplevelse. Jeg har også undersøkt hvordan de setter ord på og tolker sammenheng med egen væremåte og barnets selvopplevelse, og deres forståelse av begrepet helhet.

5.4.2 Intervju som metode

Forskningsintervjuet er gjennomsyret av etiske problemer, og den kunnskapen som kommer ut av en slik forskning avhenger av den sosiale relasjonen mellom intervjueren og den intervjuende. Denne relasjonen er avhengig av intervjuerens evne til å skape et rom der intervjupersonen fritt og trygt kan snakke. Dette krever en fin balanse mellom intervjuerens ønske om å innhente interessant kunnskap og respekten for intervjupersonens integritet etisk sett (Kvale & Brinkmann, 2014, s.35).

Etiske problemstillinger preger hele forløpet i en intervjuundersøkelse, og man bør ta hensyn til mulige etiske problemer helt fra starten av undersøkelsen til den endelige rapporten foreligger. Etiske problemstillinger ved forskningsstadier kan være:

Tematisering: formålet med en intervjuundersøkelse bør ikke bare diskuteres med hensyn til den vitenskapelige verdien av kunnskapen som søkes, men også med hensyn til forbedring av den menneskelige situasjonen som utforskes.

Planlegging: de etiske sidene ved planlegging omfatter å innhente intervjupersonens informerte samtykke til å delta i studien, sikre konfidensialitet og vurdere hvilke mulige konsekvenser studien kan ha for intervjupersonene.

Intervjusituasjonen: forskeren må klarlegge intervju rapportens konfidensialitet og vurdere intervjusituasjonens konsekvenser for intervjupersonene- for eksempel stressopplevelser og endret selv bilde.

Transkribering: her igjen må konfidensialitetshensynet vurderes, samt spørsmålet om hva det vil si å foreta en lojal skriftlig transkripsjon av intervju personens muntlige uttalelser.

Analysering: De etiske sidene ved analyseringen omfatter spørsmålet om hvor dypt og kritisk intervjuene kan analyseres, og hvorvidt intervju personene bør være med på å bestemme hvordan uttalelsene deres skal tolkes.

Verifisering: Det er forskerens etiske ansvar å rapportere kunnskap som er så sikker og verifisert som mulig. Dette innebærer spørsmålet om hvor kritiske spørsmål som stilles til intervju person.

Rapportering: Også her er det viktig å vurdere konfidensialprinsippet, og spørsmålet om hvilke konsekvenser den offentlige rapporten har for intervju personene og for gruppen eller institusjonen de representerer (Kvale & Brinkmann, 2014, s.80-81).

5.4.3 Hensynet til tredjepart

I intervjuene jeg har gjennomført har jeg fått informasjon om fler personer enn de som har vært i fokus for min studie. Forskeren har et ansvar for å sikre personvernet til de som er direkte eller indirekte berørt av forskningsprosjektet. Gjennom intervjuer, kildestudier og observasjon kan forskere få informasjon om langt flere mennesker enn de som står i sentrum for studien. I noen tilfeller, for eksempel når forskere observerer små grupper og miljøer, kan det være vanskelig å utelukke mennesker som ikke har gitt samtykke, eller som aktivt har takket nei til å delta i forskningen. Forskningen kan også få konsekvenser for mennesker som ikke selv inngår i forskningen, men som blir indirekte involvert eller berørt. Forskere bør være oppmerksomme på mulige utilsiktede virkninger og negative konsekvenser av forskningen, for eksempel at andre medlemmer av en gruppe kan oppleve å bli urimelig eksponert. Krav til dokumentasjon og holdbar argumentasjon får spesiell vekt når forskningen kan få konsekvenser for omdømmet eller integriteten til enkeltpersoner (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021).

Under intervjuene der mine informanter omtalte barn eller andre voksne ble dette gjort på en anonymisert måte der navn, alder eller andre spesifikke beskrivelser ikke ble nevnt og sørget for å ivareta anonymiteten deres.

5.4.4 Forskerrollen

Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. I spesialpedagogikken møter en ofte forskere og studenter som selv har en personlig tilknytning til det området de ønsker å studere. Dette kan i mange tilfeller gi en spesiell innsikt i det fenomenet som studeres, men samtidig kan en slik tilknytning også medføre en for sterk personlig involvering (Dalen, 2019, s.16).

Dette har vært et gjentakende tema for meg, da jeg selv har erfaring med og selv er kjent med flere av de situasjonene som mine informanter har beskrevet. Jeg har underveis i hele prosessen fra intervjuene ble gjennomført, og i analysen av mitt datamateriale ha vært særlig bevisst på å være spesifikk med spørsmålene jeg stilte under intervjuet, slik at mine informaners stemme kom ekstra tydelig frem.

Å oppnå forståelse er iblant bare mulig dersom forskeren har en «innenforforståelse» av lignende virkeligheter. Det ideelle er selvsagt å forene de to utgangsposisjonene innenfor eller utenfor, å greie å få det til som teaterkritikerne kaller «Picasso- profilen» i skuespillerkunsten. Med dette menes at skuespilleren både er inne i og utenfor rollen på en og samme tid (Dalen, 2019, s.16). Jeg opplevde under intervjuene, og i møte med mine informanter at ved å ha kjennskap til det fagfeltet som ble undersøkt hadde jeg både lignende erfaringer og forståelse for det de fortalte.

Dalen viser til Wormæs som sier at all forståelse er bestemt av en førforståelse eller forståelseshorisont. Denne omfatter meninger og oppfatninger vi på forhånd har i forhold til det fenomenet som studeres. I møtet med intervju informantene og med det innsamlende materialet vil forskeren alltid stille med en slik førforståelse. Det sentrale blir å trekke inn sin førforståelse på en slik måte at den åpner for en størst mulig forståelse av informantenes opplevelser og uttalelser. Dalen henviser til at Gallagher hevder at å lytte til informanten og prøve å få tak i hva denne meddeler, ikke bare betyr at forskeren passivt mottar det som blir uttalt. Å lytte og å motta er skapende prosesser. Det samme kan spores i Gadammers syn på begrepet førforståelse. Han ser også på førforståelsen som viktig for utvikling av forståelse og senere tolkning. Bevissthet om egen førforståelse gjør forskeren mer sensitiv når det gjelder å se muligheter for teoriutvikling i eget datamateriale (2019, s.16-17).

6) PRESENTASJON AV MATERIALET OG ANALYSE.

I dette kapittelet gir jeg en presentasjon av mine funn og empirisk materiale. Fremstillingen er hentet fra min problemstilling som er:

Hvordan kan refleksjon over egen praksis som spesialpedagog i barnehagen skape et mer helhetlig perspektiv på barnet.

Utledet av dette er mine forskningsspørsmål, og det jeg har undersøkt:

- 1) På hvilken måte reflekterer spesialpedagogen over måten det spesialpedagogiske arbeidet er organisert på og barnets selvopplevelse?
- 2) Hvordan forstår spesialpedagogen et helhetlig perspektiv på barnet?
- 3) Hvordan setter spesialpedagogen ord på og tolker sammenheng med egen væremåte og barnets selvopplevelse?

Etter å ha gjennomført intervjuene og transkribert disse, ble teksten finlest flere ganger før jeg så at det begynte å danne seg mønstre i det mine informanter delte, og at det var flere sammenfallende temaer som dukket opp. Jeg forholdt meg til forskningsspørsmålene, samlet uttalelser fra informantene innen de forskjellige temaene og gikk tilbake for å se på de overordnede temaene igjen. Ved å gjøre dette flere ganger så jeg etter en mening ved delene, som rettet seg mot helheten og de overordnede spørsmålene, for så og gå tilbake igjen med den nye informasjonen, og på nytt se etter nye sammenhenger mellom delene og helheten. På denne måte ble en fortolkning bestående i stadige bevegelser mellom helhet og del, og jeg oppdaget også mer nyanser, dybde og informasjon ved å stadig vende tilbake til materialet med en ny forståelse av hva jeg hadde lest.

Ved å systematisere og tolke på denne måten dukket det stadig opp nye aspekter som var relevant, som organisering av tjenester, men dette har jeg i denne oppgaven valgt å avgrense av hensyn til at dette krever mer informasjon og et større fokus enn i min undersøkelse.

Utover i finlesningen og fortolkningen så jeg likheter, forskjeller og en større kompleksitet innen mine temaer enn det jeg hadde forventet før jeg startet undersøkelsen. Det dannet seg også en rød tråd i det mine informanter delte og snakket om som ble tydelig for meg utover i prosessen ved å fortolke deres uttalelser mot helheten og se på helheten mot uttalelsene. En gjentakende oppmerksomhet hos mine informanter var rettet mot inkludering. Inkluderingsperspektivet var noe informantene mine snakket mye om og stadig vendte tilbake til, og dette perspektivet i sammenheng med min problemstilling blir tatt opp i drøftingen.

Informantene omtaler ved flere anledninger barn. De barna som blir omtalt er barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. De «andre voksne» som blir omtalt er i hovedsak voksne mine

informanter samarbeider med i barnehagene. Dette er pedagogiske ledere, assistenter og støtteressurser i de ulike barnehagene.

6.1 REFLEKSJON OVER PRAKSIS

6.1.1 Refleksjon med de andre, «vi og dem»

Betydningen av å reflektere over praksis, både selv og sammen med andre viser, slik jeg ser det, seg gjennom de ulike lovverk som inngår i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet. Fagmiljøer som *Council for exceptional children* legger vekt på at det skal ivaretas en høy profesjonell kompetanse og integritet, og at det skal utøves fordelaktige profesjonelle vurderinger overfor individene ((Council for exceptional children, 2015).

I rammeplan for barnehager står det også presisert at barnehagen jevnlig skal vurdere det pedagogiske arbeidet. *Vurderingsarbeidet skal bygge på refleksjoner som hele personalgruppa er involvert i. Felles refleksjoner over det pedagogiske arbeidet kan gi personalet et utgangspunkt for videre planlegging og gjennomføring ... Barnets trivsel og allsidige utvikling er viktig for å gi alle barn et tilrettelagt tilbud i tråd med barnehageloven og rammeplanen* (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.38-39).

Informantene legger alle vekt på at de ikke bare har et ønske, men at det også er en nødvendighet med refleksjon over egen praksis, også sammen med andre for å sørge for et godt tilbud til de barna de jobber med. Alle informantene er enige om betydningen av, og hvor viktig det er med refleksjon over egen praksis. De var tydelige på at refleksjon var en selvfølge for deres yrkesetiske praksis, og flere viste til det asymmetriske forholdt mellom voksen og barn og hvordan de måtte kritisk vurdere egne valg på vegne av barna.

På spørsmål om hvordan refleksjon over praksis foregår sammen de andre ansatte i barnehagen forteller Synøve: *«de ser på meg som gjest på en måte så jeg har behov for å snakke litt om jobben og ting jeg opplever. Noen ganger kan det være sånn at man liksom ikke har noen å fortelle ting til»*

Synøve sier her at hun kan oppleve å være litt alene i jobben hun gjør, og ikke ha noen å henvende seg til. Slik jeg ser det kan dette også vise et manglende helhetlig perspektiv der alle de voksne som er rundt barna inkluderes, der settes av tid og prioriteres en felles refleksjon rundt barna.

Flere av informantene snakker om betydningen av at de ansatte i barnehagen tar en del av samarbeidet rundt det spesialpedagogiske arbeidet. Alle informantene forteller at samarbeid og felles refleksjon med andre ansatte er til dels personavhengig, avhengig av hvordan de ulike

barnehagene stiller seg åpent til det, og at det er noe spesialpedagogen må legge vekt på og etterspørre.

Karoline forteller: *«Jeg pleier å si at jeg er den minst viktige her, jeg er her minst. Det er dere som er mest sammen med barnet, jeg kan komme inn og hjelpe til å lede noen prosesser, men så er det dere som er her i hverdagen».*

Både Synøve og Karoline retter søkelys på opplevelser ved å komme inn i organisasjonen som en utenfra, og hvordan systemene ikke ser ut til å være lagt til rette for det tette samarbeidet flere av informantene ser som en nødvendighet for å kunne overføre kompetanse og videreføre tiltak rundt enkelt barn. Karoline snakker om og belyser hvorfor samarbeid er viktig da hennes rolle vil være å lede prosesser, og at det er andre som skal videreføre dette i hverdagen. Det Karoline og Synøve ikke sier er hvordan organiseringen er forstått, og om det er en lik forventning hos spesialpedagogene og de ansatte i barnehagene i forhold til hvordan de spesialpedagogiske tiltakene skal utføres. De forteller heller ikke om hvordan gjennomføringen av hjelpen organiseres, og hvordan de andre ansatte stiller seg til samarbeidet og hva som gjør at samarbeidet oppleves vanskelig for Synøve og Karoline.

