

# Felleskap i lek og læring

Spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv



**Endringsarbeid  
i barnehage og skole** **1.2**

# 1.2



## Endringsarbeid i barnehage og skole

Å utvikle inkluderende fellesskap som gir alle barn og unge muligheter til å ytre seg, delta og lære ut fra sine egne forutsetninger i fellesskap med andre, er en viktig oppgave i barnehage og skole. Dette forutsetter gode læringsmiljø som bidrar til læring og utvikling – ikke bare for barn og elever, men også for pedagoger og ledere.

For å oppnå dette peker forskningslitteraturen på at barnehagen og skolen må ha en kollektiv læringskultur og basere sin pedagogiske praksis på oppdatert forskning. De fire følgende kapitlene viser hver på sin måte hva dette kan bety i praksis.

**Sonja Bjørnbak:**

**«Det viktigste grepet var å legge ned den spesialpedagogiske avdelingen»**

Sonja drøfter med utgangspunkt i en intervjuundersøkelse betydningen av kunnskap, støtte og engasjement for å endre en spesialpedagogisk organisering, fra en tradisjonsbundet praksis til en praksis som ivaretar et inkluderende fellesskap for alle barna i barnehagen.

# «Det viktigste grepet var å legge ned den spesialpedagogiske avdelingen»

Dette kapitlet drøfter hvordan kunnskap, støtte og engasjement kan bidra til å endre en spesialpedagogisk organisering, fra en tradisjonsbundet praksis til en praksis som ivaretar et inkluderende fellesskap for alle barn i barnehagen.

## Sonja Bjørnbak

En tradisjonsbundet spesialpedagogisk praksis legger stor vekt på en individrettet praksis der diagnose og behandling gjør seg gjeldende (Allan, 2017; Simonsen & Kristoffersen, 2017). De siste årene har dette synet blitt utfordret av en praksis som legger større vekt på lek og læring i fellesskapet, inkluderende praksiser, universelle løsninger og systemorienterte tilnærminger (Arnesen, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2017; Lundh, Hjelmbrække & Skogdal, 2014; Sjøvik, 2014b).

For å finne ut hvordan en tradisjonell praksis kan endres, har jeg intervjuet personer med ulike roller i en kommune som har endret sin spesialpedagogiske organisering for barn med behov for særskilt tilrettelegging. Jeg har valgt dette begrepet fordi det understreker behovet for å endre fokuset fra et individrettet til et mer systemrettet arbeid. Begrepet viser til at vi som samfunn har ansvar for å tilrettelegge slik at alle barn kan delta i et inkluderende fellesskap. Det er ikke egenskaper ved det enkelte barn som skal virke hemmende for deltagelse (Arnesen, Kolle & Solli, 2017).

Barnehagene i kommunen hadde i mange år fulgt en tradisjonell tilnærming til spesialpedagogikk. Det vil si at de fleste barn med

behov for særskilt tilrettelegging ble tilbudt plass i en barnehage med en spesialpedagogisk avdeling. De siste årene har kommunen endret organiseringen slik at alle barna nå går på ordinære avdelinger. Det er nærliggende å stille følgende spørsmål:

- Hva var bakgrunnen for ønsket om endring, og hva har gjort det mulig å endre denne praksisen?
- Hvilke erfaringer sitter kommunen og barnehagene med etter denne snuoperasjonen?
- Hva kan være til inspirasjon for andre kommuner og barnehager som ønsker å arbeide for økt inkluderende praksis?

For å undersøke disse spørsmålene ble et utvalg på ti personer, på både kommune- og barnehagenivå, spurt om sine synspunkter, erfaringer og opplevelser. Intervjuene ble gjennomført ca. tre år etter at omorganiseringen startet, og de hadde da arbeidet etter de nye rutine og det nye systemet i ca. halvannet år. Utvalget bestod av barnehagesjefen i kommunen, en PPT-rådgiver, en styrer, tre styrerassistenter, to pedagogiske ledere og to spesialpedagoger, som alle har gitt sitt samtykke i tråd med lov om personopplysninger.

