

De minste barna med spesielle behov

En bacheloroppgave av Janne Cecilie Bjerkeland

Kandidatnummer: 407

Hovedmodell

Fordypning: Småbarnspedagogikk

Veiledere: Bodil Mørland og Kari Strømsøe Mæland.

Dronning Mauds Minne Høgskole 23. 04. 2013

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1: Innledning	3
1.1 <i>Begrunnelse for valg av tema og problemstilling</i>	4
1.2 <i>Presentasjon av problemstilling</i>	5
1.3 <i>Avgrensning og presisering av problemstillingen</i>	5
1.4 <i>Hvem er barna med spesielle behov?</i>	5
1.5 <i>Nasjonale føringer om barn med spesielle behov sine rettigheter</i>	6
1.6 <i>Redegjørelse for førforståelse</i>	8
1.7 <i>Oppgavens disposisjon</i>	8
Kapittel 2: Teorigrunnlag	9
2.1 <i>Mentalisering</i>	9
2.2 <i>Å møte barnet med anerkjennelse og som et subjekt</i>	10
2.3 <i>Observasjon og dokumentasjon</i>	11
2.4 <i>Tidlig innsats</i>	12
2.5 <i>Inkludering</i>	13
2.6 <i>De minste barna og lek</i>	13
2.7 <i>Toddlerkultur</i>	15
Kapittel 3: Metode	17
3.1 <i>Valg av metode</i>	17
3.2 <i>Intervju som metode</i>	17
3.3 <i>Valg av informanter</i>	18
3.4 <i>Gjennomføring av intervjuene</i>	19
3.5 <i>Etikk</i>	19
Kapittel 4: Funn og drøftinger	21
4.1 <i>Mentalisering og hvordan møte de minste barna med spesielle behov</i>	21
4.2 <i>Observasjon og dokumentasjon</i>	23
4.3 <i>Tidlig innsats</i>	25
4.4 <i>Leken og de minste barna med spesielle behov</i>	27
4.4 <i>Inkludering i toddlerkulturen</i>	30

Kapittel 5: Avslutning

33

Litteraturliste

36

Kapittel 1: Innledning

I dette kapittelet presenterer jeg begrunnelse for valg av tema og problemstilling, ordlyden på problemstillingen, samt avgrensning og presisering. Jeg vil deretter gjøre rede for hvem barna med spesielle behov er, samt hvilke rettigheter de har. Tilslutt i kapittelet redegjør jeg for førforståelsen min og oppgavens disposisjon.

1.1 Begrunnelse for valg av tema og problemstilling

Temaet jeg har valgt er voksenrollen i møte med de minste barna som har spesielle behov. I tillegg ønsker jeg å se på inkludering av disse barna i barnehagens toddlerkultur. Helt fra min egen barndom har jeg hatt et brennende engasjement for de barna som trenger særskilt hjelp og oppfølging. På barneskolen lekte jeg med en gutt som hadde Downs syndrom, og jobbet hardt for at han skulle bli en akseptert lekekamerat blant mine klassekamerater. Pensumslitteraturen og forelesningene om barna som har spesielle behov har jeg opplevd som meget interessant. I tillegg har jeg erfaringer med barn og unge som har spesielle behov fra flere sommerferier på Frambu, som er et senter for mennesker med sjeldne funksjonshemninger. Der har jeg jobbet som resepsjonist og hjelper på leir. Til tider har dette vært en utfordring, men samtidig har disse erfaringene vært med på å berike livet mitt. Ett av mine mål med å gå barnehagelærerutdanningen er å få god kompetanse på barn og deres utvikling, for deretter å gå spesialpedagogikk og benytte meg av denne kompetansen i barnehagehverdagen.

Som barnehagelærer er det viktig å se hvert enkelt barn, og deres behov samt forutsetninger. Noen av barna har behov som omfattes av spesialpedagogiske hjelpetiltak. Barnehagelærerens ansvarsoppgaver er blant annet å observere, kartlegge, legge til rette for de ulike behovene og eventuelle hjelpetiltak. Det er barnehagens ansvar å gjennomføre de nye tiltakene og vurdere måloppnåelsen. Selv har jeg erfaringer med barn som har trengt hjelpetiltak, fra mine praksisperioder og fra ansettelse i forskjellige barnehager. Disse erfaringene har vist at det dessverre kan ta tid for å få hjelp og veiledning fra andre instanser. Derfor mener jeg at det er viktig å utdanne observante og kompetente barnehagelærere, som iverksetter eventuelle tiltak tidlig i barnets utvikling.

De to første årene på bachelorutdanningen har vi generelt hatt lite om barn fra 0-3 år, og om barn som har spesielle behov. Forelesningene vi har hatt om barn med spesielle behov var enten

generelle eller rettet mot de større barna. Derfor falt det meg naturlig å velge en problemstilling som tar utgangspunkt i de yngste barna med spesielle behov i barnehagen. I tillegg har jeg valgt fordypning i småbarnspedagogikk, noe som gjorde valget av aldersgruppen naturlig for meg.

1.2 Presentasjon av problemstilling

Problemstillingen min lyder slik:

Hvordan kan de minste barna med spesielle behov sees og møtes i barnehagens toddlerkultur?

1.3 Avgrensning og presisering av problemstillingen

Jeg har valgt meg en forholdsvis omfattende problemstilling, men jeg har avgrenset den ved å dele den opp i mindre temaer som er relevante, og som til sammen svarer på problemstillingen min. Det kan derimot være temaer som ikke er inkludert i oppgaven, men som er relevante for oppgaven. På grunn av begrenset plass har jeg måtte foretatt noen valg av tema, slik at jeg ikke tar med alle aktuelle temaer i oppgaven. Disse temaene er omtalt i teorikapittelet, samt i funn og drøftingskapittelet. I funn og drøftingskapittelet har jeg vektlagt funn fra gjennomførte intervjuer, teorier og mine egne erfaringer. De fleste begrepene som er brukt i problemstillingen er grundig forklart i teorikapittelet. På denne måten har jeg fått avgrenset problemstillingen til at den blir overkommelig å jobbe med. Med de minste barna som har spesielle behov tenker jeg på barn i aldersgruppen 0-3 år. Hovedmålet med oppgaven er å finne ut av hvordan de voksne i barnehagen bør møte de minste barna som har spesielle behov, samt inkluderingen av disse i toddlerkulturen. På bakgrunn av dette kommer jeg ikke til å gå mye inn på hvordan de andre barn i barnehagen bør møte de minste barna som har spesielle behov. Jeg kommer til å ha voksenperspektivet gjennom hele oppgaven.

1.4 Hvem er barna med spesielle behov?

Barn med spesielle behov for hjelp og hjelpetiltak er en mangfoldig gruppe (Sjøvik, 2007, s.18). Det er viktig at de voksne ikke identifiserer disse barna med den medisinske diagnosen eller vanskene deres, men som et enkeltindivid (Mørland, 2008, s.7). Alle barn er unike, dette gjelder også barn med spesielle behov. Det finnes ingen svar på hvem disse barna er, hvor mange det gjelder, og hva slags hjelp de har behov for. I all hovedsak er det to kriterier knyttet til vurderingen av barnets behov for særskilt hjelp og støtte. Det første gjelder forhold knyttet til barnet selv, og det andre er knyttet til barnets oppvekstmiljø. Eksempler på forhold som er knyttet

til barnet selv er ulike funksjonshemninger, funksjonsnedsettelse, kronisk sykdom, sorg- og krisereaksjoner. Andre forhold kan være språk- og kommunikasjonsvansker, sosiale- og emosjonelle vansker. Forhold som er knyttet opp til barnets oppvekstmiljø kan være mangelfull omsorg fra hjemmet (Sjøvik, 2007, s.17-18).

Barn med nedsatt funksjonsevne er en meget sammensatt gruppe. Denne gruppen inneholder barn som har avvik eller skade i sosiale, kognitive, psykologiske, fysiologiske eller biologiske funksjoner (Mørland, 2008, s.8-9). Disse barna kan ha tap eller skade på en kroppsdel eller i en av kroppens funksjoner. Dette kan omfatte blant annet nedsatt bevegelse-, syns-, eller hørselsfunksjon. De kan ha nedsatt kognitiv funksjon eller ulike funksjonsnedsettelser på grunn av allergi, hjerte- og lungesykdommer. Funksjonsnedsettelse behøver ikke resultere i varig funksjonshemning. Når det foreligger ett gap mellom individets forutsetninger og omgivelsenes utforming eller krav til funksjon, defineres dette som en funksjonshemning (St.meld nr.40 (2002-2003)). Det denne gruppen barn har tilfelles er at de trenger ekstra hjelp og oppmerksomhet som støtte for utvikling og deltakelse i fellesskap med andre barn og voksne (BFD, 2005, s.36).

1.5 Nasjonale føringer om barn med spesielle behov sine rettigheter

FNs barnekonvensjon forplikter landene som har ratifisert dette dokumentet i §2 til å ikke tillate noen form for diskriminering. I tillegg sier barnekonvensjonen §23 at barn med psykisk og fysisk funksjonshemning har rett til ett fullverdig og anstendig liv som sikrer barnets verdighet, fremmer selvtillit og en aktiv deltakelse i samfunnet (Barnekonvensjonen, 2003). Barna har videre rett til særskilt omsorg og oppmuntringer. Dette er for å oppnå best mulig integrering og individuell utvikling (Mørland, 2008). I barnehageloven (2012) §2 barnehagens innhold, ledd 3 nevnes det at barnehagen skal ta hensyn til barnas alder, funksjonsnivå, kjønn, sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn. I lys av dette skal barnehagen være et inkluderende samfunn for alle barna og voksne som oppholder seg i barnehagen.

Noen barn har behov for mer hjelp og tilpasning enn det barnehagen har muligheter til å gi i forhold til innhold og ressursene de innehar (Mørland, 2008, s.16). Barnehagen er en velegnet ramme for de spesialpedagogiske tiltakene, men den kan også forekomme i andre arenaer som hjemmet. Tiltakene kan gis av Pedagogisk Psykologisk Tjenesten, heretter kalt PPT, eller en annen sakkyndig instans. Dette bidraget skal være gratis uansett på hvilken arena tiltakene foregår. Prinsippet om inkludering er viktig i barnehagen. Ut fra dette bør det være et overordnet

mål om ett godt opplæringsmiljø, slik at behovet for et tilrettelagt spesialpedagogisk tiltak blir redusert (Sjøvik, 2007, s.47). Rett til spesialpedagogisk hjelp omfattes av opplæringsloven (2012), og ikke barnehageloven (2012). I Meld.Stat. 24 fra 2012-2013 som omhandler framtidens barnehage nevnes det at regjeringen vil overføre bestemmelsen om rett til spesialpedagogisk hjelp fra opplæringsloven og til barnehageloven uten at rettighetene svekkes (Meld.Stat. 24 (2012-2013)).

Opplæringsloven (2012) §5-7 lyder slik:

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

For spesialpedagogisk hjelp gjeld §5-4 andre og tredje leddet i lova. §5-5 andre leddet i lova gjeld så langt det passsar.