Selda fortalte at hun opplever det ofte er enklere å se på de andre, men ikke seg selv. Hun sier her at å ta utgangspunkt i andres påvirkning i en relasjon er enklere enn å se på egen væremåte, og denne uttalelsen viser til et mulig hinder for å kunne utforske hvordan egen væremåte påvirker relasjonen med og til barnet. Dette kan også vise til en hindring for å kunne samarbeide godt med andre. Hun sier ikke hvorfor hun opplever at det er vanskelig å se på seg selv og egen væremåte mer enn hos de andre, men det hun sier retter seg inn mot ikke å se sammenheng mellom egen væremåte og de relasjonene man er i. Dette ser jeg i sammenheng med begrepet *mentalisering* som Fonagy og Bateman beskriver i sin artikkel på denne måten:

Mentalization is the process by which we make sense of each other and ourselves, implicitly and explicitly, in terms of subjective states and mental processes. It is a profoundly social phenomenon: as human beings, we generally (and automatically) form beliefs about the mental states of those with whom we interact, and our own mental states are strongly influenced by these beliefs. Mentalization is not a static, unitary capacity but a dynamic, multifaceted ability that has particular salience in the context of attachment relationships” (Bateman& Fonagy, 2013, s.595-596).

I en spesialpedagogisk praksis vil det ofte slik jeg erfarer kunne være et overordnet fokus på hvilke lærings metoder, fysiske tilrettelegginger og organisatoriske tiltak som er nødvendig for

de enkelte barna. Dette er viktig, og nødvendig å legge til rette for, men dersom dette får all plass kan det være at det relasjonelle og refleksjon over sammenhengene mellom væremåte hos oss selv og de andre blir borte.

De fleste informantene var tydelige på at de hadde behov for tilbakemeldinger på eget arbeid, og det å få andre øyne på hvordan de var sammen med barna. Refleksivitet som en bevisstgjøringsprosess der yrkesutøveren identifiserer og vurderer kritisk de aspektene ved seg selv, og eget arbeid, har innvirkning på den relasjonen man får med barnet (Busso, 2014, s.48). I sammenheng med et refleksivt fokus var det enighet blant informantene at behovet for å møtes med samarbeidspartnere i barnehagen, som pedagogiske ledere, styrere og andre ansatte for felles refleksjon stort. Dette ble sett i sammenheng med en helhetlig praksis rundt barna.

Greta forteller at hun ikke opplever at det ikke er det at de andre ansatte ikke vil, men at det er barnehagestrukturen som gjør det vanskelig å få gjennomført en felles refleksjon.

Flere av informantene beskriver at de i sine arbeidsavtaler har satt av tid til samarbeid, men at dette ikke gjelder barnehageansatte i like stor grad. Greta nevner: *«det handler jo om hvor mange mennesker de har tilgjengelig. Det er rett og slett det. Sitter de alene ved frokosten når du kommer så kan de ikke gå ifra. Det går ikke»*. Det hun sier her er at det ikke handler om manglende vilje hos barnehageansatte til et samarbeid, men at organiseringen av de ulike tjenestene gjør det vanskelig. Hun sier også at som spesialpedagog er samarbeidstid endel av hennes arbeidsavtale, men at dette ikke gjelder barnehageansatte. Dette kan vise til en manglende prioritering av, og forpliktelse innad i tjenestene til et felles samarbeid. Dette vil kunne føre til en skjev tverr faglig praksis der forståelse av sammenheng mellom individ og miljø ikke forstås, jobbes med og reflekteres over i stor nok grad.

Den sosialkonstruktivistiske tenkningen forutsetter at det stilles kritiske spørsmål, og utfordrer kunnskap som tas for gitt. Den bygger på en erkjennelse av at kunnskap blir utviklet og opprettholdt gjennom sosiale prosesser og institusjonelle prosedyrer, og understreker sammenhengen mellom kunnskap og makt, og makten som kompleks (Arnesen, 2017, s.30).

Dette perspektivet viser til en betydning av å reflektere sammen med andre for slik å utvikle kunnskap, da vi utvikles av den kulturen vi er en del av. Ved å gå helt tilbake til den første loven som omfattet alle barn i opplæringspliktig alder, og som tidligere nevnt i denne oppgaven, var et av kriteriene i det generelle innholdet medansvar for oppgaver og forpliktelser (Solli, 2010, s.28). Dette fortuttsetter slik jeg ser det et felles ansvar for de barna som skal inkluderes, og en hentydning til at det må organiseres for et samarbeid og felles refleksjon mellom de ulike partene.

Flere av informantene forteller at om faste refleksjonsgrupper de har hver uke sammen med andre kollegaer som også er spesialpedagoger. I disse gruppene presenteres caser der de stemmer over hvilken case som skal presenteres, slik at den enkelte vil kunne få veiledning av sine kollegaer. Casene tok som regel utgangspunkt i arbeid med enkelte barn som den enkelte spesialpedagog opplevde som vanskelig eller utfordrende. Flere uttrykker betydningen av disse gruppene, både for å ha muligheten til å drøfte sine saker med kollegaer og samtidig føle tilhørighet til det spesialpedagogiske teamet. Enkelte opplever også at temaene i disse refleksjonsgruppene kan bli litt store, og dersom din case ikke blir valgt får man heller ikke snakket om «sine» barn.

Flere av informantene opplever ikke at det blir tilrettelagt for systematisk refleksjon eller oppmuntret for refleksjon over praksis hos sine ledere, men at de kan reflektere sammen med leder dersom de melder behov for det. Dette tolker jeg slik at refleksjon over egen praksis ikke er prioritert i en systematisk kontekst, og at dette kan vise til at det ikke anses som en forutsetning for god nok utøvelse av eget arbeid.

Flere forteller at de savner og kunne reflektere enda mer. Og da særlig da refleksjon i hverdagen ute i barnehagen med de ansatte der. Greta forteller at hun opplever at det blir litt «vi og dem» når hun er ute i barnehagen:

«jeg tenker at barnehagen kanskje tenker på oss som noe veldig høyt oppe, eller hva det er. Men det blir litt sånn: de hører til spesialpedagogisk team og de kommer bare inn. Men vi ønsker å være et helt lag rundt barnet. Jeg tror kanskje de glemmer noen ganger at vi har hele arbeidsdagen vår i barnehagen, slik som vi er organisert her».

Det Greta snakker om her kan vitne om at det fortsatt er en forventning blant barnehageansatte om et individualistisk syn på individet, som innebærer at det er spesialpedagogen som kommer inn og er sammen med barnet og gjør sine egne ting. Det som ikke blir nevnt er hvordan tilbudet blir organisert, om det er en tydelighet fra spesialpedagogen at de ønsker å være en del av laget, eller hvorfor spesialpedagogen opplever at barnehagen tenker på de som noe høyt der oppe. Det blir heller ikke nevnt om dette har blitt sjekket ut med de andre ansatte, eller hvorfor Greta opplever at det er en avstand mellom henne selv og de andre.

Berger og Luckmann skriver at innen det sosialkonstruktivistiske perspektivet innebærer at vi ikke bare formes av kulturen, men at vi også er subjekter og aktører som virker inn på den gjennom sosial praksis på mange plan.

Mennesker er en del av kulturen, men det kulturelle utvikles, leves, reproduseres, beveges og endres i en kontinuerlig prosess (Arnesen, 2017, s.30). I denne konteksten er vi alle sammen en del av det samme, vi er en enhet der vi inngår i den samme kulturen og konteksten. Til tross for

ulike roller og perspektiver møter vi de samme barna, og gjennom dette vil vi forme hverandre i kraft av å være sammen om det samme. Det hele laget som blir nevnt bør derfor inkludere alle voksne som er sammen med både barna og de andre voksne.

Videre om refleksjon forteller Greta: *«jeg tenker vi får aldri reflektert nok. Synes jeg. Men jeg synes vi stort sett får reflektert litt, det spørs hvilke barn jeg kommer med. I barnehagen og i hverdagen kan vi ta en sånn kort en»*. Greta sier at hun er opptatt av refleksjon, og prioriterer dette. Hun sier også at hun stort sett vil få til litt refleksjon med de i barnehagen, og at dette er fullt mulig selv om det nødvendigvis blir så lenge.

På spørsmål om hvorfor Selda opplever refleksjon over praksis som viktig svarer hun: *«det er hele tiden og holde seg oppdatert og ikke gå i gamle mønstre»*. Her tydeliggjør Selda betydningen av refleksivitet for å kunne videreutvikle egen praksis, samtidig som det vil være viktig å innhente ny kunnskap i møte med andre mennesker. Det Selda beskriver ser jeg i sammenheng med et psykososialt perspektiv der det fremheves at forutsetningen for god og kompetent praksisutøvelse er å forstå at kunnskap er mer enn teori, at kunnskap utfolder seg og utvikles sammen med andre i situasjoner, i kontekster, systemer og strukturer. For å bli en kompetent fagutøver er det nødvendig både å kunne samarbeide med kollegaer i samme profesjon og på tvers av profesjoner, og å kunne samarbeide med brukere. Grunnleggende for samarbeidet er forståelsen av hva det innebærer av muligheter og begrensinger for fagutøverne, for de menneskene samarbeidet gjelder, og for den organisasjonen og institusjonskultur det inngår i (Nissen & Skærbæk, 2014, s.12-13).

Videre reflekterer hun over væremåte:

«jeg synes generelt det vi mangler er å se på egen væremåte. Jeg synes vi ser på andre. Vi ser på barn vi ser på foreldre. Vi ser på alle mulige andre enn oss selv. Vi mangler ikke evne vi mangler vilje»

Selda sier her at det er enklere å se på og vurdere de andre før enn selv. At dette handler mer om vilje enn evne. Hun sier ikke hvorfor det er slik, eller hva slags konsekvenser hun opplever at den manglende viljen til å reflektere over egen væremåte har for barnet. Dette ser jeg i sammenheng med, og som et hinder for å ta det relasjonelle perspektivet og forståelsen på alvor. Der Selda poengterer at det er en mangel ved å se på egen væremåte, bekrefter dette et behov på å være en pådriver for en god psykososial praksis der man ser sammenhengene med individ, miljø og samarbeider på tvers av profesjoner. Hennes uttalelse retter også oppmerksomhet på et behov for en god mentaliserende praksis, for å øke forståelse for hvordan egen væremåte påvirker andre vi er i relasjon med.

Som tidligere nevnt blir det i fagmiljøer som *Council for exceptional children* lagt vekt på at det skal ivaretas en høy profesjonell kompetanse og integritet, og at det skal utøves fordelaktige profesjonelle vurderinger overfor individene ((Council for exceptional children, 2015). Dette burde i min oppfattelse innebære en forpliktelse overfor, og prioritering fra ledelse over systematisk refleksjon over egen praksis.

6.1.2 Organisering i sammenheng med barnets selvopplevelse

Informantene forteller om hvordan de legger vekt på at barna skal føle gruppetilhørighet, være en del av et fellesskap med andre barn, og føle seg som en del av gjengen og inkluderes.

Innen et psykososialt perspektiv fremheves betydningen av at et menneskes indre (psykologiske) liv henger sammen med dets sosiale liv. Denne kompleksiteten forutsetter at den som arbeider med psykososiale problemstillinger, aktivt må søke å avklare hva som har direkte relevans i den konkrete situasjonen (Svalastog et al, 2019, s.18).

Dette kan slik jeg ser det ses i sammenheng med hvilke løsninger man velger på vegne av hvilke behov barnet har, også organisatorisk. Sunniva forteller:

«Det har over mange år vært en tradisjon på at spesialpedagoger kommer, også jobber man en til en. Også har spesialpedagogen hatt mange flere timer, men nå forstår man betydningen av inkludering på en helt annen måte. At disse barna trenger ikke bli skjerma eller tatt ut, men de trenger at man skaper et miljø der de klarer å fungere. Og ta til seg det som er der, at de inkluderes og opplever fellesskapet»

Det Sunniva sier her er at det har skjedd en betydelig endring av hvordan individets forutsetninger og behov innen en spesialpedagogisk praksis forstås. Det har gått fra en praksis der ressursene i mest mulig grad har vært rettet mot individet, til å rette endringsarbeidet mot miljøets rammer. Hun sier at ved å se på sammenheng mellom individ og miljø, og ved å endre miljøets forutsetninger kan man på denne måten inkludere barnet og få barnet til å mestre. Både innen en bio-psyko sosial forståelse ved å se sammenhengene ved de ulike komponentene, og inkluderingsperspektivet der det jobbes for å fjerne barrierer for individene, bidrar dette til større muligheter for deltakelse for det enkelte individ. Hun sier også at dersom miljøet styrkes og blir tilrettelagt, vil behovet for den særskilte tilretteleggingen minske. Ved å styrke miljøets rammer og dermed sørge for en økt inkludering for det enkelte barn, vil dette innebære et mindre behov for spesialpedagogisk hjelp.