I den videre beskrivelsen vil barnehagesjefen, PPT-rådgiveren, styreren og styrerassistenter bli omtalt som ledere, mens pedagogiske ledere og spesialpedagoger vil bli omtalt som pedagoger. De barnehageansatte jobbet alle i barnehagen der det tidligere var en spesialpedagogisk avdeling, og alle informantene hadde det til felles at de hadde vært kritiske til kommunens spesialpedagogiske praksis og ønsket en endring. Informantene ble valgt ut ved at en i ledelsen i barnehagen spurte aktuelle personer om de ville være med. De ble samtidig informert om at intensjonen var å få frem de positive sidene ved endringen.

## Barnehagen som et inkluderende fellesskap

Barnehagen skal bidra til at alle er en del av et fellesskap (Arnesen, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2017; Mørland, 2008; Sjøvik, 2014b). Mange barn med behov for særskilt tilrettelegging får imidlertid ikke den hjelpen de har rett til, for eksempel ved at de blir tatt ut av gruppefellesskapet, at de voksne mangler relevant kompetanse, at de blir møtt med for lave forventninger, og at de får hjelp for sent (Kunnskapsdepartementet, 2019). Noen barn får tilbudet sitt i spesialpedagogiske avdelinger og kan oppleve at de får en større sosial tilhørighet her enn i et ordinært tilbud, men det er et uttalt mål at også disse barna skal inkluderes i det ordinære fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, 2019). Dersom barnehagen er godt tilrettelagt for alle, vil det redusere behovet for individuelle løsninger (Sjøvik, 2014a). Det er et viktig prinsipp at alle barna er inkludert i fellesskapet, ikke kun ett av barna eller én definert gruppe (Sjøvik, 2014a).

Det spesialpedagogiske tilbudet organiseres ulikt mellom kommunene, og noen har spesialpedagogiske avdelinger i barnehagene (Solli, 2017). Tilbudet kan oppleves fragmentert og ha lite sammenheng med det

resterende tilbudet i barnehagen (Moe & Valseth, 2014). For at barnehagehverdagen skal oppleves sammenhengende og trygg for barna, kreves det tettere samarbeid og et helhetlig tilbud innenfor barnefellesskapet i barnehagen (Hillesøy, 2019; Moe & Valseth, 2014; Solli 2017). Samarbeidet mellom pedagogisk leder, spesialpedagog og det øvrige personalet vil stå sentralt for å få dette gjennomført i praksis (Mørland, 2008; Simonsen & Kristoffersen, 2017). Ofte ser vi lite samarbeid mellom spesialpedagog og pedagogisk leder på avdelingen. Dette kan delvis skyldes lite ressurser, men ofte handler det like mye om tradisjonell organisering og for lite kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2019; Moe & Valseth, 2014).

I rammeplanen for barnehagen står det at inkludering handler om å tilrettelegge for sosial deltagelse, og at den viktigste arenaen for dette er leken (Kunnskapsdepartementet, 2017). Leken er en livsform for barn, den har en egenverdi og er grunnleggende verdifull (Sundsdal & Øksnes, 2017; Wolf, 2017). Gjennom leken får barn erfaringer med verdier som det er økt behov for i samfunnet, som samarbeid, kreativitet og fantasi (Hoven & Mørland, 2014). I en barnehage kan inkluderingsarbeid bidra til at barna får fellesskapsopplevelser, at de blir sett av andre, at de kan være til hjelp for hverandre, og at de sammen kan bidra i samfunnet. Alt dette er viktig for menneskers opplevelse av å ha en god livskvalitet og helse (Antonovsky, 2012; Sjøvik, 2014a). I forlengelsen av dette kan arbeidet med inkluderende fellesskap i barnehagen settes inn i et større bilde, der vi tenker oss at barna blir rustet til å møte motgang og påkjenninger i livet. Fellesopplevelser og lek og glede sammen med andre er med på å gjøre livet verdt å leve. Foreldresamarbeid og barns medvirkning i egen hverdag trekkes frem som viktige bidrag til å finne ut hvordan barna best trives

i barnehagen, og for å kunne tilrettelegge for et godt leke- og læringsmiljø (Franck & Glaser, 2014; Kunnskapsdepartementet, 2017; Moe & Valseth, 2014; Mørland 2008; Nytrø, 2014).