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2011) heretter kalt rammeplanen, gir uttrykk for tidlig opplæring. Videre nevner dokumentet at barn under opplæringspliktig alder ikke er en ensartet gruppe. Barna møter barnehagen med ulike forutsetninger og behov. Rammeplanen vektlegger at et likeverdig barnehagetilbud av god kvalitet krever individuell tilrettelegging av tilbudet, lokal tilpasning, og innholdet i barnehagen skal for alle barna oppleves meningsfullt. Barnehagen må gi det enkelte barnet støtte og utfordringer ut i fra barnets forutsetninger og behov. I tillegg skal barnehagen være et sted der alle barn har et meningsfullt innhold. Alle barna skal bli respektert, anerkjent for det de er og føle at de har en meningsfull plass i barnehagefellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.23). Barnehageloven (2012) §13 gir barn med nedsatt funksjonsevne rett til prioritering ved opptak i barnehagen. Videre gir denne paragrafen rett til sakkyndig vurdering om barnet har nedsatt funksjonsevne. Paragrafen viser i følge Bodil Mørland at barnehagen er et egnet samfunn for å inkludere de barna med funksjonsnedsettelse (Mørland, 2008, s.17).

Barns rett til medvirkning, som er nevnt i barnehageloven (2012), barnekonvensjonen (2003) og rammeplanen (2011), gjelder også de minste barna med spesielle behov. Hvordan de minste

barnas medvirkning eller medbestemmelse skal praktiseres er det ikke noe fasitsvar på (Mørland, 2008, s.17). Barnehagepersonalet må ta barnets mange uttrykksformer på alvor for at de skal få medvirke i barnehagehverdagen. De voksne må sette av tid og rom for å lytte og tolke barnas ulike uttrykk (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 18). Dette er spesielt viktig i arbeidet med de minste barna som har spesielle behov, side de ofte har et mindre verbalt språk. I temaheftet om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen peker Mørland på at det i barnehager vil være behov for mer kunnskap og erfaring i observasjoner av kropps- og verbalspråk. Det kan også være en stor utfordring at personalet må lære seg nye kommunikasjonsmetoder som for eksempel tegn til tale, tegnspråk lignende (Mørland, 2008, s.17).

1.6 Redegjørelse for førforståelse

Mine tidligere erfaringer med barn som har spesielle behov er med på å farge min førforståelse av problemstillingen. Jeg har opparbeidet meg holdninger, tanker og fordommer ut i fra tidligere erfaringer med disse barna. Dette kan være med på å påvirke resultatet av forskningen jeg har gjennomført. I arbeidet med oppgaven skal jeg prøve å legge dette i fra meg og skrive med et åpent sinn. Derfor er det viktig for min del å ha et bevisst forhold til dette underveis i de ulike forskningsprosessene.

1.7 Oppgavens disposisjon

Oppgaven består av totalt fem kapitler. I kapittel to presenterer jeg relevant teori i forhold til oppgaven. Først skriver jeg generelt om voksenrollen ved å gå inn på følgende temaer: Mentalisering og tilknytning, å møte barnet med anerkjennelse og som et subjekt, og tilslutt observasjon og dokumentasjon. Jeg har valgt å skrive generelt om observasjon og dokumentasjon. Grunnlaget for dette er at oppgaven ikke har dette hovedfokuset, men samtidig er det viktig del av dette med for å oppdage de minste barna som har spesielle behov. Jeg har under teoridelen også valgt å skrive om tidlig innsats, inkludering og toddlerkulturen. Kapittel tre omhandler metode, der jeg kort gjør rede for metoden jeg har benyttet meg av. Valg av informanter, hvordan intervjuene ble gjennomført og etikk er også nevnt under dette kapitlet. I kapittel fire presenterer jeg funn fra intervjuene og drøftinger i lys av problemstillingen min. Kapittel fem inneholder avslutningen på oppgaven.

Kapittel 2: Teorigrunnlag

I dette kapittelet gjør jeg rede for ulike teoretiske perspektiv som er relevant for både oppgaven og forskningen jeg har gjennomført. Videre har jeg valgt å definere en del begreper som både er nevnt i problemstillingen og som er relevant for oppgaven.

2.1 Mentalisering

Mentalisering er et begrep som er brukt mye i psykologifaget. En av de som blir betraktet som den sentrale grunnleggeren av dette begrepet, er engelske psykoanalytikeren Peter Fongay. Hans definisjon på mentalisering er: "*holding mind in mind*", det vil si å være bevisst det bevisste. Dette innebærer å ha kontakt med egne tanker og/eller følelser (Wallroth, 2011,s.11). Mentalisering handler om å forstå seg selv og andre ut i fra de mentale tilstander som tanker, følelser, impulser og ønsker. En annen definisjon på dette begrepet er å se seg selv utenfra og andre mennesker innenfra. Dette kan være en krevende prosess der du bør legge ditt perspektiv til side og ta den andres perspektiv. Du må prøve å sette deg inn i hva den andre tenker og føler, samt hvorfor vedkommende handler slik han/hun gjør. Når du gjør dette da mentaliserer du om den andre personen (Wallroth, 2011, s.11-12). Mentalisering kan gjelde fortid, nåtid eller fremtid. Oftest skjer mentaliseringen i nåtid rundt det som skjer akkurat der og da (Wallroth, 2011, s. 19).

Mentalisering og tilknytning er nært forbundet med hverandre og er til en viss grad avhengig av hverandre. Barnets evne til å mentalisere, samt andre sentrale kommunikative faktorer utvikles i samspill med barnets tilknytningspersoner. Det som skaper en trygg tilknytning er tilknytningspersonens evne til å mentalisere om barnet (Wallroth, 2011, s.34). May Britt Drugli nevner at en av de sentrale utviklingsoppgavene for barnet i det første leveåret er å knytte seg til en eller flere nære voksenpersoner. Dette er en overlevelsesstrategi siden mennesker er flokkdyr og små barn behøver omsorg og nærhet. Små barn knytter seg til personer som gir dem fysisk og emosjonell omsorg, som er tilstede i deres liv, og er villige til å inngå en nær og positiv relasjon til dem (Smith, 2002, og Drugli, 2010, s.21). Etter at tilknytningen er etablert, vil barnet aktivt søke til omsorgspersonene som en trygg base i situasjoner hvor det opplever utrygghet eller stress (Drugli, 2010, s.23). For å kunne mentalisere må en vite at man har et selv, at en eksisterer. Samtidig må en ha en visshet om hvem man er, hva en opplever og hva man vil (Wallroth, 2011, s.34-35). I rammeplanen står det at barnehagen i hverdagen skal gi rom for barns utøvelse av empati og omsorg (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.16). I utviklingen av empati- og

omsorgsevnen er mentaliseringsprosessen viktig. For at barnet skal kunne vise empati, må de inneha evnen til å ta den andres perspektiv, samt ta den andres følelser innover seg. Omsorg, lek, læring og danning i småbarnsalderen former barnas holdninger, verdier og tillit både til seg selv og til andre mennesker. De skal lære å ta vare på seg selv, andre barn og naturen ved å få anledninger i barnehagen til å utvikle forståelse for og viktigheten av dette. Disse holdningene og ferdighetene er en viktig del av barnas dannelsingsprosess (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.17).

2.2 Å møte barnet med anerkjennelse og som et subjekt

I følge Berit Bae handler anerkjennelse om ett forsøk på å forstå hva den andre opplever eller er opptatt av. Videre nevner hun at voksne bør anstrenge seg til å forstå hva barnet opplever i sin opplevelsesverden. For å være anerkjennende trenger en ikke nødvendigvis være enig i det den andre mener, tenker, opplever eller føler, men at en godtar det og anerkjenner det. Anerkjennende kommunikasjon har både en erkjennelsesmessig og følelsesmessig innsats (Bae, 1996, s. 132). Bae har understreket viktigheten ved at den voksne ser på barnet som et selvstendig subjekt med egne meninger, intensjoner, tanker og følelser (Bae, 2007). Dette gjelder også de minste barna med spesielle behov. Rammeplanen nevner at barnehagen må ta utgangspunktet i barns egen uttrykksmåter. Videre peker rammeplanen på et observant personale som både må lytte og tolke de minste barnas kroppsspråk i forhold til deres handlinger, estetiske uttrykk og etter hvert verbalspråket (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.18). Dette er spesielt viktig i arbeidet med de minste barna som har spesielle behov.

Det har i de siste årene skjedd en endring i synet på hvordan en som voksen bør møte barnet. Synet har endret seg fra å se på barnet som et objekt som er kunnskapsløst der den voksne skal fylle barnet med lærdom og kunnskap, til å se på barnet som et subjekt som aktivt skaper egen kunnskap. Å møte den andre kommunikasjonspartner som et subjekt innebærer å anerkjenne individets rettigheter i forhold til dens egne opplevelsesverden. Med andre ord er individet autoritær i forhold til egne opplevelser. Videre nevner Bae at å anerkjenne barnet som subjekt betyr å møte det enkelte barnet som et individ med et forhold til seg selv. I tillegg har individet rettigheter i forhold til egne tanker og følelser (Bae, 2007). Den voksne innehar et positivt fokus på barnets muligheter, rettigheter, ressurser, kvalifikasjoner i stedet for å fokusere på hva barnet ikke mestrer, ikke kan eller på barnets mangler (Eide & Winger, 2006, s.32).

2.3 Observasjon og dokumentasjon

Ordet observasjon stammer fra latinsk og betyr iakttagelse eller undersøkelse. Å observere vil dermed si å iaktta, legge merke til, undersøke eller være oppmerksom på noe. I en pedagogisk sammenheng kan en definere observasjon som en oppmerksom iakttagelse. Å holde fokus på området som skal observeres er viktig, samt inntrykkene vi får underveis. Observasjonene vi gjør registreres av sansene og tolkes i ettertid. Gjennom oppmerksom iakttagelse ser en etter hva barna gjør og mestrer, eller hva barnet ikke mestrer (Løkken & Søbstad, 2013, s. 40-41). Observasjonen bør benyttes som et daglig redskap i barnegruppen. I følge Eva Johannessen og Gunnel Larsson-Swärd innebærer observasjonen å se og nedtegne på en eller annen måte alle uttrykksformer hos et barn eller hele barnegruppen. Barnas atferd, tanker og følelser formidles med ord eller gjennom tegninger, dramatiseringer og lek (Johannessen & Larsson-Swärd, 1999, s.35). Observasjonen kan gjøres strukturert eller ustrukturert. Ustrukturert observasjon er også omtalt som tilfeldig eller uformell observasjon. Forutsetningene for å gjennomføre en formell observasjon er at en vet hva som skal observeres eller at observatøren innehar en del forkunnskaper omkring det som skal observeres. Et skjema er eksempel på en strukturert observasjon. En uformell observasjon er ikke planlagt på forhånd og er dermed mer tilfeldig. Det som skjer registreres umiddelbart. Eksempler på uformelle observasjoner er loggbok, der ulike situasjoner loggføres underveis eller praksisfortellinger (Løkken & Søbstad, 2013, s.47).

I følge rammeplanen er barnehagen en pedagogisk virksomhet som skal både planlegges, dokumenteres og vurderes. Planleggingen må baseres ut i fra barnas utvikling og læring, samt ta utgangspunkt i observasjon, dokumentasjon, refleksjon og systematisk vurdering med de andre ansatte i barnehagen, barna selv og foreldrene (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 53). Dette samsvarer med Løkken og Søbstad som sier at planleggingens bakgrunn skal bygges ut i fra barnas kunnskaper. De peker videre på at observasjon er ett viktig verktøy i oppbyggingen av denne kunnskapen, spesielt i forhold til de barna som har spesielle behov (Løkken & Søbstad, 2013, s. 40-41). Rammeplanen nevner at dokumentasjon som er knyttet til enkeltbarn kan benyttes i samarbeidet mellom ulike hjelpeinstanser utenfor barnehagen så sant dette skjer i nært samarbeid med foreldrene eller foresatte (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.55-56).