Informantene legger vekt på at miljøet rundt barna (i barnehagen) må tilrettelegges, at de andre voksne må logges på samtidig som det er viktig å ta hensyn til det enkelte barnet og de signalene de sender ut. Innen det sosialkonstruktivistiske læringsperspektivet og den nærmeste

utviklingssonen, med forståelsen at det barnet kan gjøre med assistanse i dag, vil barnet med adekvat støtte og veiledning kunne gjøre alene i morgen (Skaalvik& Skaalvik, 2005, s.57). Flere av informantene fremhever betydningen av et læringssyn der de fremhever at barn lærer mest sammen med andre barn og hvor viktig det dermed er å tilrettelegge miljøet rundt barna slik at de kan inkluderes. Dersom miljøets forutsetninger er gode og tilpasset den enkeltes behov godt nok, vil muligheten barna har til å lære av hverandre styrkes. To av informantene forteller om erfaringer som har fått de til å reflektere over inkluderingsidealet. Karoline sier at:

«dette er kanskje som å banne litt i kirka, men jeg er ikke så redd for å jobbe en til en. Jeg tenker at noen ganger er det det man trenger for å få kjørt inn noe. Målet er jo alltid at man skal få noe til å funke i en gruppe. Med enkelte barn så må man faktisk trene på noe i detalj nivå først også kan man velge å ta inn flere barn i gruppe før man øver på det i en stor setting. Og det handler om hvilke forutsetninger barnet har for utvikling og læring»

Her sier Karoline at til tross for at det er et overordnet mål og inkludere barna i den store gruppa, vil det enkelte barns behov tilsi at de har behov for den særskilte tilretteleggingen for å bli møtt på best mulig måte. Karoline sier at med barnets beste i fokus, og en refleksjon over hva barnet har behov for utfra sammenheng mellom egne forutsetninger og miljøet, kan den måten inkludering forstås på komme i konflikt med et det hun tenker er barnets beste.

Karoline reflekterer videre rundt inkluderingsbegrepet, organisering og hvordan dette kan påvirke barna:

«det har jo vært en viss endring noen steder i forhold til dette med inkluderingstanke og at alle skal gjøre det samme sammen hele tiden. Så man kan tenke at det er en villet hensikt ønska fra regjeringen og nasjonale mål at det er en enhetsskole. Og at det samme gjelder i barnehagen.

Jeg tenker at det er litt en sånn holdning at man skal favne alle og jeg tenker det er jeg enig i. Tanken der er veldig god. Også er det hvordan man kommer dit. Jeg tenker også det er urettferdig mot endel av den barna at vi ikke gir de mer en til en, hvis man tenker at de på sikt skal kunne mestre og delta i et fellesskap. Det handler om å gi disse barna mulighetene til å få noen verktøy. Som de kan bruke, og jeg tenker at hvis man har store oppmerksomhetsvansker, konsentrasjonsvansker og kognitive nedsettelse i tillegg så gjør det det litt utfordrende og hele tiden jobbe med det i en stor gruppe»

Karoline summerer her opp hvordan en villet hensikt og endring i lovverk og ideologi som forplikter å favne alle, samtidig risikerer å ekskludere enkelte individer som var ment å skulle inkluderes.

Innen det bio-psyko-sosiale vitenskapssynet settes integrasjon mellom det biologiske, det psykologiske og det sosiale på dagsorden. I møte med barn med nedsatt funksjonsevne, og med den tidligere nevnte relasjonelle forståelsen av nedsatt funksjonsevne viser dette misforholdet mellom menneskers individuelle forutsetning på den ene siden og omgivelsenes innretning og krav på den andre. Det henvises til at det er særlig viktig å innarbeide den relasjonelle modellen ettersom dette legger sterke føringer på hvilke løsninger som velges og hvilke tiltak som iverksettes (NOU, 2016:17, s.30-31).

Karoline beskriver at hun opplever tanken om inkludering som et overordnet mål, og det å favne alle som en god tanke. Samtidig stiller hun spørsmål om hvordan dette politiske målet kan bidra til en praksis rundt barnas behov, og hvordan det kan stå i fare for å forme vurderinger som overser behovene barna har for å tilegne seg læring. Hun reflekterer her over et poeng som handler om hvordan en inkluderende praksis også må ta hensyn til den enkeltes behov, selv om dette innebærer at barna enkelte ganger tas ut av det store fellesskapet, slik at de senere har et bedre utgangspunkt for deltakelse i et større fellesskap.

Greta forteller at hun sammen med flere andre miljøarbeidere og spesialpedagoger nylig hadde gått sammen og laget et opplegg spesielt tilrettelagt for deres barn. Dette har blitt organisert som en leke aktivitet hver dag og en musikk samling en gang i uka. Dette ble gjort da de så en mulighet for en veldig spesifikk tilrettelegging som er vanskelig å gjøre på avdelingen i den store gruppa. Hun opplever at barnet hun er sammen med har gått fra å være «urokråka» og svakt fungerende i den store gruppa til å bli godt fungerende i den tilrettelagte gruppa.

På spørsmål fra andre kollegaer om det ikke ble for spesielt når alle «spesped barna» skulle samles svarer hun:

«jeg tror ikke vi skal være så redd for å gjøre sånne løsninger innimellom og særlig ikke når det går. Ja disse barna skal inkluderes, men ikke til enhver pris. Og her snakker vi om barnets beste. Hva er det vi er best på? Og vi tenker at når denne samlingen er fungerer godt så kan vi komme inn i den andre samlingen igjen. Og kanskje få det til å fungere bedre. Det er jo et håp om at vi skal dit.»

«jeg tenker noen ganger at det kan bli litt for mye inkludering. Vi må se hva de får ut av det. Det er ikke alle barn som fungerer godt i en stor gruppe, og nå begynner det å bli mange store barnegrupper»

Her sier og beskriver hun at det er barnas behov som må komme først. Og at dette til tider innebærer en organisering som er annerledes enn det som kan virke som en oppfattet og gjeldende forståelse av hva som er en inkluderende praksis. Innen kjærlighetsbegrepet står barnets beste sentralt. Det å velge hva som er til det beste for barnet er noe Greta sier vi må

tørre, selv om dette kan bryte med en oppfattelse av hva enkelte vil oppfatte som «rett». Hun sier ikke hvordan hun definerer inkludering, og ikke om hun tenker at de barna som er i den tilrettelagte gruppa kan være inkludert i like stor grad, bare med andre rammer rundt seg.

Når helheten av det biologiske, psykologiske og det sosiale er mer enn summen av de enkelte delene, betyr det at det biologiske blir formet i det psykologiske og sosiale møtet med omgivelsene- på en slik måte at hjernen får muligheter til å utvikle seg avhengig av samspillet (Hertz, 2013, s. 92-93). Greta beskriver at det barnet hun er sammen med oppleves å ha to helt ulike opplevelser og fungering i møte med de forskjellige omgivelsene hen befinner seg i.

I det eksempelet Greta beskriver viser hun til at inkluderingsidealet der alle forventes å fungere i en stor gruppe og barnets beste er i konflikt. Hun etterlyser samtidig en mulighet for en bredere aksept av tilrettelegging med barnets beste i mente, der det oppleves at barnet selv oppnår mestring og glede.

Et transdisiplinært perspektiv beskriver den helheten som best tar vare på utvikling, og som skapes som mer enn summene av det biologiske, det psykologiske og det sosiale. Dette innebærer også et kreativt overskridende fokus på de prosessene som beveger seg utover disse, og som har ideen om de uante mulighetene som sentralt element (Hertz, 2013, s.92). Dette perspektivet, bør slik jeg tolker det kunne bidra til et mindre låst tanke sett på hvilke handlingsrom vi har i møte med organisering til barnets beste.

Karoline sier at hun reflekterer mer enn hun gjorde før, og kjenner på et alvor over å ta valg på vegne av barnet

«jeg tenker at jeg har jobba med så utrolig mange forskjellig type barn i såpass mange år og kjenner enda mer på alvor et med å jobbe med de barna i dag enn jeg kanskje gjorde for flere år siden. I forhold til de valgene vi tar eller ikke tar på vegne av disse barn, at de kan få så alvorlige konsekvenser. Så det ansvaret i forhold til hvilke veivalg vi tar, det nesten tynger meg mer enn det gjorde før. Og det tror jeg handler om at man etterhvert får mer erfaring og ser hva det er lurt og velge eller ikke velge for den relasjonen er jo assymetrisk uansett. Hva vil Per 3 år tenke når han er 15 om den spesialundervisningen han fikk i barnehagen? Det ansvaret hviler over de valgene man gjør, for vi tar noen valg på vegne av de barna»

Karoline viser til et alvor rundt hvilke vurderinger som tas på vegne av de barna hun er sammen med, og at dette vil kunne være med på å forme hvordan de senere utvikler seg. Hun sier også at betydningen av det å reflektere over egen praksis, vil kunne føre til konsekvenser for det enkelte individs utvikling, opplevelse av seg selv og hvilken retning og veivalg de føres inn mot.

Betydningen av å holde fokus på barnets beste, reflektere over valg som omsettes i handlinger og barnets selvopplevelse kan slik jeg ser det, ses i sammenheng med det transdisiplinære grunnlaget. Dette innebærer en spesiell oppmerksomhet på det som beveger seg utover de enkelte disiplinene- og dermed interesse for hvordan de vitenskapelige disiplinene kan komme til å spille sammen på en måte som er utviklingsfremmende. Målet er å holde oppmerksomheten rettet mot blant annet det som ikke passer inn i våre forventninger, og holde på nysgjerrigheten på det som kan virke fremmed, og hele tiden lete etter måter som kan få de ulike disiplinene og kunnskapsområdene til å spille sammen (Arvesen, 2014, s.77).

Håndtering av forskjellighet og mangfold gjenspeiler seg også i den enkelte institusjon, hvordan tiltakene er organisert, og blir utført og hvordan de voksne sammen reflekterer sammen om dette.

6.2 HELHET OG INKLUDERING

6.2.1 Hva er helhet?

Flere av informantene beskriver helhet som et utgangspunkt i at alle mennesker ønsker å være en del av noe som er større enn de selv. Informantene beskrev at helhet også betyr de relasjonene barnet inngår i, ikke bare til spesialpedagogen, men også i det miljøet barnet inngår i.

På spørsmålet om hvordan informantene forstod et helhetlig perspektiv på barnet svarte trakk alle informantene frem at de forstod dette som «laget rundt barna».

I stortingsmeldingen *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* forstås laget rundt barnet som tverrfaglig samarbeid mellom ulike tjenester og mellom ulike yrkesgrupper internt i den enkelte barnehage og skole (Meld. St. 6 (2019-2020), s.78).

Det vurderes at det er et behov for å styrke dette samarbeidet, og regjeringen ønsker derfor å sette i gang piloter som kan gi bedre kunnskap om hvordan dagens tilbud i barnehage og skole kan forbedres slik at alle barn får et godt, tilpasset og inkluderende tilbud.

Hindringer i dagens regelverk som trekkes frem er blant annet at dagens regelverk legger i for stor grad opptil at tjenestene bare samarbeider når det er nødvendig for å løse egne oppgaver. Barn som trenger hjelp, må ofte tilpasse seg de rammene som gjelder den enkelte tjenesten. Dagens regelverk gjelder hovedsakelig samarbeid i enkeltsaker. Det stilles få krav til at tjenestene samarbeider for å utvikle mer helhetlige tjenestetilbud for barn på tvers av sektorgrensene, for eksempel tverrfaglig innsats for å styrke oppvekst- og læringsmiljø i skole og barnehage (Meld. St 6 (2019- 2020), s.83-84).

Informantene la vekt på at helhet innebar at barna var en del av noe, og følte at de hadde en betydning. De trakk frem utfordringen med ustabilit og varierende samarbeid mellom

spesialpedagog og ansatte i barnehagen, og at samarbeidet er nødvendig slik at de spesialpedagogiske tiltakene blir overført fra spesialpedagogen til de andre ansatte i barnehagen. Dette utsagnet kan slik jeg ser det kobles opp mot et mulig behov for endring i regelverket, slik at tjenestene jobber mer sammen i motsetning til det segregerte tilbudet manglende samarbeid vil kunne føre til. Selda beskriver helhet for barnet på denne måten:

«jeg vil si at det å være en del av noe, føle at du har betydning og det gjelder for alle mennesker. Spesialpedagogikk er et kjempe område hvor det er individer som trenger mye påvirkning og kanskje ikke har evne til å delta i det sosiale samspillet på grunn av fysiske og andre funksjonsnedsettelse. Men helheten er jo det vi alle lengter etter, og spesialpedagogen skal jo ikke segregere så spesialpedagogikk er spesiell tilrettelegging for individet. Det er det spesielle med den»

Selda sier her at uansett hvilke evner, utfordringer og utgangspunkt barnet har er det å føle tilhørighet, fellesskap og betydning helt sentralt for alle mennesker. Hun sier at det er dette spesialpedagogikk går utpå, å tilrettelegge for deltakelse uten at individet segregeres. Hun sier også at alle mennesker lengter etter helhet, men går ikke inn på hva dette innebærer. Hun sier heller ikke noe om hvordan hun vurderer at alle mennesker vil være en del av noe, og om det er slik at det faktisk er slik for absolutt alle. Hun presiserer heller ikke hva det er med helhet som alle lengter etter innen dette perspektivet. Hun viser slik jeg tolker det til et inkluderingsperspektiv og alle menneskers rett til deltakelse, og snakker om en sosialkonstruktivistisk tenkning der utsagn, tale og verdier kan gi mening til en bestemt gruppe. I en barnehagefaglig praksis inngår dilemmaer i hvordan barnehagen organiserer sin pedagogiske virksomhet, og hvordan personalet får ulike roller. Ressursene brukes på problemidentifikasjon snarere enn på en systematisk pedagogisk innsats som gir muligheter for alle barn. I dette ligger organisering av den spesialpedagogiske hjelp som fører barna bort fra andre barn og til et samvær med voksne hjelpere eller støttepersonell (Solli, 2010, s.40).