Barnehagen skal ha en helsefremmende og forebyggende funksjon, der trivsel, mestring og livsglede er blant målene (Kunnskapsdepartementet, 2017; Moe & Valseth, 2014). Det helsefremmende arbeidet i barnehagen trekkes frem som et stadig viktigere bidrag når det gjelder systemrettede tiltak for å øke livskvaliteten og helsen i befolkningen generelt (Green, Tones, Cross & Woodall, 2019). Barns muligheter for å medvirke i barnehagen, gjennom tilstedeværelse og deltagelse i fellesskapet sammen med voksne og jevnaldrende, vil ha stor betydning (Franck & Glaser, 2014). Barn som har særskilte behov for personalets hjelp, kan være ekstra utsatte for voksenstyring og oppleve mindre grad av medvirkning (Hoven & Mørland, 2014).

### **Bakgrunn for endring av spesialpedagogisk praksis**

#### **Tidligere organisering**

Den spesialpedagogiske praksisen i kommunen var i hovedsak organisert slik at barn med behov for særskilt tilrettelegging gikk i en egen spesialpedagogisk avdeling i barnehagen. En slik avdeling kan ha ulike benevnelser, som forsterket avdeling, spesialavdeling, base, spes.ped.-gruppe eller lignende. Videre vil jeg bruke begrepet spesialpedagogisk avdeling.

Det vises til en økt bruk av spesialpedagogiske avdelinger i skoler og barnehager, selv om de aller fleste barn med behov for særskilt tilrettelegging er på ordinære avdelinger (Solli, 2017). De som ble intervjuet, fortalte at de reagerte på at barna på den spesialpedagogiske avdelingen ikke ble regnet med på samme måte som barna

på de ordinære avdelingene. De fortalte at barna var mye alene på grupperom med en voksen for å trene på ulike program eller metoder. Noen av barna var på ulike måter knyttet til en av de ordinære avdelingene i barnehagen, men personalets ressurser var organisert slik at de tilhørte den spesialpedagogiske avdelingen. De spesialpedagogiske avdelingene hadde flere små grupperom og treningsrom der barna i løpet av dagen hadde «eneundervisning» sammen med en voksen. I den grad de var på en ordinær avdeling, opplevde informantene ofte at barna fra den spesialpedagogiske avdelingen enten fikk tett individuell oppfølging av personalet, eller ble overlatt til seg selv. Den pedagogiske lederen for de ordinære avdelingene hadde lite eller ingen kunnskap om barnets utfordringer og hvilke behov som måtte tilrettelegges for at barnet skulle kunne være en del av fellesskapet på en ordinær avdeling.

Den spesialpedagogiske avdelingen hadde egne avdelingsmøter og samlinger, og fikk i tillegg individuell veiledning og opplæring fra andre hjelpeinstanser. En del av hjelpen ble gitt til assistenter og fagarbeidere, som så gjennomførte metodene i praksis i barnehagen. I perioder foregikk mye av treningen på grupperom med én voksen og ett barn. Informantene poengterte imidlertid at disse barna var blitt ivaretatt av omsorgsfulle voksne med forståelse for individuell kartlegging, individuell oppfølging og individuell tilrettelegging. Utfordringen, slik de så det, var i hvilken grad det ble tatt hensyn til hvordan barn lærer, leker og utfolder seg i fellesskapet med andre barn.