Som barnehagelærer er det viktig å følge magesfølelsene en får underveis i arbeidet med barna. Hvis du får en dårlig magesfølelse i form av ubehag eller en udefinerbar bekymring er det viktig å

ta denne på alvor. Et kjennetegn ved den dårlige magesfølelsen er at en har vanskeligheter med å klargjøre hvorfor den har oppstått. En kan få en følelse av at forholdene ikke er som de burde være. Årsaken til denne følelsen er vanskelig å peke på. Noen kan kjenne denne intuitivt. Et av trekkene ved den intuitive følelsen er at en ikke klarer å forholde seg rasjonelt og aktivt i forhold til den. Denne følelsen kan også oppstå i personalgrupper. Man deler da en kollektiv, udefinert bekymring. Ofte gjøres det lite konkret med denne følelsen. Personalet blir ofte enige om å vente å se situasjonen an, ofte på ubestemt tid. I andre tilfeller vil en velge å følge opp barnet ekstra tett i form av for eksempel å gi mer støtte enn ellers (Claussen, 2010, s.14-15).

2.4 Tidlig innsats

I St.meld. nr. 16 (2006-2007) blir begrepet tidlig innsats definert på to måter. For det første handler det om en innsats på et tidlig tidspunkt i barnas liv. Videre handler det om tidlig inngripen når problemet oppstår eller avdekkes (Bjørnsrud & Nilsen, 20012, s.13). I veilederen til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning (2009) omtales tidlig innsats som en konsentrert innsats på et tidlig tidspunkt i barnas liv. Tidlig innsats er anvendt i et livslangt perspektiv på utdanningsforløpet. Videre påpeker veilederen at i møtet med barnets læringspotensial, bør barnet møtes individuelt ut i fra sine erfaringer og forutsetninger. Pedagogene bør inneha et fokus på mestring, læring og hva barnet kan fremfor å fokusere på manglene (Udir, 2009). Tidlig innsats innebærer å komme inn på et tidlig tidspunkt i barnets utvikling før vanskene blir alvorlige. Den tidlige innsatsen og forebyggingen er viktig i det pedagogiske arbeidet (Buli-Holmberg, 2012, s.72). Barnehagen har en sentral rolle i dette arbeidet. Et godt tilrettelagt pedagogisk tilbud kan forhindre at barnet utvikler vansker. Det viktigste barnehagene kan gjøre er å sette inn allmennpedagogiske og spesialpedagogiske tiltak når det er nødvendig, slik at en forebygger at vanskene utvikler seg. Dette er også viktig i arbeidet med de minste barna som har spesielle behov. Barnehagene har mulighetene til å komme tidlig i gang med de forebyggende tiltakene siden de ofte møter barna på ett tidlig tidspunkt (Buli-Holmberg, 2012, s. 71-72).

I St.meld. nr.16 omtales viktigheten av god språkutvikling før skolestart. Dette fordi det har stor betydning senere for læring, og i tillegg har språket betydning for barnet sosiale kompetanse. Dokumentet peker på at god språkutvikling reduserer behovet for spesialundervisning i skolen (St.meld. nr.16 (2006-2007), s.67). En god språklig og sosial utvikling avhenger i følge St.meld.

nr. 16 av et stimulerende miljø som er rikt på opplevelser og varierte utfoldelser i lek. Et stimulerende miljø for et barn bør også ha kreative aktiviteter og mulighet til samtaler med voksne og andre barn (St.meld nr.16 (2006-2007), s.44). Rammeplanen nevner at barnehagen må tilby alle barn et variert, rikt, stimulerende og utfordrende læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 17). Departementet mener det er viktig å sikre at alle barn som trenger språkstimulering får tidlig hjelp. Dette er spesielt viktig for barn i risikogruppene. Tiltak for tidlig språkstimulering bør derfor rettes mot alle barn med behov (St. Meld nr. 16 (2006-2007), s.67).

2.5 Inkludering

Før ble begrepet integrering brukt i stedet for inkludering. Å integrere vil si å føye alle deler sammen til en helhet. I barnehagen betyr integrering at barna med spesielle behov skal være en del av barnehagens fellesskap (Sjøvik, 2007, s.36). En begrunnelse for å benytte begrepet inkludering og ikke integrering er at barna med spesielle behov allerede har en tilhørighet i barnegruppen, og skal dermed ikke føres inn i noe. Inkludering er et begrep som tar fokuset bort fra individet og heller ser på barnegruppen som alle skal være en likeverdige del av. Inkludering handler om å gjøre noe med helheten, slik at alle er likeverdige og finner sin plass i gruppen (Sjøvik, 2007, s. 36). I likhet med de andre barna skal de ta del i den omsorgen, oppdragelsen og læringen som foregår i barnehagen. Dessuten skal de minste barna med spesielle behov ha muligheten til lek, livsutfoldelse, og meningsfulle aktiviteter og opplevelser i både trygge og utfordrende omgivelser (Barnehageloven, 2012, §2 og Sjøvik 2007, s.36). Rammeplanen vektlegger at barnehagen skal være et inkluderende fellesskap med plass til det enkelte barnet. Videre presiserer rammeplanen at barnehagen må gi enkeltbarnet støtte og utfordringer ut fra egne forutsetninger, samt bidra til et meningsfullt liv i barnehagens fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 23).

2.6 De minste barna og lek

Grete Hoven nevner at lek en naturlig aktivitet for barn. Dermed egner lek seg i det pedagogiske arbeidet. Leken er en aktivitet som lett kan tilpasses etter barnas behov, og på denne måten kan det skapes situasjoner der de minste barna med spesielle behov kan være en del av leken (Hoven, 2007, s.238). Rammeplanen påpeker at leken skal ha en framtrædende plass i barnehagen. Videre nevner rammeplanen at lek er en viktig side ved barnekulturen og at leken har egenverdi. Leken

er en grunnleggende livs- og læringsform som barna har høy kompetanse på og de kan uttrykke seg igjennom (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 32). Noen av kjennetegnene til lek er at det er lystbetont, egenmotivert, selvbestemt og fantasifullt (Hoven, 2007, s. 222). Gunvor Løkken har sett på hva som kjennetegner småbarnsleken. Hun nevner blant annet flirekonsenter, fantasilek og tumlelek som typiske leksformer for de minste barna. Hun hevder at det lekende i små barns samspill rommer de beste og varierte mulighetene for utviklingen av relasjoner og felleskap mellom barna. Alle barn, også de minste barna med spesielle behov, må få oppleve å være i lekende samspill (Løkken, 1996).

De minste barn med spesielle behov har ulike forutsetninger for lek, alt etter omfanget av vansker (Frøyland, 2005). Det er ikke alle barn som mestrer hvordan det er å leke. Derfor er det viktig å ha observante voksne som kan leke, eller kan teknikker for enten å komme i gang eller komme inn i en lek. En enkel teknikk kan for eksempel være å ringe på døra å si ding dong. De minste barna som er normalfungerende og de som har spesielle behov trenger å lære de små signalene som gjør at en er i en leksverden (Pettersen & Reinertsen, 1997, s.17). I følge Birgitta Knutsdotter Olofsson hjelper lekesignalene barna med å forstå om det som foregår i leken er bare på lek eller alvor. Disse signalene er et uttrykk for innstillingen og måten å forholde seg til virkeligheten på (Olofsson, 1993, s. 14-15).

Ellen Birgitte Ruud peker på tre viktige grunner for at barnet får være inkludert i samhandling som forekommer under leken i barnehagen. Hun nevner at deltakelse i leken og opplevelsen av å ha venner har mye å si for barnets trivsel. Videre sier hun at gjennom deltakelsen i sosial rollelek får barnet både sosial, språklig og emosjonell stimulering og læring. Samtidig kan samhandlingen i leken forebygge senere psykososiale vansker og samhandlingsvansker (Ruud, 2010, s. 11).

De minste barn med spesielle behov kan være avhengige av at de voksne i barnehagen igangsetter en del av lekeaktivitetene for å synliggjøre dem for resten av barnegruppen. Karina Estrup Eriksen og Lise Halkier peker på viktigheten av de voksnes bidra til å gi de minste barna med spesielle behov redskaper til å være deltakende i leken. Hvis barnehagen har fått innvilget ekstra ressurser på et av de minste barna med spesielle behov, kan bruken av støttelærer være viktig i inkluderingen av leken. Støttelæreren kan bidra med sine kunnskaper om barnet for best mulig å igangsette aktiviteter som fremmer inkluderingen av barnet (Eriksen & Halkier, 2012, s. 70-71).

Lekegrupper er en pedagogisk måte å tilrettelegge for leken. De er spesielt egnet til å utvikle kvalitet i leken (Hoven, 2007, s.234). En god måte å gjøre dette på kan være ved å benytte seg av relative fastsatte lekegrupper, der barna er delt inn i mindre grupper. Dette fordi at det for de minste barna med spesielle behov kan være vanskelig å forholde seg til alle relasjonene i hele barnegruppen. Lekegruppene kan være med på å få i gang konstruktiv lek mellom de barna som deltar i gruppen (Öhman, 2012, s.236). Innholdet i lekegruppen har de voksne ansvaret for å organisere og initiere i selve leken. Barna er de som er mest aktive i forhold til lekens innhold og uttrykksform (Hoven, 2007, s.234). De faste gruppene bør deles inn etter barnehagelærerens observasjoner av hvilke barn som kan fungere godt sammen i leken (Öhman, 2012, s. 236). Å sette sammen en god lekegruppe krever innsikt og kunnskap fra personalet sin side. Personalet bør ha drøftet viktige spørsmål før lekegruppene iverksettes. Hvor stor skal gruppa være? Hvilke kvaliteter er ønskelig å ha med i gruppen? Hvilke målsetninger skal de ha for barna og for gruppa? Hvilke funksjonsnivå har barna i gruppen? (Hoven, 2007, s. 234-235). Barna får i disse faste lekegruppene muligheter til å oppdage og etablere nye relasjoner med andre barn enn de kanskje normalt leker med. Den faste lekegruppen bør gå over en lengre tidsperiode, og bør befinne seg på samme sted de første gangene. Dette er med på å skape ro og trygghet for de minste barna til å leke sammen (Öhman, 2012, s.236). De minste barna med spesielle behov har ofte behov for struktur og forutsigbarhet. I tillegg er de ofte avhengig av at de voksne for å komme inn i leken. Situasjonene der dette er tilfellet er lekegrupper en fin måte å gjennomføre dette på. Lekegrupper er en strukturert og målrettet måte å arbeide med barnets lek. Selv om lekegruppen ofte er voksendrevet, ivaretar den barnets selvbestemmelse og egenkontroll. I tillegg ivaretar den påvirkningen og barnets utforming av egen rolle (Hoven, 2007, s. 235).