Sunniva beskriver at helhet handler om at alt henger sammen. Har ikke barnet fått sove på natta da er ikke læringsvinduet oppe. Hun beskriver at helheten i tillegg til det rent organisatoriske, må ha et fokus på barnets fungering i første rekke. Her trekker hun frem sammenhengen mellom både biologisk- psykisk og sosial fungering. Er barnet trøtt, sulten eller engstelig, vil det påvirke hvordan hen fungerer både i seg selv og sammen med andre.

Helhet i det spesialpedagogiske arbeidet beskrives som alfa og omega, informantene forteller at de ikke får gjort noe som helst dersom det ikke er et fokus på helheten. Dette blir også knyttet opp mot «laget rundt barnet». Det må være en forlengelse av det tilbudet når spesialpedagogen ikke er der som igjen er avhengig av de andre voksne og laget rundt barna.

På spørsmål om helhet kan forstås som utvikling for barnet, svarer Greta:

«Ja og i forhold at barnet skal ha det bra i hverdagen. Det er kjempeviktig. At de blir møtt, og at alle vet hva vi møter barnet på. Det tror jeg er kjempeviktig for at de skal ha en god opplevelse. Det hjelper ikke at jeg sitter fem timer i uka og gjør det på en måte. Det blir bare forvirrende»

Her snakker Greta om betydningen av å se og møte barnets behov, og at hvor viktig det er at alle som er rundt barnet er samstemte i sitt møte med barnet for å sikre at barnet får en god opplevelse og har det bra. Hun sier også at helhet for barnets utviklingsmuligheter avhenger av at de blir møtt av flere voksne som kjenner de, ser de og møter de på hva de trenger.

Inger forstår helhet som:

«jeg tenker at det er miljøet barnet er i og i relasjoner. At relasjoner og hvordan man er i samspill med andre former de barna i forhold til seg selv. Det å samarbeide i miljøet med de som er sammen med barnet er viktig for det påvirker barnet igjen. For barnet er jo i barnehagen og med foreldre, en sammenheng for barnet».

Inger legger vekt på det relasjonelle, og sammenhengen mellom alle de relasjonene barnet har med alle voksne de har rundt seg. Hun sier også at det er viktig de voksne samarbeider, slik at væremåten til alle voksne er samstemt.

Betydningen av å se barnet i forhold både helse, miljø og at alt henger sammen blir nevnt. Dette forklares også innen det bio-psyko-sosiale vitenskapssynet som setter integrasjon mellom det biologiske, det psykologiske og det sosiale på dagsorden. Hertz skriver et helheten skapes og utvikles på en slik måte at hjernen igjen og igjen får mulighet til å bli formet på ny gjennom møtet med omgivelsene (2013, s.92-93).

Det kommer tydelig frem fra mine informanter at et helhetlig perspektiv er komplekst, og der det forutsetter et bredt og åpent blikk for å kunne legge til rette for utvikling.

En refleksiv væremåte overfor individer i sammenheng med systemene de er endel av, er etter mitt syn og som flere av informantene snakker om en nødvendighet. Ved å se sammenheng i menneskets biologiske, psykologiske og sosiale fungering vil dette bidra til et helhetlig perspektiv.

6.3 SELVFØLELSE HOS BARNET

6.3.1 Kjærlighetsbegrep og barnets selvfølelse

Alle informantene jeg snakket med var opptatt av å få med hele laget med de andre voksne. Den spesialpedagogiske hjelpen kan organiseres på ulike måter, men en felles nevner er at

spesialpedagogen er den voksne som ofte er minst sammen med barnet. Det er derfor viktig å rette fokus på væremåten til alle voksne rundt barna. På spørsmål om hvordan hun tror spesialpedagogen kan påvirke barnets selvfølelse forteller Selda:

«det kommer først og fremst an på hvordan spesialpedagogen oppfører seg. Jeg tror egentlig ikke at bare ved å komme inn så er spesialpedagogen med på å få barnet til å føle seg utenfor. Jeg har opplevd og tror at mange har opplevd at når spesialpedagogen kommer så er det skikkelig koselig. Litt julenissen og da skal det være grupper og mulig å ha det litt kosli. Det kommer helt an på spesialpedagogen»

Det Selda sier er at det ikke handler om hvilken rolle den voksne har, men at det er væremåten overfor barnet som har betydning for hvordan barnet opplever relasjonen. Hun sier at det er den relasjonen som oppstår mellom de enkelte som er av betydning, og at dette er personavhengig. Hun sier ikke hva det er eller hvilke kvaliteter i væremåten til den voksne som gjør at det blir oppfattet som julenisse og koselig. Jeg opplever her at hun retter et fokus mot en mentaliserende atferd med en bevissthet på sammenheng mellom oss seg og andre og den gjensidige påvirkningen i relasjonen.

Flere av informantene retter fokus på hele laget rundt barnet, og er tydelige på at de i seg selv som spesialpedagoger isolert sett ikke nødvendigvis påvirker selvfølelsen hos barnet nevneverdig. Det er væremåten hos alle voksne som har en betydning siden spesialpedagogen ofte er den som er minst sammen med barnet, og flere erfarer at barna har en positiv erfaring med at de kommer for å være sammen med dem. Sunniva erfarer:

«En spesialpedagog i seg selv gjør ikke så mye med barnet, det er mennesket. Og noe handler om det man kaller personlig egnethet. Men personlig egnethet kan også utvikle seg, empati og respekt er jo helt essensielt. Om du er spesialpedagog eller en veldig god assistent så er det ikke noe forskjell på selvfølelsen til barnet. En spesialpedagog bør profesjonelt sett ha kunnskap til hvordan du aldri krenker et barn, og hvordan du alltid bruker enhver situasjon til å løfte barnet»

Her sier hun at det som er sentralt i relasjonen er kvalitetene hos mennesket, ikke titler og roller. Hun sier også at som spesialpedagog skal man ha kunnskap om hvordan man løfter selvfølelsen hos et barn, og at det hviler et ekstra ansvar på at dette gjøres i alle situasjoner. Hun sier også at empati, respekt og en forståelse av hvordan man løfter selvfølelsen hos barnet kan utvikles. Hun sier ikke noe om hvordan, og om barnet kan oppleve møtet med spesialpedagogen spesifikt, men hun snakker om kjærlighetsbegrepet hos alle voksne som er rundt barnet.

Foss viser til at kjærlighet i en pedagogisk kontekst om tales som pedagogisk kjærlighet og uttrykkes ved at de voksne gleder seg ved å være sammen med barnet. Kjærlighet i seg selv

omtales også som en grunnholdning og godhet og at kjærlighetsholdningen og handlinger anses som gitte livsmuligheter (Foss, 2009, s.68).

Ved å møte barnet med glede og godhet, vil dette slik jeg forstår det åpne opp for å se barnets muligheter og åpne for en trygg, støttende og utviklende relasjon. Selv om informantene snakker om at det er væremåten til alle voksne som er viktig i møte med barna, påpeker Sunniva at spesialpedagogen har et ytterligere profesjonelt ansvar for å sørge for at barna løftes opp og frem, og at de skal ha kunnskap om å løfte barnet i enhver situasjon.

Sunniva utdyper videre om relasjonsbygging med barna:

«med disse barna som mangler språk og er kognitivt veldig redusert så må du forstå at de kan befinne seg på et spebarns nivå. Og da må du kommunisere på en helt annen måte og da er du nødt til å gjøre akkurat som med mamma, du må ha de nært, koble deg på med følelsene dine, være omsorgsfull i kroppen din, i blikket ditt, i stemmen din uten og klemme og kose og kysse. Som er «nå ser jeg du har det vondt», det er kanskje noen som har vansker for å puste. Den kjenner du bare hvis du emosjonelt er påkobla.»

Hun sier her om betydningen av å koble seg på, tune seg inn på de signalene barnet sender ut. At dette er vanskelig uten å koble på følelser, og at det å se behovene og signalene til barna er vanskelig dersom dette ikke gjøres. Hun beskriver en kjærlighetsfull væremåte der nestekjærlighet, omsorg og blikket på behovene står sentralt for å kunne forstå hele barnet.

Disse utsagnene viser betydningen av å rette blikket inn mot seg selv, og hvordan barnet tolkes. I forbindelse med psykososialt arbeid med barn som kan oppleve og ha det vondt, vil bruken av en medisinsk forståelse av traume eller en psykososial forståelse av menneskelig lidelse sette begrensninger, og gi muligheter med hensyn til hva slags relasjon som er mulig å skape med barnet i praksis, og for hvordan barnet opplever seg selv i denne relasjonen. Møter jeg barnet med en medisinsk forståelse, kan min kommunikasjon eller væremåte innebære at jeg identifiserer symptomer og ser at barnet er sykt, og at min rolle er å hjelpe barnet til å bli «friskere». I motsetning til dette kan en psykososial tilnærming innebære at jeg i møte med barnet ser at barnet har det vondt i kontekst av sine livsopplevelser og relasjoner, og trenger en trygg relasjon til meg for å for å utvikle seg med tanke på selvopplevelse og samspill med andre (Busso, 2014, s.58)

Sunniva begrunner at skal man kunne tolke barnets signaler, og spesielt de barna som mangler verbalt språk er man nødt til å koble seg på følelsesmessig.

Hun sier: «jeg tror ikke du kommer så langt uten kjærlighet». Her sier hun at ved å rette fokus på egen væremåte, og ha et kjærlighetsfullt blikk på den andre vil dette føre til utvikling.

Kjærlighets uttrykt som umiddelbar omsorg er uunnværlig i våre liv og levd kjærlighet viser seg i våre være- og handlemåter (Foss, 2009, s.45).

Informantene snakker alle om betydningen av hele tiden å tolke signalene barna sender ut, og hvordan de selv tilpasser aktiviteten eller de planene de hadde tenkt å gjennomføre. De forteller om betydningen av å være fleksibel, hvordan de endrer planer utfra dagsform til barnet, og hvordan de hele tiden tolker hva barna kan være mottagelige for her og nå.

På spørsmål til Greta om det er viktig for henne å respondere på og være oppmerksom på hvor barnet er i forhold til hva hun gjør svarer hun:

«ja det tenker jeg er viktig samme hvilket barn man jobber med, du må tune deg inn. Jeg har opplevd veldig det at jeg selv må være tilstede i meg selv. Hvis jeg har en dårlig start på dagen eller noe så må jeg nullstille meg. For jeg merker at de dagene der jeg ikke er helt på tipp topp så kan du være sikker på at da møter jeg nok ikke barnet som optimalt. Da får barnet en dårlig opplevelse og jeg får en dårlig opplevelse»

Greta sier her at det er en sammenheng mellom hvordan hun møter barnet, og hvordan relasjonen blir preget av dette. Dersom hun møter barnet på en negativ måte, vil barnet få en negativ opplevelse i seg selv.

I en mentaliserende tilstand reflekteres det over egne og andres mentale tilstander, og man er med disse refleksjonene i stand til å betrakte forskjellige opplevelser fra forskjellige perspektiver. I en ikke- mentaliserende ende av skalaen finnes det ofte et overdrevet fokus på detaljer, regler og plikter og et fokus på de fysiske omgivelsene fremfor mennesker. Dette fokuset har også en tendens til å generalisere og ikke se mennesker eller forhold som unike. Det tydeligste kjennetegnet for ikke- mentalisering, både når det gjelder andre og en selv er fraværet av fokuset på mentale tilstander, og fraværet av å forstå handlinger som relatert til egne eller andres mentale forhold (Fogtman,2014, s.11-12).

Ved å forme oppfatninger om hvordan den andre er og hvordan de opplever og tolker vår sinnsstemning vil dette som Greta viser til påvirke vår væremåte i relasjonen.

Karoline og flere av de andre informantene beskriver opplevelser de har med barna og egen væremåte:

«jeg må si at i alle de årene jeg har jobba så har jeg aldri opplevd at jeg har hatt en negativ opplevelse av det at jeg har kommet inn og skal gjøre noe. Det har heller vært motsatt. Men jeg har jobba med barn med store funksjonsnedsettelse, så hadde jeg

jobba med barn som var veldig kognitivt sterke så hadde det kunnet vært annerledes. Da hadde jeg kanskje gjort det annerledes også»

Karoline sier at hun selv ikke har opplevd at hennes tilstedeværelse har blitt oppfattet negativt hos de barna hun har vært sammen med. Hun har opplevd på barna at det har vært positivt at hun har kommet inn og vært sammen med de. Hun sier også at de barna hun har vært sammen med har hatt store funksjonsnedsettelse, og at hun dermed har tilpasset seg etter dette, og ville hatt en annen fremgangsmåte i møte med barn med andre behov og forutsetninger. Hun sier ikke på hvilken måte hun tenker det ville vært annerledes, eller hvordan, hva og hvorfor hun ville gjort ting annerledes.

Greta legger til:

«En kan helt i starten når man begynner å jobbe med et barn gjøre noen refleksjoner og tenke at nå skal jeg holde litt avstand så det ikke blir en så veldig tett relasjon. Se at det barnet leker godt og observere. Også ser du hvor fort det blir en sånn «du er her for meg, jeg kan benytte meg av deg». Eller «jeg vil ikke ha deg her». Men i starten synes jeg det ofte er sånn «deg kan jeg få bruk for». Også blir barnet litt mer hjelpeløs rett og slett- «nå er du her for å fikse ting for meg».