#### **Segregerende tiltak**

Barn som ekskluderes fra ordinære barnefellesskap ved å bli tatt ut av avdelingen eller plassert i egne avdelinger, er eksempler på segregerende tiltak. Barna får ikke den samme muligheten til å leke og lære i fellesskap, utvikle ulike vennskap og bidra

og glede seg med andre i lek. Leken er betydningsfull, og barn skal få være aktører i eget liv, ikke et objekt for læring (Mørland, 2008). Leken er universell, og for de fleste barn er lek og vennskap det viktigste (Hoven & Mørland, 2014; Moe & Valseth, 2014). Lek og vennskap kan sees som en mestringsstrategi for å forstå seg selv, og kan dermed være med på å gi barna en opplevelse av sammenheng i livet. I rammeplanen for barnehager vektlegges barns rett til medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det kan bety at vi gjennom segregerende tiltak fratrar barna deres rett til å delta i både uformelle og formelle deltagende prosesser, som lek og aktiviteter i fellesskapet. Tiltak eller ordninger som oppleves stigmatiserende eller nedverdiggende for enkelte barn, bør endres eller fjernes helt (Sjøvik, 2014a).

Pedagogiske ledere på ordinære avdelinger fortalte at de hadde hatt liten kunnskap om det spesialpedagogiske feltet, og følte at de kom til kort. Etter hvert hadde de undret seg over det overordnede synet på læring når det gjaldt barn med behov for særskilt tilrettelegging. De begynte å stille spørsmål om hvorfor ikke disse barna også var en naturlig del av det ordinære fellesskapet, og de undret seg over hvordan systemet kunne endres for å få det til i praksis. Det å stille spørsmål er et viktig redskap for inkludering (Sandmel, 2014). Grunnen til det er blant annet at spørsmål kan gi rom for refleksjon og et kritisk blikk på egen praksis og bidra til større åpenhet og felles forståelse (Allan, 2017).

#### **Ønske om endring**

Noen ledere og pedagoger fortalte at de i starten følte de kunne for lite om det spesialpedagogiske området til å tørre å diskutere og ha meninger om det. En sa det slik: «Uten kunnskap var det vanskelig å gå i diskusjoner.» En annen fortalte at han tenkte dette: «Hva skal jeg tenke? Hva er riktig?

Det eneste jeg kan lene meg på er forskning, ellers blir det bare de ulike synspunktene.» De begynte å stille spørsmål av denne typen: «Hvorfor er det sånn?» Ledelsen opplevde at flere i personalet ønsket en endring, og at disse hadde sett at det var andre måter å løse den spesialpedagogiske organiseringen på. Noen i ledelsen begynte å lese seg opp på inkluderingsbegrepet og startet etter hvert prosesser i personalgruppa for å få til en endring. Ledelsen fortalte at de søkte systemveiledning fra PPT, og at denne støtten var viktig. En av pedagogene understreket dette ved å si følgende: «Samarbeidet med PPT har vært viktig. Veldig bra. Det er lettere når det er flere som mener det samme.» Samarbeid med andre instanser er avgjørende for et inkluderende fellesskap (Kolle, 2017; Mørland, 2014). Noen i ledelsen fortalte at de hadde vurdert å legge ned den spesialpedagogiske avdelingen tidligere, men det var først da det kom fra pedagogene selv, at de så muligheten for å kunne gjennomføre det.

#### **«De gikk glipp av noe»**

En av de pedagogiske lederne fortalte at hun også gjerne så tilbake på den spesialpedagogiske avdelingen med godhet: «Det var mange ting som var bra også, det var ikke sånn at unger ikke hadde det godt der, det kan jeg ikke si. Men de gikk glipp av noe.» Hun fortalte at det var lett å se fremgang hos barna når de øvde på enerom med voksne som krysset av på skjemaer underveis. Jeg spurte om hun stusset over denne individorienterte tilnærmingen tidligere, men hun svarte avkreftende: «Nei, jeg så de samme fremskrittene, den samme gleden over barn som snakket lange setninger, som ikke kunne et ord da de startet, klarer ikke å la være med det. Så jeg tenkte ikke sånn.» Dette tror jeg er et utsagn som vil være gjenkjennbart for mange. Vi ser så lett individuell fremgang og tør kanskje ikke utfordre oss selv til å sjekke det ut i

fellesskapet. Videre uttrykte den pedagogiske lederen det slik: «Det er deilig med registreringer, skjemaer og program. Deilig for oss mennesker å jobbe etter. Det er også positivt, du blir fulgt veldig opp. Det systemet der forsterker seg selv.»