2.7 Toddlerkultur

Toddler er et engelsk begrep som betyr "den som stabber og går". Med andre ord er dette en betegnelse på de barn som enten har lært å gå eller er i prosessen med å lære dette. Begrepet er ofte brukt om barn i alderen 1-2 år (Løkken, 1996, s.16). Lekerutiner er lekshandlinger som gjentas over tid. Disse rutineene blir kjente og kjære for barna, og er noe de stadig kommer tilbake til. Lekerutinene blir dermed en del av den allerede etablerte toddlerkulturen i barnehagen. Gunvor Løkken definerer toddlerkulturen som den kulturen som oppstår og bygges mellom 1-2 åringene over tid. Hun trekker frem filosofen Maurice Merleau-Ponty sin teori om at omgang mellom menneskelige kroppssubjekter har i seg selv både mening og intensjon. Dette er

uavhengig om meningen er uttrykt verbalt eller nonverbalt. Kroppssubjektet er den levende og aktive menneskekroppen i verden. Den levde menneskekroppen er alle handlingenes subjekt. Løkken tar det for gitt at alle toddlere har en meningsfull og kroppslig sosial omgang (Løkken, 2004, s.15-16). Intersubjektivitet mellom menneskelige kroppssubjekter, i dette tilfellet toddlerne, innebærer at man kan dele oppmerksomhet om et felles innhold og samtidig "forstå" den andres følelser og hensikter før de tenker eller setter ord på at de gjør dette (Løkken, 2004, s. 21-22).

Videre har Løkken gjennom annen faglitteratur og egen forskning kommet frem til en liste over hovedingrediensen for kulturdanningen mellom små barn. Jeg vil nå kort gjengi det hun har kommet frem til. Gjennom det barna gjør konstruerer de aktivt relasjoner, vennskap og fellesskap. Dette blir en lekekultur ved at de hermer og gjentar vise lekehandlinger, slik at handlingene etter hvert blir rutiner. Disse rutinene eksisterer over lang tid og viser at barna har felles følelser, forståelse og hensikter seg i mellom. Det er når disse lekehandlingene blir gjentatte og forutsigbare rutiner at barna har etablert en egen toddlerkultur, som blir en del av den allerede eksisterende kulturen både i barnehagen og i samfunnet (Løkken, 2004, s. 22-23).

Kapittel 3: Metode

I dette kapittelet definerer jeg hva metode er, samt gjøre rede for metoden jeg har benyttet meg av underveis i denne oppgaven. I tillegg vil jeg gjøre rede for valg av informanter og gjennomføringen av selve intervjuet. Tilslutt i kapittelet har jeg valgt å skrive om etikk.

3.1 Valg av metode

En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme fram til ny kunnskap (Aubert, 1985, s.196). Begrunnelsen for valget av en bestemt metode er at vi mener den vil gi oss gode data, samt belyse spørsmål på en faglig interessant måte (Dalland, 2012, s.111). I arbeidet med denne oppgaven har jeg valgt å bruke kvalitativ metode som blir beskrevet som en helhetsorientering i sin tilnærming til det som skal studeres. Jeg skal forsøke å se sammenhengene og jeg skal dermed inneha et holistisk perspektiv. Denne forskningsmetoden er induktiv, det vil si at jeg som forsker trekker slutninger fra det enkelte til det allmenne. Nærhet og følsomhet står sentralt til det som studeres, noe det også i mitt tilfelle gjør (Løkken & Søbstad, 2013, s.35). Jeg har en nærhet og følsomhet rettet mot de barna som har spesielle behov fra tidligere erfaringer i yrkes- og privatlivet.

3.2 Intervju som metode

Jeg valgte å benytte meg av intervju som metode, fordi dette er etter min mening en god måte å få samlet inn relevant og nyttig informasjon til en utarbeidet problemstilling. Løkken & Søbstad påpeker at intervju er en metode som er viktig for en pedagogisk leder å beherske. Et intervju består av at intervjueren stiller spørsmål, og den som er informant svarer på spørsmålene. Intervjuet er en utveksling av synspunkter og erfaringer som utvikler ny kunnskap (Løkken & Søbstad, 2013, s.104). Formålet med et kvalitativt intervju er å få tak i informantens egen beskrivelse (Dalland, 2012,s.157).

Videre ønsket jeg å benytte meg av en intervjuguide med forhåndsbestemte temaer og spørsmål. Intervjuguiden jeg benyttet meg av er lagt med som vedlegg. Grunnen til dette er for å forsøke og få den informasjonen jeg trenger for å kunne svare på problemstillingen i løpet av intervjuet. Intervjuguiden kan betraktes som en ramme for samtalen. Selv med oppsatte spørsmål og temaer står intervjueren fritt til å endre rekkefølgen, stille oppklarende eller oppfølgende spørsmål. Både intervjuer og informanten står fritt til å snakke ut i fra sitt eget perspektiv og sin egen vinkling

(Løkken & Søbstad, 2013, s.108). Det som kan være negativt med å bruke en intervjuguide er at intervjuer kan bli for opphengt i spørsmålene og ikke i tematikken. Jeg prøvde under intervjuene å tenke på dette slik at informanten selv kunne velge sine egne perspektiver, samt vinkle informanten inn på det jeg ønsket å finne ut av. En av de største feilkildene ved å benytte seg av intervju som metode er knyttet til intervju effekten (Løkken & Søbstad, 2013, s.121). Dette vil si at informanten ofte svarer det hun/han tror intervjueren vil høre, og på denne måten kan intervjueren miste verdifulle erfaringer og eksempler fra informanten. Ann Kristin Larsen nevner at en annen av feilkildene kan være spørsmåleffekten som omhandler hvordan jeg som intervjuer har formulert spørsmålene jeg stiller. Dette vil si at jeg som forsker bør unngå å stille ledende spørsmål. Den tredje feilkilden ved intervju kan være konteksteffekten. Med dette menes det at svaret påvirkes av de andre spørsmålene som er stilt tidligere i intervjuet. Derfor er det viktig at jeg som forsker har tenkt nøye igjennom rekkefølgen på spørsmålene (Larsen, 2007, s.104-105).

Jeg valgte å benytte meg av båndopptaker under intervjuene for å ikke miste verdifull informasjon. Umiddelbart etter intervjuene ble lydfilen transkribert, før lydfilen ble slettet fra opptakeren. Dette var for å sikre at ingen kunne finne lydfilen og eventuelt identifisere informanten ut i fra stemmen.

Objektivitet er å forholde seg til forskningen uten å la sin personlige oppfatning bli dominerende. Det er vanskelig å opprettholde objektivitet gjennom en oppgave som er bygd opp ved bruk av kvalitativ metode (Dalland, 2012, s.119). Videre bør man tenke på at det er et eller flere mennesker som står bak forskningen. Det mennesket har med seg sine erfaringer, verdier og holdninger. Det kan være vanskelig å legge dette helt fra seg. Erfaringene og verdiene vil ligge til grunn for hvilken tilnæringsmåte forskeren bruker i forskningen. I tillegg vil dette farge hvordan jeg formulerer problemstillingen og til en viss grad hvordan jeg tolker svarene (Larsen, 2007, s. 16). Dermed innehar jeg som forsker et subjektivt blikk, og det kan hende jeg ser det jeg vil se. Å ha objektiviteten som et ideal er fruktbart, men Larsen peker på at det er uoppnåelig i hele forskningsprosessen (Larsen, 2007, s.16).

3.3 Valg av informanter

Jeg valgte å bruke informanter fra to forskjellige barnehager med to ulike faglige bakgrunner. Dette for å sikre meg et bredere perspektiv på hvordan voksenrollen bør være i møte med de yngste barna som har spesielle behov. I tillegg ønsket jeg å finne ut hvordan barnehagene jobber

for å inkludere de minste barna med spesielle behov i barnehagens toddlerkultur. Jeg vil kort gå igjennom informantene og deres utdanninger.

Informant A er en kvinne på trettini år. Hun har hovedutdanning som barnehagelærer og videreutdanning i spesialpedagogikk trinn 1 og trinn 2. Informant A har jobbet som pedagogisk leder og styrer i nitten år fordelt på to forskjellige barnehager. I fem av disse nitten årene har hun hatt spesialpedagogikk utdannelse. Nå har hun en stilling der hun jobber som pedagogisk leder på en småbarnsavdeling, samt som spesialpedagog cirka ni-ti timer i uken.

Informant B er en kvinne på førtisyv år. Tidligere jobbet hun i bank og hadde utdannelsen bedriftsøkonom. Hun var ferdig utdannet barnehagelærer i 2005. Informant B går nå videreutdanning i pedagogisk veiledning, og jobber som pedagogisk leder på en småbarnsavdeling. Hun har tidligere jobbet ett år som pedagogisk leder på en småbarnsavdeling ved en annen barnehage.

3.4 Gjennomføring av intervjuene

Det første intervjuet ble gjennomført den 26.02.2013. Intervjuet fant sted i barnehagens rom, som brukes til spesialpedagogisk rom. Rommet var fylt av leker og andre materialer på ett lite bord og en hyllereol. Midt i rommet stod det ett bord med stoler på hver sin side, og der ble intervjuet gjennomført. Informant A hadde etter eget ønske fått tilsendt intervjuguiden. Hun snakket livlig under intervjuet og hadde god øyekontakt med meg underveis, samt gestikulerte for å understreke det hun mente. Det var tydelig at temaet engasjerte henne.

Intervjuet med informant B ble gjennomført den 01.03.2013. Det fant sted på ett kontor ved siden av småbarnsavdelingen. Rommet var fylt av møblement, bøker, permer, papp og ark. Informant B hadde også etter eget ønske fått intervjuguiden tilsendt på forhånd. Innimellom leste hun stikkord hun hadde notert på forhånd, og andre ganger svarte hun uten å se på notatene. Hun hadde god øyekontakt med meg underveis, og delte erfaringer fra praksisfeltet.

3.5 Etikk

I en forskningsoppgave kan det oppstå etiske dilemmaer. Dalland peker på at etikk handler om normer. Forskningsetikk er et område av etikken som innebærer planlegging, gjennomføring og rapportering av forskningen. Å ivareta personvernet og sikre troverdighet av forskningsresultatene er viktig elementer i forskningsetikken (Dalland, 2012. s. 96). For å

klargjøre et begrep kommer jeg til å omtale personene som jeg har hatt intervjuet med for informant. I følge Ann Kristin Larsen er informant de som svarer i kvalitative intervjuer (Larsen, 2007, s.27).

I oppstartfasen av denne oppgaven møtte jeg opp personlig i barnehagen til informant A og B. Jeg hadde en uformell samtale med styrer om bacheloroppgaven i informant A sin barnehage. Styrer gav godkjenning til at jeg kunne komme og gjennomføre intervju, og gav meg navnet til informant A. Jeg tok deretter personlig kontakt med informant A og informerte henne om samtalen med styrer, temaet og arbeidsproblemstillingen til oppgaven. Hun kunne tenke seg å være med på ett intervju, og vi avtalte at jeg skulle sende henne en mail. Informant B spurte jeg direkte om ville være med på ett intervju, mens jeg sa arbeidsproblemstillingen min og temaet for oppgaven. Hun takket ja, og vi avtalte intervjuet der og da. Før selve intervjuene fikk informantene ytterligere informasjon om oppgaven og vi snakket om personvern. Jeg forsikret om deres anonymitet, samt barnehagens anonymitet skulle ivaretas. Anonymitet vil si at opplysningene som i denne oppgaven består av funnene ikke kan spores tilbake til informanten (Dalland, 2012, s.102). Videre understreket jeg viktigheten av at navn på dem, andre ansatte, barn eller barnehagen ikke ble nevnt for å sikre full anonymitet. Siden jeg valgte å benytte meg av båndopptaker, forsikret jeg informantene at transkriberingen av lydfilen ville skje direkte fra mp3-spillere og bli slettet etterpå.