Hun sier at hun i starten av et møte med barn ønsker å se an, reflektere og holde litt avstand for å kunne se hva barnet mestrer.. Hun forteller om erfaringer der hun har opplevd at barnet kan ha en opplevelse av henne som en som kan hjelpe, en de kan ha bruk for som kan føre til en hjelpeløshet hos barnet. Hun sier også at barnet kan motsette seg å være sammen med henne, og tolker at det kan være at barnet blir lei av fokuset fra spesialpedagogen.

Greta utdyper med følgende utsagn:

«Når du har vært sammen med et barn lenge, så kan jeg oppleve at det blir litt sånn «åhhhh nå kommer hun igjen». Begynner særlig rundt skolestart. De stikker av litt. Og hva er det? For det er kanskje den opplevelsen de har at vi er litt tett på. At det som har vært godt tidligere begynner å bli litt slitsomt»

Greta forteller videre:

«ting som barnet tidligere har mestrå eller gjort som å være i en god lek kan stoppe litt opp. «Nå har det kommet en som kan hjelpe meg med leken. Jeg kommer meg ikke videre

før den personen kommer bort til meg og forteller meg hva jeg skal gjør. Det er en opplevelse jeg har hatt i høst»

I begge sitatene snakker hun om hvordan barnet, særlig når de blir eldre kan bli lei henne og at relasjonen oppleves for tett og slitsom. Hun sier ikke hva hun opplever at det er med hennes væremåte som gjør at det blir slik for barnet, eller hvordan hun kan unngå at barnet synes det blir slitsomt. Hun nevner også faren ved at barna kan benytte seg av de voksne slik at det oppstår en lært hjelpeløshet.

Både innen et psykososialt perspektiv, og et bio-psyko-sosialt vitenskapssyn er det nettopp det å se sammenhenger mellom relasjoner, det sosiale liv og miljøer som bidrar til å forme en fornemmelse av hvordan individet også opplever seg selv.

Spesialpedagogen har et ansvar i møtet med barnet, ved å tilpasse sin aktivitet til det beste for barnet utfra de signalene barnet gir. Ved å være lydhør overfor de signalene som uttrykkes og justere egen væremåte utfra dette vil spesialpedagogen kunne se seg selv utenfra og den andre innenfra.

7) DRØFTNING

I dette kapittelet har jeg sett nærmere på min problemstilling, og mine forskningsspørsmål i sammenheng med inkluderingsperspektivet. I min finlesning, og analyse av mitt materiale var det et felles tema som stadig dukket opp i det mine informanter delte. I forhold til mine forskningsspørsmål som handlet om refleksjon over egen praksis, organisering av det spesialpedagogiske arbeidet og spesialpedagogens væremåte i sammenheng med barnets selvfølelse, var mine informanter hele tiden opptatt av barnets tilhørighet med de andre. Et helhetlig perspektiv ble av samtlige informanter beskrevet som «laget rundt barna», og de var opptatt av *alle* voksne i miljøet rundt barna og ikke bare de selv. På bakgrunn av dette funnet har det vært naturlig for meg å ta med inkluderingsperspektivet, og sette dette i sammenheng med den overordnede problemstillingen som er «hvordan kan refleksjon over egen praksis som spesialpedagog i barnehagen skape et mer helhetlig perspektiv på barnet». Jeg plasserer også inkluderingsperspektivet i sammenheng med problemstillingen innenfor et psykososialt perspektiv, og med implikasjoner for en psykososialt utøvende praksis gjennom drøftingen. Jeg plasserer et psykososialt perspektiv innenfor et bio -psyko-sosialt vitenskapssyn.

7.1 Inkludering og refleksjon over egen praksis til barnets beste:

I FNs konvensjon om barnets rettigheter står at:

Ved alle handlinger som berører barn, enten de foretas av offentlige eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovgivende organer, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn (Barnekonvensjonen, 1989, art. 3.1)

Innledningen til konvensjonen viser til at De forenede nasjoner i Verdenserklæringen om menneskerettighetene har fastslått at barn har rett til spesiell omsorg og hjelp. Det vises til og erkjennes at barn bør vokse opp i et familiemiljø, i en atmosfære av glede, kjærlighet og forståelse for å sikre full og harmonisk utvikling av deres personlighet (Barnekonvensjonen, 1989).

Som nevnt tidligere i denne oppgaven om rapporten *Kvalitet i barnehagen* viser deres funn at det som blant annet kjennetegner barnehager med god kvalitet er at personalet viser entusiasme, varme og er imøtekommende overfor barn, foreldre og personale. Personalet vektlegger barnets perspektiv, medvirkning og trivsel i barnehagen. Det er en helhetlig tilnærming til barns omsorg, lek, læring og danning, og det støttes opp mot barns læring og utvikling både emosjonelt, kognitivt, sosialt og fysisk-motorisk (Universitetet i Stavanger, 2019, s.69)

Personalets evne til å vise varme, være imøtekommende, vise entusiasme og vektlegge barnets perspektiv, ser jeg i sammenheng med kjærlighetsbegrepet og evnen til å være refleksiv over egen væremåte i relasjon med barnet.

Evnen til å få øye på, romme og synliggjøre barnets behov handler i stor grad om at de voksne i sin væremåte viser godhet og glede ved å være sammen med barna. Det handler om oppgaver som utføres og situasjoner som forstås på en kjærlig måte (Foss, 2009, s.44-45).

For de barna der omverden og menneskene rundt strever med å forstå både hva de ønsker, kommuniserer og deres behov, vil det at den voksne evner å sette seg inn i hvordan den voksne selv oppleves, og se helheten rundt barnet være betydningsfull om ikke unnværlig. Her er det nødvendig å plassere deler av den informasjonen barnet gir oss inn i en større helhet som rommer både samhandling med andre, relasjoner og ytre påvirkninger for å skape en best mulig forståelse for barnet.

I min studie viser mine funn at betydningen av refleksjon over praksis for å kunne se alle sider ved behovene til barnet er nødvendige for å kunne møte barna på best mulig måte. Ved å se på mine informanternes utsagn tematiserte jeg disse utfra mine forskningsspørsmål refleksjon over måten arbeidet var organisert på, og egen væremåte i sammenheng med barnets selvfølelse. Ved å gå igjennom de rike og utfyllende beskrivelsene mine informanter kom med innen de ulike temaene, ble det belyst at refleksjon over egen praksis var høyt prioritert. Samtidig la de

vekt på at det var et savn etter mer refleksjon, og da særlig sammen med de ansatte i barnehagen som var mest sammen med barna. Etter å ha kodet materialet, så jeg også at de fleste informantene stadig kom tilbake til et inkluderingsperspektiv. Informantene var opptatt av at barna skulle inkluderes, samtidig som det også ble snakket om et ønske om at de selv også ønsket å inkluderes gjennom et tettere samarbeid med de barnehageansatte. Dette behovet ble beskrevet som et lag rundt barna, og en forutsetning for hvordan helhetsperspektivet ble forstått. Barn med komplekse utfordringer, innen et biologisk, sosialt og psykologisk perspektiv bør møtes med løsninger som ivaretar denne kompleksiteten.

Der min undersøkelse viser at det er både en politisk målsetning, en rettighet og ønske fra andre spesialpedagoger om at alle barn skal inkluderes uansett forutsetning, vil det å være inkludert i enkelte miljøer for enkelte barn by på utfordringer. I noen av mine funn vises det til at barnehagegruppene har blitt så store, at dette innebærer vanskelige forhold for utvikling hos enkelte grupper av barn med store sammensatte behov.

Enkelte av mine informanter delte synspunkter på hvordan de opplevde at en inkluderende praksis kom i konflikt med barnets beste. Dette begrunnet de med at de opplevde at enkelte barna ikke evner å fungere godt nok, eller at det er bra for de, utfra sine evner slik barnehagestrukturen og miljøet er lagt opp. De valgte etter å ha tatt helhetlige vurderinger, og ved å ta hensyn til både barnets og miljøets forutsetninger, andre organisatoriske løsninger.

Hertz sier at ved å få øye på barnet med sammenheng av det biologiske, sosiologiske og psykologiske omsatt til en helhet, tar dette best vare på utvikling og det skapes dermed en mulighet for de uante mulighetene (2013, s. 92). I det tilfellet der to av mine informanter valgte andre organisatoriske løsninger på bakgrunn av refleksjon over sammenhengen mellom individ og miljø, var de kritiske til de praktiske implikasjonene av inkluderingsbegrepet, og de spurte seg om dette alltid var til barnets beste. De var tydelige på at dette valget ikke nødvendigvis ble oppfattet positivt blant enkelte kollegaer, da dette ble tolket som et valg som strider imot inkludering, de ønsket heller ikke at dette skulle misforstås som om å som om de prinsipielt var imot en inkluderende praksis. For de handlet dette om å ta imot signalene barnet ga, ta dette på alvor og handle på vegne av det de vurderte var til det beste for barnet.

Inkluderingsbegrepet opererer i et konfliktfylt felt der striden om å definere hva saken dreier seg om, inngår i en debatt om hvilke perspektiver, ord og begreper som kan og bør brukes (Arnesen, 2017, s.19).

Ved å se begrepet i sammenheng med et *politisk prinsipp, verdi og grunnlag* for deltakelse i et demokratisk samfunn, *rettighet, og praksis for å motvirke marginalisering og ekskludering i*

politiske og sosiale (Arnesen, 2017, s.25) gjenspeiles dette i ulike lovverk og politiske føringer rettet mot barnehagen.

I mine funn kommer det frem ulike synspunkter på hvordan inkludering oppleves for enkelte barn. Det kommer frem synspunkter på at det må skapes et miljø på en måte som gjør at alle barn kan fungere der, i motsetning til at de skal tas ut av gruppa. Å ta barnet ut av den store gruppa ble blant flere oppfattet som et brudd med et overordnet mål, ønske og rettighet som handlet om inkludering og fellesskap sammen med andre barn.

I ett av mine funn vises det til at det for enkelte barn oppleves urettferdig at det ikke gis mer en til en organisering, og at det ble forventet at alle barn skulle kunne gjøre det samme som alle de andre hele tiden. En oppfatning er at dette ses i sammenheng med en villet hensikt fra regjering og nasjonale mål, som igjen i praksis påvirker organiseringen av det barnehage struktur og den spesialpedagogiske organiseringen.

Innen et sosialkonstruktivistisk læringssyn der det fremheves at læring skjer i en sosial og relasjonell sammenheng (Arnesen, 2017, s.30), vil inkludering kunne anses å bety deltagelse i en større gruppe og miljø. Her trekkes det ikke spesifikt inn en faktor som henviser til den biologiske forutsetningen hos barnet, men det kan tolkes som at alle, uansett utgangspunkt vil kunne lære i det sosiale sammen med andre. Men hvordan forholder vi oss til inkludering dersom vi tenker at barnet fremdeles skal være i en gruppe med andre barn, men at gruppen er mer tilrettelagt, mindre og følger andre rutiner? I min undersøkelse viste mine funn at i de tilfellene enkelte barn var tatt ut i mer tilrettelagte grupper, viste de mer mestring og glede. Dette var i noen tilfeller grupper med barn som alle mottok spesialpedagogisk hjelp.

Ved å ta utgangspunkt i den relasjonelle forståelsen av nedsatt funksjonsevne, der samspillet mellom individets forutsetninger og samfunnets innretninger er i fokus, legges det føringer på hvilke løsninger som velges og hvilke tiltak som iverksettes (NOU, 2016:17, s.30-31).

Med dette som utgangspunkt vil barn med nedsatt funksjon kunne oppleve å oppnå mer mestring og fungering, dersom miljøet rundt de er tilrettelagt på en måte som møter deres behov presist. Inkludering i sosialkonstruktivistisk læringssyn, kan slik jeg ser det, ses i sammenheng med at mine informanter er opptatt av at barna skal inn i den store gruppa, og ikke ekskluderes derfra. Men er det mulig å være inkludert på en likeverdig måte i et miljø med andre type rammer, og andre barn med samme behov for tilrettelegging og forutsetninger? Et par av mine informanter sier de etter å ha reflektert over barnets behov har kommet frem til at dette er en vurdering tatt med et helhetlig perspektiv på barnet beste.

Lars Qvortrup skriver om inkludering at definisjonen bygger på en antagelse om at inkludering bygger på tre dimensjoner: den fysiske (individets deltagelse i fellesskapet)- den sosiale

(individets deltagelse i fellesskapet) og den psykiske inkluderingen (individets opplevelse av å være inkludert). Denne definisjonen bygger også på at det i barnehage er mange forskjellige innbyrdes og sammenflettede fellesskaper som individet kan være inkludert i (2012, s.5). Dette perspektivet, og denne definisjonen reiser spørsmålet om hvordan inkludering for individet forstås. Kan et barn tolkes som å være inkludert i fellesskapet der fellesskapet består av færre barn, eller er barnet kun inkludert dersom de inngår i et større miljø i barnehagen? Kan det å være fysisk inkludert komme i konflikt med barnets opplevelse av å være inkludert?