En annen av pedagogene fortalte at da hun jobbet på den spesialpedagogiske avdelingen, begynte hun å ta med flere barn på tur i skogen for å se om det var mulig å få til den samme fremgangen der. Hennes opplevelse var at det var mulig å få til, men det krevde at man så på fremgang med litt andre øyne, der skjema kanskje ikke ble brukt på samme måte som når man jobbet individuelt. En annen fortalte at han alltid tenkte på hvordan individuelle mål kunne gjennomføres på andre måter enn tidligere. Han fortalte at de oftere hadde brukt små grupper, noe som ga muligheter de ikke hadde tidligere. Når ekstra personalressurser, som spesialpedagog og/eller assistent er en del av avdelingen, er det mulig å dele barna inn i fleksible smågrupper oftere enn før. Han sa dette: «Forkunnskap før fellessamling kan være viktig, men du trenger ikke være alene. Her er det mye som kan gjøres for at barnet ikke føler seg utenfor. Det bør foregå i en helhet.» Når barnet opplever seg som en likeverdig part i fellesskapet, øker opplevelsen av at hverdagen er sammenhengende.

Barnet kan oppleve å være avhengig av en voksen for å klare seg i livet. Når barnet alltid har en kjent voksen i nærheten, kan det lett oppstå situasjoner der den voksne hjelper litt ekstra til med andre ting også (Moe & Valseth, 2014).

Et eksempel kan være et barn som har vansker med å oppfatte kommunikasjonen rundt seg og derfor får ekstra støtte til dette. Den voksne kan i tillegg velge å minne barnet på å ta på sokkene om det er barbert, eller minne barnet på å rydde etter seg når det går fra et sted, uten å påpeke det samme til de andre barna som

også er der. Dersom dette gjentar seg, kan barnet oppfatte at det ikke håndterer livet uten den voksne. Slike hendelser vil også kunne påvirke barnas oppfattelse av hverandre og hvem som trenger ekstra hjelp, også når det gjelder det de i utgangspunktet kan klare selv. En pedagog sa dette: «Da tenkte jeg at her må vi gjøre noe annerledes. Jeg kan jo ikke ta i han hele tiden, det gir litt rare signaler til de andre barna». En annen sa dette: «Barnet skal ikke ha en ansatt som følger seg, det tror jeg er det verste. Vi må trygge systemet istedenfor barnet.»

### **Endring og uenighet**

Endringsarbeid og omorganisering er ofte krevende, spesielt for lederne (Bøe & Thoresen, 2017). I tillegg til å styrke sin kompetanse om inkludering styrket lederne sin kompetanse når det gjaldt å lede en barnehage i en endringsprosess. En av lederne fortalte at hun hadde fått et nytt syn på uenighet, og forklarte det slik: «Uenighet er bra for endring, ved å være uenige så må vi finne noe vi kan bli enige om.» Hun var spesielt opptatt av at det spesialpedagogiske feltet kan virke vanskelig å endre, og at vi kanskje ikke ser løsningen med en gang. Endringsprosessene som denne barnehagen har vært igjennom, har vært krevende for personalet. Det kan oppstå uenighet innad om hva som er den beste veien å gå. I noen endringsprosesser vil prisen for den enkelte oppleves for høy til å kunne være en del av prosessen videre. Dersom personer ikke opplever sammenheng og mening i det de går igjennom, vil de kunne stå i et dilemma der de må velge mellom å være med videre eller ikke. Slik var det også i denne prosessen.

### **Mangfold er en ressurs for alle**

En av pedagogene fortalte om hvilken ressurs det var for alle da barnehagepersonalet ble utfordret til å ta i bruk alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK).