Under formidlingen og drøftingen har jeg forsøkt å holde meg så nært som mulig det informantene har sagt underveis i intervjuene. Noe av det de har fortalt har blitt omformulert i egne setninger, men jeg har forsøkt å beholde den samme konteksten. Dalland peker på at formidling av funn fort kan bli et etisk dilemma. Han nevner videre at det er viktig å finne en måte å presentere funnene på uten å påføre de berørte partene unødige ubehag (Dalland, 2012, s.107). Dette har jeg forsøkt å unngå gjennom transkribering av intervjuet.

Kapittel 4: Funn og drøftinger

I dette kapittelet kommer jeg til å presentere funnene av forskningen. I tillegg kommer jeg også til å drøfte disse funnene sett i lys av relevant teori og egne erfaringer.

4.1 Mentalisering og hvordan møte de minste barna med spesielle behov

Informant A tenker at mentalisering er vesentlig å jobbe med uansett om du jobber med barn eller andre mennesker. Hun påpeker viktigheten med å sette seg inn i den andres ståsted og perspektiver. Informant A sitt hovedfokus i samspillet er å prøve å forstå hva den andre ønsker å formidle og den andres behov. I tillegg påpeker hun viktigheten av å legge til rette for de minste barna med spesielle behov til en hver tid. Hun trekker frem at det å være sensitiv og lydhør innebærer mye av begrepet mentalisering. Å være tilstedeværende på barnas premisser er noe de har snakket mye om på avdelingsmøtene i barnehagen. I tillegg vektlegger hun viktigheten av å gi barnet sjanser til å formidle sine ønsker og behov. De minste barna formidler gjerne dette med kroppsspråket eller verbalspråket som de voksne må tolke. Det er viktig at hvert barn føler seg møtt, akseptert og anerkjent for det de er. Ellers vektlegger hun viktigheten av å ha en nær relasjon med barna, og å være nær de i barnehagehverdagen.

Informant B nevner at mentalisering er et nytt og moderne begrep. Videre sier hun at det er noe de har gjort i barnehagen i alle tider, men at nå har det fått et navn, og derfor er de mer bevisst på det de faktisk gjør nå. Hun trekker frem at barnehagen har gjort en jobb for å alminneliggjøre begrepet, med blant annet veiledning på assistentmøter som tok utgangspunkt i Per Wallroth sin bok ved navn mentaliseringsboken (Wallroth, 2011).

Begge informantene mente at mentalisering er viktig å beherske for å kunne jobbe med de minste barna som har spesielle behov. I mentaliseringen er det sentralt å se saken fra den andres perspektiv, samt prøve å forstå den andres tanker, behov og følelser (Wallroth, 2011, s.11-12). En barnehagelærer som jobber med de minste barna med spesielle behov bør inneha evnen til å mentalisere. Både Informant A og rammeplanen nevner, at de minste barna ofte formidler sine ønsker, behov og intensjoner ved hjelp av kroppsspråket (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.18). I arbeidet med de yngste barna som har spesielle behov er dette spesielt viktig for at barnet skal føle seg møtt, sett og akseptert. Dette er viktig for barnets utviklings- og dannelsesprosess. Informant A var under intervjuet opptatt av å formidle at barna burde ha den voksne nær seg som

anerkjente barnet, og gi signaler på at jeg liker deg på tross av dine utfordringer og behov. Dette kan være med på at det minste barnet med spesielle behov føler seg akseptert for det som de er. Jeg mener også at dette er viktig, og det finner jeg støtte for i teorien til Berit Bae om å inneha en anerkjennende væremåte og se barnet som subjekt (Bae, 1996 og 2007). Det å være nær barnet kan knyttes opp til teorier om tilknytning. Som påpekt i teorigrunnet under overskrift 2.1 mentalisering er tilknytning og mentalisering knyttet opp mot hverandre. Informant A sine tanker omkring voksenpersonens evne til nærhet samsvarer med May Britt Drugli og Lars Smith sine teori om tilknytning (Smith, 2002 og Drugli 2010, s.21). En av konsekvensene hvis barnet ikke har en nær relasjon til de voksne i barnehagen kan være at barnets utviklings- og dannelsingsprosess hemmes istedenfor å utvikles. Hvis det minste barnet med spesielle behov ikke møter voksne som mentaliserer rundt deres behov, ønsker, følelser og intensjoner kan dette føre til misforståelser.

Jeg vil nå komme med et eksempel som jeg observerte under en praksisperiode som utvekslingsstudent i Irland. Eksempelet belyser situasjonen hvor en av de voksne ikke benytter seg av mentalisering, men bare ser årsaken til et barns handling. Alle navn er fiktive. Lj2.5 (Lilly) er en jente som har spesielle behov spesielt i forbindelse med språket. Hun har lite verbalt språk og vil ha en leke fra Mj2.7 (Madeleine), og river leken ut av hånden til Madeleine. Madeleine reagerer med å gråte. En voksen (Kerry) ser hele situasjonen og griper inn ved å kjeftte på Lilly fordi hun tok leken. Hun anklager Lilly for å ha ødelagt Madeleine sin lek. Det er tydelig at Lilly blir lei seg og hun begynner å gråte. Kerry sier at hun ikke trenger å gråte. I denne situasjonen er det tydelig for meg at Kerry ikke mentaliserer over hva som kan ligge bak handlingen til Lilly. På den ene siden inntar Kerry ikke Lillys perspektiv med å prøve og forstå hennes følelser, behov og intensjoner. På den andre siden inntar hun Madeleines perspektiv og tolker gråten hennes. Det er for meg som står og ser på tydelig at Kerry tolker det som at Lilly går inn for å ødelegge leken til Madeleine. Lilly får ikke forsvart sin handling verbalt på en slik måte at Kerry kan forstå. Det kan hende at Lilly føler seg misforstått og dermed ikke møtt på sitt ønske om at hun ville ha leken tilbake fra Madeleine. Kerry kunne ha mentalisert seg frem til at Lilly ville ha leken og heller forklart at nå er det Madeleine som leker med den. Videre kunne hun ha løst situasjonen ved å tilby Lilly en liknende leke. I tillegg kan eventuelt barna inngå en lek sammen. Fra mitt ståsted kunne Kerry pekt på at Madeleine blir lei seg når Lilly tar leken hennes. Dermed kunne hun ha hjulpet Lilly med å mentalisere omkring et annet barns situasjon. Barna trenger gode

rollemodeller som veileder dem og gir dem mulighet til å utøve empati og omsorg for hverandre. Dette er i tråd med rammeplanen som sier at barnehagen i hverdagen bør gi rom for barnas utøvelse av empati og omsorg (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.16). I dette eksempelet fra praksis blir det viktig fra mitt ståsted at Kerry oppfatter Lilly og Madeleine er selvstendige subjekter med et eget læringspotensial, fremfor at hun ser på de som objekter som trenger å fylles opp med læring. Dette samsvarer med det Berit Bae mener om endring av synet på barn. Dette er to måter å se barnet på. På den ene siden kan du se på barnet som et kunnskapsløst objekt som trenger å fylles med kunnskap, mens du på den andre siden kan se på barnet som et selvstendig subjekt som aktivt er med å konstruerer sin egen kunnskap (Bae, 2007).

Informant B pekte på at mentalisering er noe en intuitivt gjør, og at mentaliseringen sjelden kan planlegges innenfor et gitt tidspunkt. Dermed er det viktig at en som voksen i barnehagen er bevisst på begrepet mentalisering og hva dette innebærer. I barnehagen til informant B har de gått grundig igjennom dette og de jobber nå med å bli bevisst når de mentaliserer i hverdagen. I barnehagehverdagen mentaliserer en daglig opptil flere ganger i et forsøk på å forstå hva barna uttrykker. Dette kan knyttes opp til rammeplanens utsagn om at den voksne aktivt må tolke barnas nonverbale og verbale uttrykksformer (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.18). Min erfaring er også i samsvar med Informant B sine tanker. Med andre ord har jeg erfart at når en tolker et barns uttrykksform så benytter man intuitivt mentaliseringsevnen. Dette kan være en krevende prosess der du bør legge ditt perspektiv til side og ta den andres perspektiv. Du må prøve å sette deg inn i hva den andre tenker og føler, samt hvorfor vedkommende handler slik han/hun gjør. Når du gjør dette da mentaliserer du om den andre personen (Wallroth, 2011, s.11-12).

4.2 Observasjon og dokumentasjon

Informant A nevner at barnehagelæreren bør inneha en evne til å observere de minste barna i barnehagen. Hun vektlegger at de dagligdagse uformelle observasjonene er minst like viktig som de planlagte formelle observasjonene. Som nevnt i teorikapittelet er den formelle observasjonen planlagt og observatøren innehar gjerne en del forkunnskaper om det som observeres. I motsetning til formell observasjon finnes de uformelle observasjonene som ikke er planlagte, men som skjer der og da (Løkken & Søbstad, 2013, s. 49). Informant B never at de har observasjonsskjemaer som egne formulerte skjemaer, ASQ og ASQ:SE (Ages and stages

questionnaires og Ages and stages questionnaires: Social-Emotional), og skjemaer som går på kartlegging av språk. Disse skjemaene er eksempler på formelle observasjoner (Løkken & Søbstad, 2013). Hun peker videre på at disse skjemaene går mer generelt på alle barna, og ikke hvis de har tatt mistanke om at noen av de minste barna har spesielle behov. Barnehagen har dermed ikke laget skjemaer for barn med spesielle behov. Hvis et slikt skjema i fremtiden skal lages bør personalet sette spørsmål med hva et slikt skjema skal inneholde. Informant B snakker mest om de formelle observasjonene og ikke om de uformelle observasjonene som gjøres i barnehagehverdagen. En av årsakene til dette tenker jeg kan være fordi det er lettere å synliggjøre hva barnehagene konkret gjør ved å benytte skjemaene, enn å peke på de uformelle observasjonene som skjer der og da. Mine erfaringer med uformelle observasjoner er at man gjør det ofte ubevisst fordi barnehagelæreren observerer barna daglig i barnehagehverdagen.

Informant A pekte videre under intervjuet på viktigheten av at observasjonene av barna skjer ofte. Dette er spesielt viktig med tanke på de minste barna som har spesielle behov. Observasjonene gir gode verktøy for videre kontakt med foreldrene, helsesøster eller Barne- og Familietjenesten videre omtalt som BFT. Det er viktig at du som barnehagelærer har klart for deg i hvilke settinger er det situasjonene skjer, hva som skjer, hvilke barn er involvert, hva har du som barnehagelærer prøvd ut som eventuelle tiltak etc. Dette kan danne grunnlaget for den videre kontakten med foreldre og hjelpeapparatet. Hun påpeker at observasjon og den nedskrevne dokumentasjonen blir dermed avgjørende for kartlegging av de minste barna som har spesielle behov. Dette samsvarer med rammeplanens syn på observasjon og dokumentasjon. Rammeplanen nevner at dokumentasjon som er knyttet til enkeltbarn kan benyttes i samarbeidet mellom ulike hjelpeinstanser utenfor barnehagen så sant dette skjer i nært samarbeid med foreldrene eller foresatte (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.55-56).