Inkludering forstås også som *egenskaper ved miljøet, fellesskap* i menneskelig samhandling, *tilhørighet, opplevelse av tilhørighet* og *ønske* om å delta og tilhøre (Arnesen, 2017, s.25).

En av mine informanter, Greta, legger vekt på at hun opplever det blir litt for mye inkludering til tider, og hvordan inkludering blir forstått som deltagelse i den store gruppa fungerer mot sin hensikt for enkelte barn. Hun forteller om erfaringer med en mer tilrettelagt gruppe, og et miljø der hun opplever at barnet hun er sammen med mestrer, viser glede og selvstendighet mer enn da de er i de store gruppene. Hun setter dette i sammenheng med barnets beste utfra de opplevelsene hun ser hennes barn har, og til tross for skepsis over denne organiseringen blant andre kollegaer. Dette ser jeg i sammenheng med Qvortrup sine antagelser om inkludering, og den psykiske inkluderingen med individets opplevelse av å være inkludert. Utfra vurderingen Greta gjør er det barnets opplevelse som vises gjennom glede og mestring, som veier tyngst når hun skal velge på vegne av barnet.

Imray og Colley er kritiske til inkluderingsperspektivet og slik det blir brukt i utdanningssystemene. De fremhever at for gruppen med barn med store sammensatte vansker, vil de få redusert mulighetene for læring når inkludering blir forstått som på jobbe enten innen samme fagområde eller i samme miljø.

De poengterer at til tross for den prisverdige oppmerksomheten på rettferdighet og likhet, må manglene ved inkludering adresseres i stedet for at inkludering brukes som en evig og uimotsagt sannhet.

Filosofien og læringsstrategiene for denne gruppen er ikke bare en form for differensiering hevder de. Det *er* annerledes. Dette kan også være vanskelig og lite vanskelig å gjennomføre i et vanlig klasserom (Imray & Colley, 2017, s.1-2).

Ved å tilby enkelte barn en differensiering der egenskaper ved miljøet er spesielt tilrettelagt, og der barnet viser fellesskap i menneskelig samhandling, tilhørighet, og et aktivt ønske om å delta, er ikke dette å anse som inkludering i like stor grad?

Ved å ta integrasjon av barnets biologiske, psykologiske og sosiale fungering og fokusere på helheten i samspillet av dette, settes barnets beste i første rekke slik jeg ser det.

Begrepene inkludering og barnets beste trenger ikke virke mot hverandre og stå som motstridende perspektiv. Men jeg mener dette forutsetter en refleksjon over hvordan vi anser at inkludering oppleves for det enkelte barnet i forkant av at vi tar valg på vegne av de barna vi er sammen med. Måten det spesialpedagogiske tilbudet er organisert på kan bygge på en «både-og» tanke i stedet for en mer kategorisk «enten-eller» løsning.

Med barnets beste som hovedfokus, er det en nødvendighet å se på alt det som spiller inn for den enkelte i et helhetlig perspektiv for deres fungering og påvirkning. For de barna min informanter snakker om er det nødvendig å ta vurderinger utfra deres behov innen et psykososialt perspektiv. Ved å gjøre dette vil den spesialpedagogiske hjelpen kunne få øye på et helhetlig psykososialt perspektiv, kompleksiteten dette innebærer, og de organisatoriske løsningene som vil kunne skape en best mulig selvfølelse for barnet.

Med et bredt syn på barnets beste og bredere tolkning og forståelse av hvordan begrepet inkludering betyr for den enkelte, vil inkludering og barnets beste kunne virke sammenfallende og utviklingsfremmende.

7.2 Et helhetlig perspektiv på barnet i en inkluderende spesialpedagogisk praksis

Som tidligere beskrevet i denne oppgaven har det gjennom de siste tiårene vært en utvikling der det har blitt vedtatt lover som har ført til en ny ideologi og nye perspektiver innenfor det spesialpedagogiske feltet (Sjøvik, 2014, s.27).

Utviklingen av både rettigheter og synet på barnet, og fokus på at konsekvensen av at barnehagen skal være for alle, er et mangfolds perspektiv og ikke et likhetsperspektiv. Det forutsetter positiv diskriminering, en aksept for likeverd og likestilling som gjør det nødvendig med ulikheter i tilbud og tiltak, men innenfor en inkluderende ramme (NOU 2009:18, s.14).

Det er komplekse og store temaer det rettes fokus mot og spørsmålet blir hvordan dette omsettes i praksis. Med en positiv utvikling med et overordnet mål om at *alle* har en rettighet til en likeverdig plass i samfunnet, må ikke dette forveksles med at vi alle skal bli møtt på nøyaktig samme måte.

I artikkelen *spesialpedagogiske tiltak i barnehagen skjer ofte ureflektert*, skriver Arnesen og Solli at barnets behov kan stå i motsetning til organisasjonens eller miljøets behov når det gjelder spesialpedagogiske tiltak i barnehagen. Videre skriver de at det perspektivet den enkelte barnehagen velger, påvirker innholdet i tiltakene.

Spesialpedagogisk hjelp inngår i et system av tjenester og tiltak for barn i form av opplærings- og treningstiltak, samt bruk av støtteressurser. Spesialpedagogisk hjelp har tradisjonelt vært

betinget av at barn ofte blir definert ut fra noen vansker, ofte basert på en diagnose, som styrer forventningene om barnets muligheter og det tilbudet barnet har krav på. Dette perspektivet har gjennom de siste 20-30 årene endret seg til et perspektiv som består i å se at barnets behov for særskilt hjelp ikke først og fremst som barnets behov, men heller betinget av miljøets utforming og behov (Arnesen & Solli, 2009, s.36).

Ved å endre fokus vekk fra det individualistiske, og romme betydningen av miljøets forutsetninger forstås slik at endringsarbeidet må starte med miljøet for å ivareta enkeltmenneskets rettigheter til deltakelse. I min undersøkelse kommer det frem fra flere av mine informanter at de anser miljøet barnet befinner seg i, og dens kvaliteter som den største hindringen til deltakelse. Det rettes også en oppmerksomhet på manglende samarbeid, og at flere opplever at det ikke reflekteres over tiltak sammen med de andre ansatte i barnehagen. En manglende felles refleksjon fører også til at de spesialpedagogiske tiltakene ikke kan overføres fra spesialpedagog til de andre voksne som er sammen med barnet. En manglende felles refleksjon og samarbeid mellom spesialpedagog og ansatte i barnehagen, blir i mine funn beskrevet som den største hindringen for å få til en helhetlig praksis rundt barna som mottar spesialpedagogisk hjelp.

Med et perspektiv som fokuserer på miljøets utforming mener forfatterne at spesialpedagogisk hjelp med henvisning til enkeltbarns behov i virkeligheten kan ha sitt grunnlag i organisasjonens behov eller mangler. Dette kan blant annet være uhensiktsmessige regler og rutiner, manglende bredde i aktivitetstilbud, for få voksne og for lite tilgang på vel utdannede personale. Det oppstår dermed behov for særlig hjelp fordi fellesskapets måte å være fellesskap på medfører at barnet ikke mestrer dette på en måte som fellesskapet finner akseptabelt eller klarer å håndtere (Arnesen & Solli, 2009, s.36).

Flere av informantene peker på nettopp dette, utfordringen med at flere barn ikke mestrer å være i den store gruppa, eller på avdelingen. Utfra barnas behov og egenskaper vil de store gruppene de oppholder seg i å gjøre det vanskelig å forstå konteksten, konsentrere seg og finne ro.

Dette åpner opp slik jeg forstår det at man setter spørsmålstegn ved hvem sitt behov man egentlig skal dekke opp for. Kunne man ved å endre forutsetningene ved miljøet, hatt mindre grupper og enda flere voksne redusert behov for særlig hjelp?

Ved å sette inkluderingsbegrepet i spesialpedagogisk praksis inn i Vygotsky sin nærmeste utviklingssone og i et sosialkonstruktivistisk læringsperspektiv, vil man kunne si at når barna er sammen med og i relasjon med andre barn vil dette bidra til en utvikling av fremtidig kompetanse (Broström & Hansen 2003, s.154). Men hvordan fungerer dette i praksis?

Flere av informantene er tydelige på at selv om de ønsker at barna skal være en del av store fellesskapet, så er det en gruppe med barn dette blir vanskelig for. Til tross for at det er en målsetning og et ønske om å tilrettelegge miljøet på en måte som muliggjør deltagelse for alle uansett fungering, vil dette være vanskelig for enkelte barn.

I mine funn vises det også til at barnehagestrukturen slik den utvikler seg oppleves å bestå av større grupper med barn, og der de ansatte i barnehagen har avsatt tid til samarbeid i like stor grad som spesialpedagogene. Det vises også til at det ikke alltid oppleves som en manglende vilje hos personalet i barnehagen å samarbeide, men at det er mangler ved organisatoriske løsninger og at felles refleksjon ikke prioriteres systemisk av enkelte ledere.

I Solli sin artikkel etterlyses det en gjennomgang av det spesialpedagogiske kunnskapsgrunnlaget og teoriene bak spesialpedagogiske tiltak. Det hevdes at forståelsen av spesialpedagogiske tiltak som individuelle læringsproblemer er vanskelige å komme ut av, og at det kreves en dekonstruksjon av spesialpedagogikken og en konstruksjon av en inkluderende pedagogikk (Solli, 2010, s.35). Et manglende tverrfaglig samarbeid, kan i praksis medføre at utøvelsen av spesialpedagogiske tiltak i praksis forblir individualistiske, i motsetning til en mer inkluderende praksis der de ulike tjenestene jobber sammen for barnet.

Min studie viste at det ikke fantes en motvilje over refleksjon for hvordan de spesialpedagogiske tiltakene fungerte, eller å stadig ta vurderinger og være fleksibel og åpen for endringer av dette. Hos mine informanter ble det å reflektere over egen praksis tatt som en selvfølge slik at de kunne ta gode valg på vegne av barna. De var også tydelige på at de selv var en del av noe større, og at de var helt avhengig av å ha de andre voksne med seg i et fellesskap på vegne av barnet.

Mine funn peker på en kompleksitet spesialpedagogene står overfor der de både skal innfri målsetninger om inkludering i det store fellesskapet, samtidig som de skal ha barnets beste i fokus. For enkelte barn ble dette beskrevet som en diktomi, et enten eller perspektiv, slik enkelte miljøer i barnehagen oppleves å fungere.

Det anses at i alle sosiale relasjoner er det spenninger mellom inkludering og ekskludering, og at de som regel virker samtidig. Dilemmaer knyttes ofte til etiske dilemmaer, som å måtte ta valg mellom to eller flere tungtveiende grunner som fremstår som riktige, men der valgene kan gi negative konsekvenser. Valget kan altså være mellom det rette og det rette. De kan bli håndtert på ulike måter, i ulike situasjoner, for ulike barn- men der dilemmaene ikke blir løst. Disse dilemmaene krever synliggjøring av faglige, sosiale og verdimeslige perspektiver (Solli, 2010, s.38).

Disse perspektivene kan neppe løses av en enkelt part alene. Dette inngår slik jeg ser det i et større bilde der det er et behov for organisasjonene å samhandle i større grad. Dersom barn som mottar spesialpedagogisk støtte og hjelp skal kunne inkluderes i et helhetlig perspektiv, er det nødvendig å se også på den strukturen som rammer de inn for at dette skal være gjennomførbart. I like stor grad som det reflekteres over hvordan spesialpedagogiske tiltak skal inkluderes i fellesskapet, må det reflekteres over hvordan fellesskapet skal kunne møte dette i praksis. Her må det også ses på hvordan barnehagen er lagt opp, både med tanke på antall personal, struktur og organisering av barnegrupper.

Først og fremst ved å se helhetlig i form av de psyko- sosiale forholdene, vil mulighetene for en pedagogikk bedre kunne romme og muliggjøre et helhetlig perspektiv i en inkluderende spesialpedagogisk praksis.

7.3 En helhetlig spesialpedagogisk praksis i et psykososialt perspektiv

Det psykososiale perspektivet speiler en antakelse om at et menneskes indre (psykologiske) liv henger sammen med dets sosiale og kulturelle liv, og der arbeidet har som utgangspunkt at livet har mange dimensjoner, og deler som må forstås i relasjon til hverandre fordi de påvirker hverandre. Denne kompleksiteten forutsetter at den som arbeider med psykososiale problemstillinger, aktivt må søke å avklare hva som har direkte relevans i den konkrete situasjonen (Svalastog et al, 2019, s.18).

Der det psykososiale perspektiver vektlegges, er dette et uttrykk for en erkjennelse av at mange perspektiver er nødvendige i forståelse av både forebygging og behandling. Det sosiale og det psykiske inngår i en kontinuerlig prosess av gjensidig påvirkning. Forutsetningen for god og kompetent praksisutøvelse er å forstå at kunnskap er mer enn teori, at kunnskap utfolder seg og utvikles sammen med andre i situasjoner, i kontekster, systemer og strukturer (Nissen & Skærbæk, 2014, s.12-13).

Ved å se dette i sammenheng med et mangfoldig inkluderings begrep, viser det seg en kompleksitet der det psykososiale perspektivet kan fungere veiledende i refleksjoner om hva en helhetlig spesialpedagogisk praksis bør inneholde og ta hensyn til. Selve kjernen ligger i å se sammenheng med individet og miljøet, og den gjensidige påvirkningen individet og miljøet har på hverandre. I en spesialpedagogisk praksis der det tidligere har vært vanlig å vektlegge individets forutsetninger alene, er en forståelse der man ikke ser hverken individ eller miljø og det sosiale hver for seg selv segregert. En forståelse for hvordan individet og miljøet påvirkes av hverandre, vil kunne åpne opp for en praksis som henter frem og løfter mulighetene hos

begge. Dette vil også kunne muliggjøre en gjensidig inkludering, der tanken handler om å se verdien i å reflektere over løsninger som virker for det beste for både individ og miljø.

Ved å vektlegge inkluderingsbegrepet som fremmer rettigheter, sosial rettferdighet, mangfold, toleranse og solidaritet med små og marginaliserte grupper, viser dette til en bred og kompleks forståelse.

Qvortrup skriver at en bred forståelse av inkluderingsbegrepet også gjør det mulig å være mer analytisk og empirisk i forståelsen av inkludering, og slik kunne se på inkludering som noe mer og noe annet enn et rent normativt standpunkt (Nordahl& Sunnevåg, 2013, s.70).

Inkludering sett i sammenheng med et psykososialt perspektiv vil slik jeg tolker det, dermed måtte inneholde en stadig refleksiv tolkning av hva som fremmer barnets utvikling utfra barnets beste. Et psykososialt perspektiv skal fremme holdninger basert på respekt for menneskers rettigheter og identitet og forhindre, møte og bekjempe mobbing og ulike former for trakassering, vold og krenkelser (Svalastog et al, 2019, s.20). Dette innebærer slik jeg ser det en forpliktelse til å delta i en refleksiv prosess, der ulike organisasjoner tar ansvar ved å prioritere en systematisk refleksiv yrkespraksis og samarbeid med de ulike institusjonene. Ved å hente inspirasjon fra et transdisiplinært grunnlag innebærer dette en spesiell oppmerksomhet på det som beveger seg utover de enkelte disiplinene- og dermed interesse for hvordan de vitenskapelige disiplinene kan komme til å spille sammen på en måte som er utviklingsfremmende. Ved å holde på oppmerksomheten rettet mot blant annet det som ikke passer inn i våre forventninger, og holde på nysgjerrigheten på det som kan virke fremmed, og hele tiden lete etter måter som kan få de ulike disiplinene og kunnskapsområdene til å spille sammen (Arvesen, 2014, s.77).

I et helhetlig inkluderende perspektiv på barnet i spesialpedagogisk arbeid kreves det en høy grad av tverrfaglig refleksiv virksomhet innen en barnehagefaglig virksomhet. Ved å holde fokus på de uante mulighetene i et psykososialt perspektiv vil dette kunne fremme en godt fungerende inkluderende praksis til barnets beste.

8) AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

8.1 Forslag til videre forskning

I dette studiet der jeg har undersøkt hvordan refleksjon over egen praksis som spesialpedagog kan skape et mer helhetlig perspektiv på barnet, har mine undersøkelser avdekket flere temaer det vil være nyttig å undersøke videre for å bidra til en enda større forståelse av mitt tema.

I mine funn var mine informanter tydelige på at refleksjon over egen praksis var avgjørende for å sikre et helhetlig perspektiv på barnet. De etterlyste samtidig en større mulighet til samarbeid og felles refleksjon med ansatte i barnehagen, da de forklarte at alle som var rundt barnet måtte inkluderes. Det kom også frem at inkluderingsperspektivet var sentralt i måten begrepet helhet ble forstått, men at det var ulik opplevelse av hvordan inkluderingsbegrepet i praksis fungerte til barnets beste. På bakgrunn av dette vil temaer i en videre forskning på dette temaet kunne inkludere:

- Hvordan forstås inkluderingsbegrepet og organisering innen en spesialpedagogisk praksis hos spesialpedagoger
- Hvordan forstås inkluderingsbegrepet hos innen en spesialpedagogisk praksis og organisering hos barnehageansatte
- Hvordan styrke det tverrfaglig samarbeid med spesialpedagogiske team og barnehager: muligheter og utfordringer

8.2 Konklusjon

I dette avsnittet vil jeg presentere min konklusjon som jeg anser som viktig utfra det jeg ønsket å undersøke. Min undersøkelse, og det jeg har ønsket å finne svar på var:

Hvordan kan refleksjon over egen praksis som spesialpedagog i barnehagen skape et mer helhetlig perspektiv på barnet?

Utfra dette ble temaene refleksjon over organisering av det spesialpedagogiske tilbudet i sammenheng med barnets selvfølelse, forståelse av det helhetlige begrepet, og refleksjon over sammenheng mellom væremåte til spesialpedagog og barnets selvfølelse nærmere undersøkt. Rettighetene til deltakelse og inkludering i barnehagen for barn med nedsatt funksjonsevne har gjennom årene blitt styrket, og som en del av dette har også forståelsen av hva som bidrar til en funksjonsnedsettelse gradvis endret seg fra å være individualistisk til å ha et større fokus på miljøets forutsetninger. Inkludering er et overordnet mål, samtidig som dette begrepet er komplekst og det kan fremstå uklart utfra hvilke behov og forutsetninger det enkelte individ har.

I mine funn som omhandlet betydningen av refleksjon over egen praksis, var det en samstemt enighet at dette var helt avgjørende for å vurdere barnet utfra en helhetlig forståelse som tok hensyn til både individuelle og miljømessige faktorer for barnet. Mine informanter var tydelige på at de ønsket mulighet til å reflektere i enda større grad enn slik det var lagt til rette for innen organisasjonen, både på egen arbeidsplass og spesielt sammen med ansatte i barnehagen.

Mine funn viste at spesialpedagogene var opptatt av at de var en del av noe som var større enn de selv, og at de så seg selv i sammenheng med det miljøet barnet var en del av. Refleksjon over egen praksis ble beskrevet som svært viktig for den enkelte spesialpedagog, men ikke som en prioritert del av en systemisk praksis på den enkelte arbeidsplass.

Det ble fremhevet en praksis der spesialpedagoger ofte har samarbeidstid med andre ansatte satt av i sine arbeidsavtaler, men at dette ikke gjelder ansatte i barnehagen i like stor grad. Det var en opplevelse hos mine informanter at det dermed i stor grad var personavhengig hvorvidt de fikk til både samarbeid og felles refleksjon med ansatte i andre avdelinger enn sin egen. Det ble fremhevet at for å skape en helhetlig praksis som ivaretok barnets læring og utvikling var denne felles refleksjonen en forutsetning.

På tross av at personalet skal ha felles målsetninger, og det allmennepedagogiske tilbudet skal tilpasses etter barnas behov er presisert i lovverk som rammeplan for barnehager, ble det beskrevet en overordnet organisatorisk praksis mellom spesialpedagogene og ansatte i barnehagen som kunne fremstå segregert. Utfordringen med et manglende samarbeid med ansatte i barnehagen kom også frem under hvordan begrepet helhetlig praksis ble forstått. Begrepet helhetlig perspektiv ble forklart som «laget rundt barna». Her var fokuset og få alle de voksne med, for slik både å kunne inkludere det enkelte barnet, og også at alle voksne som var i miljøet til barnet var kjent med barnets behov. Et helhetlig perspektiv ble også forklart og forstått som en inkluderende praksis hos mine informanter.

En inkluderende praksis som et overordnet mål for barna var et stort og overordnet tema i mine funn. Dette kom mine informanter stadig tilbake til, og de så dette i sammenheng både i forhold til den helhetlige praksisen, betydningen av refleksjon og barnets selvfølelse.

Det kom også frem at enkelte hadde en erfaring der inkluderingsperspektivet kunne gå på bekostning av det de opplevde som barnets beste, og barnets selvfølelse. Med en klar målsetning om å inkludere alle i det samme fellesskapet, og der endringsarbeidet primært handler om miljøets forutsetninger, var flere opptatt av at barnets utvikling ble ivaretatt dersom miljøets forutsetninger var gode nok.

Samtidig viste mine funn til at dersom miljøets forutsetninger ble for «spesielle», som der flere barn med spesialpedagogisk hjelp var samlet, ble ikke dette lenger regnet som en inkluderende arena for barnet hos enkelte voksne. Valget av en slik organisatorisk praksis ble begrunnet ved at barnet ble tolket som bedre fungerende, de viste mer mestring, større læringspotensiale og en egen opplevd inkludering enn i det store miljøet.

Valget over en organisatorisk løsning som andre kollegaer oppfattet som lite inkluderende for barnet, ble tatt etter en refleksiv vurdering der barnet ble oppfattet som at de hadde en bedre opplevelse selv av en slik type organisering.

Det ble fremhevet at for å kunne ta en slik refleksiv vurdering var det å koble seg følelsesmessig på barnet for slik å kunne fange opp de signalene barnet kommuniserte helt nødvendig for å kunne tolke og forstå barnets behov.

Det å møte og se barnet på en kjærlighetsfull måte, der den andre står i fokus og møtes med en væremåte preget av omsorg, glede og godhet vil gi en grobunn til å se både utvikling og livsmuligheter. Denne væremåten sammen med en refleksiv holdning, der vi holder et fokus på oss selv som medskaper i situasjonen, og en psykososial praksis vil skape en forståelse for hele mennesket. Denne grunnholdningen vil dermed åpne opp for en forståelse for sammenhengene mellom individet og miljøet og er en grobunn for et helhetlig perspektiv på barnet.

Ut fra min problemstilling «*hvordan kan refleksjon over egen praksis som spesialpedagog i barnehagen skape et mer helhetlig perspektiv på barnet*» har jeg kommet frem til følgende overordnede svar:

- 1) Refleksjon over egen praksis *sammen* med samarbeidspartnere er en forutsetning for et helhetlig perspektiv på barnet
- 2) Et helhetlig perspektiv på barnet forutsetter en psykososial tilnærming der man ser sammenheng med individets og miljøets forutsetninger og muligheter.
- 3) Det er behov for en overlappende refleksiv praksis i ulike samarbeidende enheter slik at inkluderingsidealet kan fungere til det beste for barnet.

9) LITTERATURLISTE

Arnesen, A-L. (2017). Inkludering. Perspektiver på inkludering i barnehagefaglige praksiser. I A-L. Arnesen (Red), *Inkludering. Perspektiver på inkludering i barnehagefaglige praksiser* (2 utg, s 19-20, 25, 27, 30-31). Universitetsforlaget.

Arnesen, A-L & Solli K-A (2009). Spesialpedagogiske tiltak i barnehagen skjer ofte ureflektert. *Første steg* (3), 36.

Arvesen, P (2014). Barn- «et fremmed folk»? Psykososialt arbeid i et grenseland. I E. Skærbæk & M. Nissen (Red), *Psykososialt arbeid. Fortellinger, medvirkning og fellesskap* (s.77). Gyldendal Akademisk.

Askeland, G.A (2011) Innleiingskapittel I G-A Askeland (Red), *Kritisk refleksjon i sosialt arbeid* (s. 18). Universitetsforlaget

Aslanian, T.K (2016). *Kjærlighet som profesjonsutøvelse i barnehagen*. Universitetsforlaget

Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>

Barnekonvensjonen. (1989). FNs konvensjon om barnets rettigheter. Barne- og familiedepartementet. <https://regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/innsiktsartikler/fns-konvensjon-om-barnets-rettigheter/id2511390/>

Bateman, A. & Fonagy, P (2013) Mentalization- Based Treatment. *Psychoanalytic Inquiry*, 595-613. <https://DOI:10.1080/07351690.2013.835170>

Barne-, ungdoms-og familiedirektoratet (u.å) *Barnevernets historie i Noreg*. Hentet 01. april 2023 fra <https://bufdir.no/barnevern/historie/>

Befring, E. (2019). Spesialpedagogikk- mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. I E. Befring & K-A B. Næss & R. Tangen (Red), *Spesialpedagogikk* (6 utgave., s. 55). Cappelen Dam Akademisk.

Befring, E. & Næss K-A..B(2019). Innledning og sammenfatning. I E. Befring & K-A B. Næss & R. Tangen (Red), *Spesialpedagogikk* (6 utgave., s. 33). Cappelen Dam Akademisk.

Befring, E. (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring & K-A B. Næss & R. Tangen (Red), *Spesialpedagogikk* (6 utgave., s. 182-183). Cappelen Dam Akademisk.

Borg, E. & Kristiansen, I-H & Backe- Hansen, E. (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt* (NOVA Rapport 6/2008). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/4960>

Braun, V & Clarke, V (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2) s. 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Broström, S. & Hansen, M. (2003). Lek og læring. I P. Arneberg & B. Overland (Red), *Pedagogikk. Mangfold og muligheter* (s. 154). N.W. DAMM & SØN AS.

Busso, D. L (2014). «Pappa hev tallerkener, så forsvant mamma». Psykososialt arbeid med barn som lever med vanskelige livsopplevelser. I E. Skærbæk & M. Nissen (Red), *Psykososialt arbeid. Fortellinger, medvirkning og fellesskap* (s.48, 58, 60-61). Gyldendal Akademisk.