I følge rammeplanen er barnehagen en pedagogisk virksomhet som skal planlegges, dokumenteres og vurderes. Planleggingen må baseres ut i fra barnas utvikling og læring, samt stamme fra observasjon, dokumentasjon, refleksjon og systematisk vurdering (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 53). Dette samsvarer med Løkken og Søbstad som sier at planleggingens bakgrunn skal bygges ut i fra barnas kunnskaper. De peker videre på at observasjon er ett viktig verktøy i oppbyggingen av denne kunnskapen, spesielt i forhold til de barna som har spesielle behov (Løkken & Søbstad, 2013, s. 40-41).

Jeg vil nå drøfte om de uformelle eller de formelle observasjonene er best egnet til utviklingen av denne kunnskapen. På den ene siden kan de formelle observasjonene bli viktige i forhold til normalutviklingen til barnet. Her kan en fortære se eventuelle avvik fra normalutviklingen på grunn av at det ofte er gitt hva en skal observere etter. I tillegg består de formelle observasjonene gjerne av skjemaer, noe som er egnet i synliggjøringen av hvilke behov de minste barna med spesielle behov innehar eller eventuelle avvik i normalutviklingen. På den andre siden kan de uformelle observasjonene danne grunnlaget for barnas interesseområder i en her-og-nå situasjon. I tillegg kan de uformelle observasjonene enten bekrefte eller avkrefte en magesfølelse barnehagepersonalet har fått for ett barn. Dermed mener jeg i likhet med Informant A med at både de formelle og de uformelle observasjonene er viktige i barnehagehverdagen. De er viktige for å oppdage de barna som har spesielle behov, samtidig som de blir viktige med sikte på å utvikle barnehagens innhold i forhold til barnas interesser.

4.3 Tidlig innsats

Tidlig innsats kan omtales som en konsentrert innsats på et tidlig tidspunkt i barnas liv (Udir, 2009). Informant A mente at den tidlige innsatsen er avgjørende for de minste barna med spesielle behov og deres deltakelse i hverdagen. Hun nevnte flere eksempler med de minste barna som har hatt språkvansker, og som gir dem utfordringer i hverdagen, der avdelingen har fått beskjed om å vente og se. Tidlig innsats samsvarer med det St. meld. nr. 16 sier om å sette inn tidlig tiltak for barnas språkutvikling for de barna som har behov for dette (St. Meld. nr. 16 (2006-2007)). Informant A påpeker videre at dersom språkvanene har fått satt seg, kreves mye trening for å få lagt om de dårlige vanene. I tillegg nevnte hun at atferdsvansker eskalerer gjerne og dermed er det viktig å sette inn tiltak med en gang. Informant B mener at den tidlige innsatsen er viktig for inkluderingen av de minste barna som har spesielle behov. De voksne i barnehagen til informant B jobber mye med at barna skal lære å ta kontakt med andre barn på en akseptabel måte. Dette blir spesielt viktig siden de minste barna kan ha lite verbalt språk. Informant B mener at den tidlige innsatsen er veldig viktig for barnet og deltakelsen deres i hverdagen. I tillegg peker Informant B på at en ikke bør stigmatisere barna med de diagnosene barnet eventuelt har. For å få en diagnose må barnet i mange tilfeller ha blitt utredet eller det må foreligge en sakkyndig vurdering for å iverksette tiltak eller få inn ekstra ressurser i barnehagen. Dette er noe jeg har observert og erfart som barnehageassistent fra tidligere yrkeserfaring før påbegynt utdanning.

Etter min mening er det gode argumenter for å sette i gang med eventuelle tiltak så tidlig som mulig.

Informant A sier videre at de voksne på avdelingen må være gode rollemodeller og være tilstede for barna. Dette er i tråd med det veilederen til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning, som sier at pedagogene bør inneha fokuset på barnets mestring, læring og hva barnet kan fremfor å fokusere på manglene (Udir, 2009). Dette mener jeg er viktig for at det minste barnet med spesielle behov skal føle mestring over sin egen barnehagehverdag. En barnehagelærer som fokuserer på det minste barnet med spesielle behov sine mangler kan risikere at barnets utvikling stagnerer fordi barnet kan føle at det aldri mestrer noe. Barnehagelæreren som samtidig innehar et fokus på hva barnet kan og mestrer fra før av, samt utfordringene til barnet, hjelper barnet til å utvikle seg i en bedre retning. Den tidlige innsatsen og forebyggingen er en viktig del av det pedagogiske arbeidet (Buli-Holmberg, 2012, s.72). Et godt tilrettelagt tilbud kan forhindre at det minste barnet med spesielle behov utvikler vansker. Det viktigste barnehagen kan gjøre er å sette inn allmennpedagogiske og spesialpedagogiske tiltak når det er nødvendig (Buli-Holmberg, 2012, s.71-72). Dette er i samsvar med informant A sine tanker angående den tidlige innsatsen og iverksettingen av tiltak.

Videre nevner Informant A viktigheten ved å ta anonymt kontakt med fagteam eller ta en telefon i den tidlige fasen til BFT. I tillegg mente hun at det var viktig å ta en samtale med foreldrene og få til en samarbeidsdialog med foreldrene. Dessuten er det sentralt å få med foreldrene sitt perspektiv. Herunder tenkte hun på om foreldrene erfarer det samme som barnehagen. Informant B mente at for foreldrene er den tidlige innsatsen viktig for å dekke behovene til både barnet og foreldrene. Det er vesentlig å støtte dem slik at barnet utvikler seg i et normalt tempo.

Informant A mente det er nødvendig som barnehagelærer å følge magefølelsen hvis du har en bekymring for et barn. En dårlig magefølelse blir av Clas Jostein Claussen beskrevet som at en har vanskeligheter for å klargjøre hvorfor en har den følelsen. Videre peker han på at man har en følelse av at forholdene ikke stemmer (Claussen, 2010, s.14-15). Informant A anbefaler å føre årsaken eller refleksjonene omkring magefølelsen i en bok, og understreker viktigheten av å drøfte dette på et møte med de andre ansatte på avdelingen. Denne boken blir dermed et eksempel på en uformell observasjon og blir omtrent som en loggbok. Informant B mente at i arbeidet med ettåringer kunne en få magefølelse på at det er noe ved språk, atferd, samspill eller liknende som

ikke stemmer helt. Hennes opplevelser er at når mistanken oppstår, er det vanskelig å få noe håndfast før barna begynner på storbarnsavdeling. Hun har erfart at de voksne sier i fra at noe er bekymringsverdig underveis i det andre året og på slutten av det siste året barnet er på småbarnsavdelingen. De ansatte har i en tidlig fase begynt å jobbe med ting, og sagt i fra til foreldre og til storbarnsavdelingen. Slik jeg ser det har en som barnehagelærer to valg når det gjelder magesfølelsen til barna med spesielle behov. På den ene siden kan en ignorere magesfølelsen og satse på at alt er som det skal være. På den andre siden kan en begynne å undersøke magesfølelsen, snakke med andre ansatte i barnehagen om de intuitivt tenker det samme og sette inn eventuelle tiltak for å hjelpe barnet eller familien.

4.4 Leken og de minste barna med spesielle behov

Lekehandlinger som over tid utvikler seg til å bli lekerutiner er en del av de minste barna sin toddlerkultur (Løkken, 2004, s.22). På bakgrunn av dette har jeg valgt å ha et underkapittel om de minste barna med spesielle behov og lek. Som rammeplanen nevner bør lek ha en stor plass i barnets barnehagehverdag. De fleste barna har høy lekekompetanse og leken er en uttrykksform (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.32). I følge Frøyland bør alle barna få oppleve å være inkludert i et lekende samspill (Frøyland, 2005). Hun peker videre på at barn med spesielle behov har ulike forutsetninger for det lekende samspillet. Informant B sine erfaringer med de minste barna som tidlig har fått en diagnose som for eksempel autisme, er at små barnegrupper fungerer bedre for disse barna enn store grupper. Dette bør en som barnehagelærer ha i tankene under arbeidet med de minste barna som har spesielle behov. Det kan innimellom være lurt å dele barnegruppen opp i mindre grupper som oppholder seg i forskjellige rom. Dette skyldes at en barnegruppe på småbarn kan være ganske stor i dag. På den ene siden kan barnehagelæreren være med på å inspirere lekeinnholdet til de minste barna. På den andre siden så er det viktig at barna får muligheter til å prøve å leke selv i de mindre gruppene. Den voksne kan eventuelt komme med innspill eller være en del av leken på barnas premisser.

Lekegruppe er en pedagogisk metode for tilrettelegging av leken. Disse lekegruppene kan heve kvaliteten i leken (Hoven, 2007, s.234). I tillegg kan gruppene være med å få i gang en konstruktiv lek mellom de deltakende barna. En fast lekegruppe bør gå over en lengre tidsperiode for å skape trygghet og forutsigbarhet for de minste barna, og er vesentlig for de yngste barna med spesielle behov. Dette kan være med å skape ro i barnas lek (Öhman, 2012, s.236). Begge

informantene stilte seg positive til lekegrupper der barnegruppen blir delt i mindre grupper og gjennomfører en lekesevens. Informant B har benyttet seg av lekegrupper ved utagerende atferd eller samspillsvansker. Hun nevnte at fokuset i lekegruppene var å hjelpe barnet med spesielle behov til å være en del av gruppen. Informant B trekker i tillegg frem at lekegrupper for de stille barna som trenger å komme mer frem i lek eller for de barna som alltid tar styringen over andre i lek. Informant A ser særlig nytte av lekegruppene hvis noen av de minste barna har atferdsvansker. Hennes erfaringer tilsier at det er gir best resultat å begynne med en gruppe med ett eller to barn i tillegg til det barnet som har vanskene. Det kan være krevende å sette sammen en velfungerende lekegruppe. Å sette sammen en lekegruppe krever innsikt og kunnskap fra personalets sin side (Hoven, 2007, s.234-235). Sammensetningen bør ta utgangspunkt i barnehagelærerens observasjon av barnegruppen og enkeltbarn (Öhman, 2012,s.236).

Informant A nevner at det er den voksnes oppgave å tilrettelegge for bedring i lekekompetansen og den sosiale kompetansen til det barnet som har spesielle behov. Hun vektlegger viktigheten i at de minste barna som har spesielle behov skal få erfare gode relasjoner som er tilrettelagt for dem. Dette samsvarer med det jeg har skrevet i teoridelen om bruk av lekegrupper for barn som har spesielle behov. Maragareta Öhman nevner at lekegrupper er en god måte for de barna som har spesielle behov til å bygge relasjoner med de andre barna som er i lekegruppen (Öhman, 2012, s.236). På den ene siden nevner informant A at det kan være krevende for barnehagen å ta ut enkelte barn i lekegrupper på grunn av at dette krever ressurser. På den andre siden så mener Informant A at det på sikt er en god investering som kan føre til at personalet ser endring hos det barnet som har spesielle behov. Lekegrupper kan med andre ord føre til at det på sikt blir en positiv forandring i barnehagehverdagen.