Council for exceptional children (2015), *Special Education Professional Ethical Principles*. <https://exceptionalchildren.org/standards/ethical-principles-and-practice-standards>

Dalen, M (2019) *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming* (2. utg.) Universitetsforlaget

De nasjonale forskningsetiske komiteene (2021), *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://forskningsetikk.no/retningslinjer>

Engel, G. L (1977). The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. *Science*, 196 (4286), 129-136

Fogtman, C. (2014). *Forståelsens psykologi- mentalisering i teori og praksis*. Samfundslitteratur

Forente Nasjoner (1989). *Konvensjon om barnas rettigheter*. Barne- og familiedepartementet. <https://regjeringen.no/no/dokumenter/fns-barnekonvensjon/id88078/>

Foss, E (2009). *Den omsorgsfulle væremåte. En studie av voksnes væremåte i forhold til barn i barnehagen* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Bergen

George, T (2021, 01.12) "Hermeneutics". I E. N. Zalta (Red) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/win2021/entries/hermeneutics/>

Gjeitnes, K& Tronvoll, I.M (2011), Refleksjonsgrupper i NAV. Perspektiver og metoder i refleksjon over teori og praksis. I G. A. Askeland (Red), *Kritisk refleksjon i sosialt arbeid* (s 89). Universitetsforlaget

Grenness, T (2012) *Hvordan kan du vite om noe er sant? Veiviser i forsknings- og utredningsarbeid for studenter*. Cappelen Damm Akademisk

Hertz, S. (2013). *Barne- og ungdomspsykiatri. Nye perspektiver og uante muligheter*. Gyldendal Akademisk

Imray, P. & Colley, A. (2017). *Inclusion is dead. Long live inclusion*. Routledge Taylor & Francis Group.

Kunnskapsdepartementet (2021), *Regjeringen oppretter nytt forskningssenter for spesialpedagogikk og inkludering*. 22.juni 2021. <https://regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2021/senter/id2863077/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal akademisk

Meld.St. 6 (2019-2020) *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.

<https://regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-20192020/id2677025/>

Morken, I (2006). *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer- en innføring*. Cappelen Akademiske Forlag

Nissen, M & Skærbæk, E (2014). Hva er psykososialt arbeid? I E. Skærbæk & M. Nissen (Red), *Psykososialt arbeid. Fortellinger, medvirkning og fellesskap* (s.12-13). Gyldendal Akademisk

Nordahl, T & Sunnevåg, A-K (2013) Sosial, faglig og opplevd inklusjon for ulike elevgrupper i skolen. *CEPRA-striben*, (15), 68-75

NOU 2001:22 (2001) *Fra bruker til borger- en strategi for nedbygging av funksjonshemmedes barrierer*. Sosial- og helsedepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2001-22/id143931/>

NOU 2009:18 (2009) *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet.

<https://regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566>

NOU 2016:17 (2016) *På lik linje- Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. Barne- og familiedepartementet.

<https://regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-17/id2513222/>

Nordahl, T (2018) *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget

Olsen, M. H (2013). *En inkluderende skole?* Cappelen Dam AS

Reindal, S.M. (2019). Spesialpedagogikk- noen etiske problemstillinger og normative teorier. I E. Befring & K-A B. Næss & R. Tangen (Red), *Spesialpedagogikk* (6 utgave., s.77). Cappelen Dam Akademisk.

Repstad, P (2019) *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4.utg). Universitetsforlaget

Schmidt, L-H. (Red). (2001). *Det videnskabelige perspektiv*. Akademisk forlag

Sjøvik, P. (2014). *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen* (3. utg.) Universitetsforlaget

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget

Solli, K-A (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak- motsetninger eller to sider av samme sak? *Tidsskriftet FOU i praksis*, 4 (1), 27-45.

Statistisk sentralbyrå (u.å) *Barnehager*. Hentet 01 mars 2023 fra <https://ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>

Stokke, Ø. (2014). Gadammers hermeneutikk. I B.A. Berg (Red), *Introduksjon til menneskevitenskapene* (s. 341). Universitetsforlaget AS

Svalastog, A.L & Kristoffersen N.J & Lile, H. S. (2019) Introduksjon til psykososialt arbeid. I A.L Svalastog & N.J Kristoffersen & H.S. Lile (Red) *Psykososialt arbeid. Kunnskap, verdier og samfunn* (s. 18, 20). Gyldendal

Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. 07 Media

Utdanningsdirektoratet (2017) *Veilederen for spesialpedagogisk hjelp*. <https://udir.no>

Utdanningsdirektoratet (u.å) *Fakta om barnehager 2021. Spesialpedagogisk hjelp*. Hentet 01 mars 2023
<https://udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/analyser/fakta-om-barnehager/spesialpedagogisk-hjelp>

Universitetet i Stavanger (2019). *Kvalitet i barnehagen* (Rapport Nr. 85)

Qvortrup, L (2012). Inklusion- en definition. I T. Næsby (Red), *Er du med? Om inklusion i dagtilbud og skole* (s. 5). UCN Forskning og udvikling

Vedlegg 1

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

20.04.2023, 18:05



[Meldeskjema](#) / [Å se seg selv utenfra og den andre innenfra»- en kvalitativ studie o...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
862955

Vurderingstype
Standard

Dato
27.05.2022

Prosjekttittel

Å se seg selv utenfra og den andre innenfra»- en kvalitativ studie om hvordan refleksjon over egen praksis som spesialpedagog i barnehagen kan skape et mer helhetlig perspektiv på barnet.

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Østfold / Fakultet for helse, velferd og organisasjon / Institutt for velferd, ledelse og organisasjon

Prosjektansvarlig

Ulf carmesund

Student

Mari Johanne Heien

Prosjektperiode

01.05.2022 - 31.12.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan

dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos oss: Lasse Raas

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Å se seg selv utenfra og den andre innenfra»- en kvalitativ studie om hvordan refleksjon over egen praksis som spesialpedagog i barnehagen kan skape et mer helhetlig perspektiv på barnet.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke på hvilken måte spesialpedagoger reflekterer over egen praksis og væremåte overfor barna de arbeider med. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en master oppgave i psykososialt arbeid der jeg ønsker mer kunnskap om hvordan spesialpedagoger reflekterer over egen praksis og hvordan spesialpedagoger kan være med på å påvirke barnas opplevelse av seg. Hvordan forstår spesialpedagogen begrepet helhetlig perspektiv på barnet? Jeg ønsker å belyse hvordan spesialpedagogen tolker og opplever sammenheng mellom egen væremåte og hvordan barnet oppfatter seg selv. Er det slik at ulik organisering av den spesialpedagogiske tjenesten kan bidra til ulik selvpoppfattelse hos barna? Opplevs det aktuelt og relevant for spesialpedagogen og reflektere innen en relasjonell samhandling. På hvilken måte inkluderes refleksivitet i det daglige arbeidet for spesialpedagogen?

Min problemstilling er:

Hvordan kan refleksjon over egen praksis som spesialpedagog i barnehagen skape et mer helhetlig perspektiv på barnet.

Forskningsspørsmålene utledet fra denne problemstillingen er:

- i) På hvilken måte reflekterer spesialpedagogen over sammenheng mellom måten det spesialpedagogiske arbeidet er organisert på og barnets selvpopplevelse?
- ii) Hvordan forstår spesialpedagogen et helhetlig perspektiv på barnet?
- iii) Hvordan setter spesialpedagogen ord på og tolker sammenheng med egen væremåte og barnets selvpopplevelse?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Østfold er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg henvender meg til deg da du er i målgruppa for dette prosjektet. Jeg ønsker å intervju spesialpedagoger som har arbeider innen det spesialpedagogiske feltet og gjerne har

erfaring med ulike måter å organisere hjelpen på for slik å kunne se om dette medfører ulike erfaringer og refleksjoner.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du vil stille til et intervju. Intervjuet vil ha en varighet på omtrent 30-40 min. Spørsmålene som stilles handler om dine erfaringer og refleksjoner rundt ditt arbeid som spesialpedagog og hvordan både væremåte og organisering kan ha en betydning for barnets selvopplevelse. Du vil bli anonymisert og opplysningene som samles inn er fornavnet ditt når intervjuet starter. Dette er for å kunne finne tilbake til ditt intervju dersom du ønsker å trekke deg.

Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være student og veileder som vil ha tilgang på de innsamlede opplysningene. Navnet ditt og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil bli lagret på en forskningsserver. Informasjon og data fra intervjuene vil anonymiseres og personlige opplysninger vil ikke bli gjengitt i oppgaven. Når oppgaven er ferdig vil det ikke mulig å bli gjenkjent i prosjektet.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i mai 2023. Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes. Opplysningene vil lagres frem til desember 2023 dersom arbeidet med oppgaven skulle bli forsinket.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Østfold har NSD- Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Ulf Carmesund, ulf.carmesund@hiof.no
- Mari Johanne Heien, heienmarijohanne@gmail.com Tlf: 93082314

- Line Mostad Samuelsen, line.m.samuelsen@jiof.no Personvernombud ved Høgskolen i Østfold

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD- Norsk senter for forskningsdata AS, personverntjenester@nsd.no, telefon: 55582117

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Å se seg selv utenfra og den andre innenfra- en kvalitativ studie om hvordan refleksjon over egen praksis som spesialpedagog i barnehagen kan skape et mer helhetlig perspektiv på barnet», og har fått anledning til å stille spørsmål.

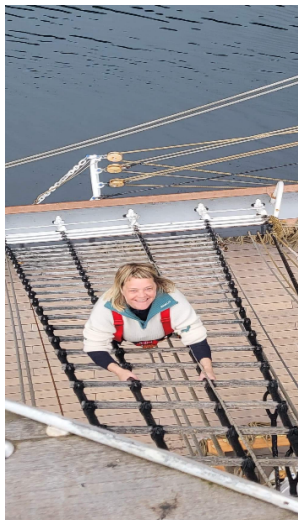
Jeg samtykker til:

- ☐ å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3



Hei 😊

Jeg heter Mari Johanne, er en 46 år gammel danse og sjø glad spesialpedagog som er i ferd med komme i havn med en master i Psykososialt arbeid.

Jeg har tidligere jobbet ved ulike institusjoner innen helse og barnevern og tok utdanning som spesialpedagog ved UIO som var ferdig i 2008. Etter dette har jeg jobbet i Halden Kommune som støttepedagog, og siden 2017 spesialpedagog i enhet for tilrettelagt tilbud til førskolebarn.

Jeg har en etterutdanning i tverrfaglig psykososialt arbeid med barn og unge. Fagfeltet psykososialt arbeid appellerer så mye til meg at jeg valgte å gå videre med master i samme felt.

Jeg har en stor interesse og engasjement for sammenheng mellom individ og system og hvordan voksnes væremåte kan påvirke barns opplevelse av seg selv. Jeg har i min master valgt å se nærmere på eget fagfelt, nærmere bestemt hvordan spesialpedagoger reflekterer over egen påvirkning overfor de barna de er sammen med.

Jeg har behov for å intervjuere spesialpedagoger som jobber med barn i førskolealder og håper du kunne hjulpet meg ved å stille til et intervju.

Jeg legger ved et informasjonsskriv der du vil kunne få mer informasjon 😊

Jeg er fleksibel både på tidspunkt og hvor det måtte passe best for deg og gjennomføre intervjuet.

Håper vi ses!

Med varm hilsen

Mari Johanne Heien

Tlf: fjernet

Mail: fjernet

Intervjuguide

Problemstilling:

«Hvordan kan refleksjon over egen praksis som spesialpedagog i barnehagen skape et mer helhetlig perspektiv på barnet?»

Forskningsspørsmål:

- a. *På hvilken måte reflekterer spesialpedagogen over måten det spesialpedagogiske arbeidet er organisert på og barnet selvopplevelse?*
- b. *Hvordan forstår spesialpedagogen et helhetlig perspektiv på barnet?*
- c. *Hvordan setter spesialpedagogen ord på og tolker sammenheng med egen væremåte og barnets selvopplevelse?*

1. Bakgrunns spørsmål

1a. Alder

1b. Utdanning

1c. Hvor lenge har du arbeidet som spesialpedagog?

2.1 Hvordan er arbeidet/ hjelpen du utfører organisert?

2.2 Hvilke erfaringer har du med ulike måter å organisere et spesialpedagogisk arbeid på?

2.3 På hvilken måte reflekterer du sammen med personalet i barnehagen over hvordan den spesialpedagogiske hjelpen er organisert?

2.4 Hvordan opplever du at ulike måter å organisere på påvirker barnet?

3.1 Hvilken verdi har det å ha fokus på helhet i det spesialpedagogiske arbeidet?

3.2 Hvilke erfaringer har du med positive effekter av et helhetlig perspektiv?

3.3 Hvilke erfaringer har du med negative effekter av å ha et helhetlig perspektiv?

4.1 Hva tenker du om sammenhengen mellom tilstedeværelsen av en spesialpedagog og om dette kan påvirke barns oppfatning om seg selv?

4.3 Hvorfor er det relevant å reflektere over egen praksis?

4.4 Er det avsatt tid i ditt arbeid til systematisk refleksjon over egen praksis?

5. Er det noe mer du ønsker å legge til og fortelle om?