Informant A nevner viktigheten av noen ganger å skjerme barnas lek. Hun nevner i tillegg at det kan være viktig at de voksne finner på noe sammen med en gruppe barn, som for eksempel å spille ett spill, lese en bok eller leke sammen i dukkekroken. Meningen bak dette er å gi ett eller to barn en positiv opplevelse sammen, slik at det andre barnet oppdager at det barnet med spesielle behov kan være en ettertraktet lekekamerat. I praksisbarnehagen fra dette skoleåret var de dyktige til å skjerme barnas lek eller dele barnegruppen inn i mindre lekegrupper. Noen ganger hendte det at de skjermet leken ved å dele barna inn i to rom og ha lekegrupper i det ene rommet. Et eksempel på dette var da tre jenter hadde en skjermet dukkelek. Hovedgrunnen for

denne skjermede lekegruppen var en jente som ikke hadde ro til å leke i barnehagen, men hun kunne sitte å leke med dukke lenge hjemme med dyp konsentrasjon. Dermed bestemte personalet på avdelingen seg for å forsøke og skjerme leken, samt at en av de voksne var aktivt tilstedeværende i barnas lek. På neste personalmøtet ble denne lekegruppen evaluert og de kom frem til at det ikke hadde vært en suksess. Dette kan ha vært fordi det var første gangen det ble gjennomført og at utfallet kunne ha blitt annerledes hvis de hadde forsøkt det igjen. Jenta viste ikke mer ro i leken i barnehagen sammen med de andre, i motsetning til det som hun gjorde hjemme. Årsaken til dette er vanskelig å si. I dette tilfellet kunne det kanskje ha vært nyttig for jenta å være en del av en lekegruppe som besto av en voksen og ett barn i tillegg til henne selv. På denne måten kunne jenta ha fått ro til å leke med det andre barnet. Slik jeg ser det kan en lekegruppe med tre barn fort bli til at to av barna leker sammen hvis det tredje barnet ikke har forstått lekesignalene eller har ro på seg til å leke. Lekegruppen kunne eventuelt ha blitt utvidet når jenta klarte å inngå i leken med det andre barnet og den voksne. Dessverre var praksisperioden ferdig rett etter lekegruppen var gjennomført, derfor fikk jeg ikke følge med hva som eventuelt skjedde videre med denne lekegruppen.

Under intervjuet med informant B spurte jeg om eksempler på aktiviteter hun har hatt i lekegruppene. Hun svarte at dette kunne variere veldig, men hun har blant annet benyttet seg av hinderløype og spille spill rundt et bord. I tillegg har hun hatt lekegrupper der barnet med spesielle behov har hatt utfordringer i å vente på tur, og dermed var hovedfokuset på aktiviteter der en måtte vente på tur. Informant B har også gode erfaringer i å la et annet barn være rollemodell for det minste barnet med spesielle behov. Måten dette har blitt gjennomført på er at det barnet som var rollemodell gjorde aktiviteten først, og rett etterpå var det barnet med det spesielle behovet sin tur. Når det kommer til lekegruppens innhold så har de voksne ansvaret for å organisere og initiere selve leken. Barna er de som er mest aktive i forhold til lekens innhold og uttrykksformer (Hoven, 2007, s.234). Dette er viktig for de voksne å huske på underveis i lekegruppen, for at barna skal få utviklet relasjoner til hverandre og til de voksne som er med i gruppen. I tillegg er det vesentlig at barna har kontrollen på leken slik at de opplever mestring og at det ikke er en voksen som tar kontroll over leken.

Informant A nevner at barnegruppene på småbarnsavdeling har mange barn og uttrykker bekymring for dette. Informant B peker på at mange barn ikke finner sin plass i store grupper.

Noen av de minste barna kan bli veldig aktive, mens andre kan bli veldig passive. Videre nevner hun at lekegrupper kan være svaret på mange forskjellige utfordringer som hun har erfart at de minste barna i barnehagen kan ha. Det kan oppfordres til å ha direkte treningsopplegg i form av ulike leker for å trene for eksempel motorikk, samspill, atferd og språk. Lekegruppene kan hjelpe de barna som sliter under leksituasjoner eller som sliter i det daglige samspillet til å bli tryggere i sin rolle. I tillegg kan lekegruppene gjøre slik at det minste barnet med spesielle behov opplever mestring, først i lekegruppene og deretter i barnegruppen på avdelingen. Som Grete Hoven nevner er lek en naturlig aktivitet for barn og dermed egner lek seg i det pedagogiske arbeidet. Leken er en aktivitet som lett kan tilpasses etter barnas behov, og på denne måten kan det skapes situasjoner der de minste barna med spesielle behov kan være en del av leken (Hoven, 2007, s.238).

4.4 Inkludering i toddlerkulturen

Gunvor Løkken definerer toddlerkulturen som den kulturen som oppstår og bygges mellom 1-2 åringene over tid. Lekehandlinger som etter hvert blir rutiner og gjentas gang på gang blir en del av barnas toddlerkultur. Toddlerkultur er en del av den øvrige kulturen i barnehagen og samfunnet. Videre trekker hun frem filosofens Maurice Merleau-Ponty sin teori om menneskelige kroppssubjekter. De menneskelige kroppssubjektene har en felles forståelse, mening og intensjon (Løkken, 2004, 15-16). Som jeg pekte på i teorikapittelet er integrering et begrep som er byttet ut og erstattet med inkludering. Begrunnelsen for dette er at de minste barna med spesielle behov allerede er en del av barnegruppen, og trenger dermed ikke å integreres (Sjøvik, 2007, s.36). Som rammeplanen påpeker skal barnehagen være et inkluderende fellesskap med plass til enkelt individ (Kunnskapsdepartementet, 2011,s.23).

Når det gjelder inkludering av de minste barna med spesielle behov i toddlerkulturen pekte Informant A på at de yngste barna er gode på å inkludere hverandre. Hun peker på at barna på en småbarnsavdeling er mindre selektive enn på storebarnsavdeling i forhold til blant annet språkvansker eller fysiske vansker. De minste barna med spesielle behov er med på å utforske i forhold til barnegruppens toddlerkultur. Barna med ulike vansker som for eksempel språk eller motorikk er en del av toddlerkulturen ved å gå og utforske sammen med andre barn. Informant A nevner videre at det på en småbarnsavdeling er det forskjell på nivået barna i mellom, og de minste barna med spesielle behov finner seg ofte noen som er på tilnærmet likt nivå. For

inkluderingen av disse barna bør den voksne være tilgjengelig for å hjelpe med eventuelt å regulere atferd, men samtidig må barna få lov til å prøve ut litt selv. Informant A mente at det var viktig at en som barnehagelærer er med på å støtte barnet, snakke med de og forklare hva som skjer. På denne måten kan en hjelpe det minste barnet inn i de andre barnas lek, og ikke minst inn i toddlerkulturen. Dette er i samsvar med det Karian Estrup Eriksen og Lise Halkier peker på angående voksenrollen i forhold til de barna som har spesielle behov i sin lek. De peker spesielt på viktigheten av å gi de minste barna med spesielle behov redskaper til å være med i de andre barna i barnegruppen sin lek (Eriksen & Halkier, 2012, s.70-71).

Informant B stiller spørsmålstegn om hvorfor det minste barnet med spesielle behov eventuelt ikke er inkludert i toddlerkulturen. Om en del av lekerutinene i toddlerkulturen inkluderer løping og barnet med spesielle behov ikke løper, bør en tenke på hvorfor. Er ikke barnet glad i å løpe, eller mangler barnet motorikken? Videre peker hun på at hun har lagt merke til at barna er gode på å mentalisere om hverandre. Dette kommer til uttrykk ved empati, at de ser at et annet barn har det vondt og forsøker på en eller annen måte å hjelpe. Det med å ta hverandres perspektiver og forstå hverandres meninger og intensjoner er i følge Gunvor Løkken sentralt i toddlerkulturen. Å skape en felles hensikt og mening er viktig (Løkken, 2004, s.21-22). Informant B tror at de minste barna er flinkere til å tenke hvorfor det barnet handlet som det gjorde og hva som ligger bak handlingene enn det voksne er. Hun nevner også at avdelingen ikke har en spesiell måte å ivareta toddlerkulturen på siden toddlerkulturen er en del av småbarnsgruppen.

Toddlerkultur kan knyttes opp til begrepene mentalisering og anerkjennelse. Som pekt på tidligere i oppgaven omhandler mentalisering å ta den andres perspektiv, samt prøve å sette seg inn i hva den andre tenker, føler og hvorfor personen handler som den gjør (Wallroth, 2011, s.11-12). Anerkjennelse handler om ett forsøk på å forstå hva den andre opplever eller er opptatt av (Bae, 1996, s.132). Som pekt på tidligere i dette underkapittelet handler toddlerkulturen om å skape felles lekerutiner som stadig gjentas og de minste barna har dermed en felles forståelse og hensikt bak lekehandlingene (Løkken, 2004, s.22-23). For å kunne skape disse felles lekerutinene som danner grunnlaget for en felles forståelse og hensikt bak handlingen, mener jeg at barna må ha en begynnende mentaliseringsevne. For at de minste barna med spesielle behov skal være en del av toddlerkulturen må de ha evnen til å ta de andre barnas perspektiv. Dette blir spesielt viktig for å skape en felles mening og hensikt. Hvis det minste barnet med spesielle behov ikke evner å

ta det andre barnets perspektiv, kan det risikere at lekehandlingen bryter sammen. Dette på grunn av at de barna som er i en lekehandling ikke klarer å komme til en felles forståelse eller hensikt. Mentalisering handler i bunn og grunn om å forstå seg selv og andre ut i fra de mentale tilstander som følelser, tanker, impulser og ønsker (Wallroth, 2011, s. 11-12). Hvis barnet med spesielle behov ikke evner å mentalisere om det andre barnet, er det viktig at det er en voksen som kan hjelpe til med denne mentaliseringsprosessen. Den voksne kan for eksempel påpeke følelsene til det andre barnet og hjelpe til med å sette ord på hva som skjer for å understreke lekehandlingen.

Kapittel 5: Avslutning

De minste barna med spesielle behov har behov for et trygt og forutsigbart læringsmiljø som barnehagen bør etterstrebe. Ikke bare for de barna med spesielle behov, men for alle barna som går i barnehagen. For å se de minste barna med spesielle behov er det viktig for personalet å være gode på formell og uformell observasjon. Observasjonen blir viktig i form av dokumentasjon til andre instanser, foreldrene og ikke minst for hvordan barnehagepersonalet bør bygge opp hverdagen i barnehagen. Innholdet i barnehagen bør ta utgangspunkt i barnas interesser og behov. Observasjon kan bli et viktig moment i å se det minste barnet med spesielle behov sine utfordringer og hva de mestrer. Det kan bli viktig å se på hvem barnet leker med og om barnet tar del i barnehagens toddlerkultur.

Observasjonen kan brukes til å sette sammen lekegrupper som begge informantene mine har erfart fungerer bra med de minste barna som har spesielle behov. I lekegruppen inkluderer de barnet med spesielle behov i barnas lek, samtidig som en kan øve på utfordringene og fremme mestringsglede til barnet med spesielle behov. Lekegruppene kan danne grunnlaget for at barnet med spesielle behov blir mer delaktig i barnehagens toddlerkultur. Dette kan skje ved at de andre barna i lekegruppen ser på barnet med spesielle behov som en attraktiv lekekamerat og dermed inkluderer de i toddlerkulturen. Som informantene mine påpekte under intervjuene er barna generelt flinke til å inkludere de barna med spesielle behov i lek og i toddlerkulturen. Her er det som tidligere nevnt viktig at de voksne er med på å tilrettelegge for at de minste barna med spesielle behov blir inkludert i toddlerkulturen. Hvis et barn ikke er inkludert i barnehagens toddlerkultur er det viktig at personalet reflekterer omkring hvorfor det er slik. Andre viktige spørsmål å reflektere om er hva som er årsaken og hva kan de gjøre for å hjelpe barnet til å bli inkludert? Dette kan være så enkelt som å foreslå og rulle istedenfor å løpe hvis de mener å ha observert at barnet synes løping er vanskelig. Årsaken til dette kan for eksempel være at barnet blir redd den høye farten eller at barnet ikke har motorikk til å løpe like fort som de andre barna.

De små barna som har spesielle behov bør møtes av de voksne i barnehagen med respekt og anerkjennelse. Barna bør anerkjennes for det de er og det de gjør i barnehagehverdagen. Personalet bør inneha et fokus på hva barnet kan fremfor hva barnet ikke kan. Dette er med på å skape et positivt perspektiv der barnets mestringsglede er i fokus, fremfor mangelfokus. Som

begge informantene mine påpekte er det viktig for de yngste barna med spesielle behov at de møter voksne som mentaliserer. Mentalisering er generelt viktig på en småbarnsavdeling fordi barna uttrykker seg gjerne nonverbalt den første tiden i barnehagen. De voksne bør mentalisere rundt barnets tanker, handlinger og følelser. Dette er med på å skape forståelse for barnet med spesielle behov. Det er også viktig at alle barna i barnehagen lærer å ta den andres perspektiv for utviklingen. Videre er det viktig at de minste barna med spesielle behov blir møtt med forståelse fra de voksne i barnehagen. Å bli sett, hørt og møtt er også viktige momenter for hvordan disse barna selv oppfatter sin egen situasjon i barnehagehverdagen.

Mentalisering, anerkjennelse, toddlerkultur og subjektivitet er begreper som etter min mening ligger nært hverandre. For at barna skal klare å skape en felles mening, lekeinnhold og hensikt bør en inneha evnen til å ta den andres perspektiv. Barnet bør dermed også anerkjenne den andres perspektiv, følelser, meninger og tanker.

Når det gjelder den tidlige innsatsen mente informantene at dette er viktig for de minste barna med spesielle behov sin barnehagehverdag. Dette for å kunne iverksette hjelpetiltak så tidlig som mulig i barnets utvikling. Mange ganger kan denne tidlige innsatsen føre til at barnet ikke trenger så mange hjelpetiltak ved senere utdanningsforløp. Egne erfaringer fra praksisfeltet har vist meg at det å få hjelp fra andre instanser kan ta tid. Dette er dermed et viktig argument for å starte med den tidlige innsatsen på et tidlig tidspunkt i barnas liv. Den tidlige innsatsen kan være med på å avdekke de minste barna som har spesielle behov.

Intervjuguiden min var veldig generell på mange områder, til en senere anledning vil jeg prøve å snevre inn problemstillingen min før jeg gjennomfører intervjuene. Jeg satt med mye datamateriale som skulle analyseres. En del av materialet var ikke relevant i forhold til problemstillingen jeg hadde valgt ut. Allikevel lærte jeg veldig mye under intervjurundene, både i forbindelse med tematikken, de minste barna med spesielle behov, og hvordan en skal intervjuer.

Under arbeidet med denne oppgaven dukket det opp spørsmål i forbindelse med det tverrfaglige arbeidet barnehagen har med ulike instanser. Jeg ble nysgjerrig på hvordan dette samarbeidet fungerer i forbindelse med de minste barna i barnehagen. I intervjuguiden (se vedlegg) hadde jeg utarbeidet noen spørsmål rundt denne tematikken, men jeg oppdaget fort etter bearbeidelsen av

De minste barna med spesielle behov av Janne Cecilie Bjerkeland, kandidatnummer 407

intervjuet at dette ikke var så aktuelt for problemstillingen jeg hadde valgt. Dette er noe jeg kunne tenke meg å finne mer ut av ved en senere anledning.

Arbeidet med denne oppgaven har vært nyttig og lærerik for min egen del. Jeg har lært hvordan jeg gjennomfører en oppgave ved å benytte meg av kvalitativ metode i form av intervju. I tillegg har jeg både fått bekreftet tidligere tanker og gjort noen nye refleksjoner om hvordan de minste barna med spesielle behov i barnehagen bør møtes og sees. Jeg har i tillegg fått synliggjort for meg selv hvordan en kan fange opp og se disse barna og deres behov. Denne oppgaven har hjulpet meg med å se på hva voksne kan gjøre for å inkludere disse barna både i lek, lekegrupper og i barnehagens toddlerkultur.

Litteraturliste

Aubert, V. (1985). *Det skjulte samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige: en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.

Bae, B. (2007). *Å se barnet som subjekt: noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen*.

Lastet ned fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser.html?id=440489>

Barne- og familiedepartementet. (2005). *Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små! Rapport fra arbeidsgruppen om kvalitet i barnehagesektoren*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.

Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (red). (2012). Tidlig innsats i en kultur for læring. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (red.). *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* (ss. 11-20). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Buli-Holmberg, J. (2012). Tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (red.). *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* (ss. 71-86). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Claussen, J. C. (2010). *Det er noe med den ungen: Fra bekymring til handling*. (2. Utgave). Oslo: Sebu forlag.

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. (5. utgave). Oslo: Gyldendal akademiske.

Drugli, M. B. (2010). *Liten i barnehagen. Forskning, teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Eide, B. J. & Winger, N. (2006). Dilemmaer ved barns medvirkning. I B. Bae, B. J. Eide, N. Winger & A. E. Kristoffersen. *Temahefte om barns medvirkning*. Bergen: Kunnskapsdepartementet.

Eriksen, E. K. & Halkier L. (2012). *Utviklingsstøtte til barn i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.

FNs konvensjon om barnerettigheter. (Barnekonvensjonen). (2003). Oslo: Barne- og familiedepartementet. Lastet ned fra: http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/red/2000/0047/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

Frøyland, S. L. (2005). Er leken for alle? I S. Haugen, G. Løkken & M. Røthle (red.). *Småbarnspedagogikk - fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (ss. 183-200). Oslo: Cappelen akademiske forlag.

Hoven, G. (2007). Lek for alle barn? I P. Sjøvik (red.). *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen*. (2.utgave). (ss.221-239). Oslo: Universitetsforlaget.

Johannessen, E. & Larsson-Swärd, G. (1999). *Spesialpedagogikk i praksis. Tiltaksprogram for barn med behov for særskilt støtte*. Oslo: Sebu Forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Bergen: Kunnskapsdepartementet.

Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lov om barnehager (Barnehageloven). (LOV-2005-06-17-64). (2012). Lastet ned fra <http://www.lovdatab.no/all/nl-20050617-064.html>

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringsloven). (LOV-1998-07-17-61). (2012). Lastet ned fra <http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html#5-7>

Løkken, G. (1996). *Når små barn møtes*. Oslo: Cappelen akademiske forlag AS.

- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur. Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen*. (4.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Meld.St.24. (2012-2013). *Melding til stortinget. Framtidens barnehage*. Lastet ned fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2013/stortingsmelding-24-2012-2013-framtidens.html?id=720531>
- Mørland, B. (red.). (2008). *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Olofsson, B.K. (1993). "Hva er lek?" I *Kompendium Lek og barndom*. (2005). Trondheim: Tapir.
- Pettersen, J. R. & Reinertsen, J. P. (1997). *Lekende samvær. –En barnehagedokumentar*. Oslo: pedagogisk forum.
- Sjøvik, P. (2007). Tiltak for barn med særskilte behov i et historisk perspektiv. I P. Sjøvik (red.). *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen*. (2.utgave). (ss.17-33). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sjøvik P. (2007). En barnehage for alle med mangfold som ressurs. I P. Sjøvik (red.). *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen*. (2.utgave). (ss.34-56). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, L. (2002). *Tilknytning og barns utvikling*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- St.meld. nr. 40. (2002-2003). *Nedbygging av funksjonshemmede barriere. Strategier, mål og tiltak i politikken for personer med nedsatt funksjonsevne*. Lastet ned fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/ad/dok/regpubl/stmeld/20022003/stmeld-nr-40-2002-2003-.html?id=197129>

St.meld. nr. 16. ...*Og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Lastet ned fra:
[http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000DDD
PDFS.pdf](http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000DDD
PDFS.pdf)

Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Wallroth, P. (2011). *Mentaliseringsboken*. Oslo: Arneberg forlag.

Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk forum.

Vedlegg: Intervjuguide

Informantens faglige bakgrunn

- Hva er din faglige bakgrunn?
hoved utdanning?
Eventuelle videreutdanninger?
Andre viktige kurs o.l
- Hvor mange år har du jobbet i yrket?
- Har du jobbet i flere barnehager?

Informantens erfaringer

- Hvilke erfaringer har du med barn med spesielle behov?
- Hvilke erfaringer har du med mentalisering? Hvordan jobber barnehagen med dette?
- Hvis ett barn med spesielle behov har utagerende atferd, hvordan takler du det? Hvordan takler de andre ansatte dette?
- Hvilke erfaringer har du med universal utforming av barnehagen? Hvordan utforming mener du er viktig at både inn- og utearealet har?

Tilrettelegging

- Hvilke behov for tilrettelegging ser du generelt hos barn med spesielle behov i alderen 0-3 år?
Eks: ulike funksjonshemninger, atferdsvansker, samspillsvansker etc.
Kan du komme med noen konkrete eksempler eller praksisfortellinger (som er anonymiserte)
- På hvilken måte har du eller barnehagen tilrettelagt for barn som har spesielle behov?
eks: Leker, utstyr, sammensetning av barn etc.
- Hvilke instanser har blitt viktige for kartleggingen av spesielle behov hos de minste i barnehagen?
Eks: ppt, bft, barnehagen, foreldrene selv, andre instanser?
På hvilken måte har de blitt viktige? (Konkrete erfaringer/fortellinger).

Hvilke erfaringer har du med kartlegging av barn med spesielle behov?

- Hva tenker du er viktig i tilretteleggingen i barnehagehverdagen for de barna med spesielle behov?

Har du noen erfaringer med tverrfaglig samarbeid med ulike instanser? Kom gjerne med eksempler.

- På hvilken måte mener du en tidlig innsats er viktig for ... barnet og dets deltakelse i hverdagen?

Foreldrene?

Barnehagen?

Barnegruppa?

Inkludering?

Toddlerkultur

- På hvilken måte kan barn med spesielle behov bli en del av barnegruppens toddlerkultur? Hvordan jobber barnehagen for å få til dette? Har du noen erfaringer eller eksempler?

Annet

- Har du andre relevante synspunkt i forhold til tematikken eller problemstillingen?
- Har du noen andre konkrete erfaringer eller eksempler fra praksis om tematikken eller problemstillingen du ønsker å fortelle?