Pedagogen så fordelene for flere av barna, og i tillegg vektla han at hele barnehagen nå arbeidet med det samme. Dersom ett barn hadde behov for ASK, var det hele barnehagen sitt ansvar at dette barnet ble forstått og kunne kommunisere med andre, både barn og voksne. Det er viktig at alle ser dette som sitt ansvar (Mørland, 2008). Alle barn skal oppleve at de er en ressurs for gruppa, at de har kvaliteter som gruppa har behov for, og at alle har rettigheter og plikter som bidrar til fellesskapet (Moe & Valseth, 2014; Nytrø, 2014; Skogdal, 2014). Dette vil også bidra til at dagene oppleves som sammenhengende og meningsfulle, ved at barnas behov blir ivaretatt av alle og i sammenheng. Pedagogene fortalte at ASK tidligere ble brukt av noen få utvalgte voksne og i bruddstykker av dagen, noen ganger kun sammen med ett barn.

En av pedagogene sa at det å være forskjellig gir muligheter for at alle kan bli litt rausere og mer forståelsesfulle på avdelingen:

*Vi har forskjellige behov, for eksempel må noen spise litt oftere, og da kan vi si: «Ja, jeg vet du også er sulten, men du må vente litt. Line må ha mat nå.» Sånn kan vi akseptere ulikheter og at vi er forskjellige. Alle barn kan ha perioder de trenger noe ekstra, og da er det rom for det også. Barna blir rausere.*

### **Vendepunktet**

Etter flere år i fagfeltet har jeg opplevd praksiser som kan oppleves segregerende. Dette har vært gjort ut fra de beste hensikter, men kan ha ført til ytterligere vansker for de barna man har ønsket å hjelpe. Det er grunn til å anta at det fremdeles er slik flere steder. Eksempler på et tradisjonelt syn kan være at vi sier ting som dette: «Hvem er på han i dag?» «Hun må ha en pause nå.» «Det er ikke så farlig, hun får det ikke med seg likevel.» «De andre barna må skjermes for

det barnet.» Andre eksempler er at vi tar et barn ut av leken for å øve på noe som står på et program (uten å vurdere hvordan dette kunne blitt gjort i fellesskapet), at et barn med ukontrollerte bevegelser spiser alene med en voksen fordi det trenger ro, eller at fysioterapeuten tar med seg ett barn på et enerom for å trene på motorikk, samtidig som resten av gruppa går på tur i skogen. Ofte kan vi også se at assistenter og fagarbeidere får kunnskapskrevende oppgaver, som oppfølging av enkeltbarn, både når det gjelder spesialpedagogiske vedtak og tilrettelegging (Kunnskapsdepartementet, 2019).

En pedagog fortalte at øyeblikket hun forstod at noe måtte gjøres, var da et barn hun skulle følge opp, så på henne og spurte: «Hvem er på meg i dag?» Det kan her se ut til at barnet selv har en forståelse av at det er annerledes og trenger en spesiell voksen for å fungere sammen med andre. Alle barn har behov for voksne, men de fleste barn har et større valgalternativ og har tilgang til flere voksne. En av lederne sa dette: «Barnet skal ikke ha én ansatt som følger seg ... Det tror jeg er det verste.» I eksempelet over er barnet på en måte umyndiggjort, fordi hun ikke har medvirkning i valget av voksne på avdelingen. Det ble derfor viktig for personalet å utforske andre måter å gjennomføre spesialpedagogisk tilrettelegging på. Flere av lederne og pedagogene fortalte om situasjoner de hadde reagert på, og som de etter hvert begynte å sette spørsmålsteget ved. Dette er opplevelser som kan defineres innenfor det tradisjonelle synet, vil jeg si, som at barn ikke er med i uteleken på samme tid som de andre, at det er en voksen som er den viktigste lekpartnere – og til og med den eneste vennen til barnet, eller at metoder og treningsopplegg «trumfer» aktiviteter i fellesskapet.

### **Tiltak som ble gjennomført**

Intervjuene viser at en rekke tiltak ble gjennomført. To av lederne fortalte at de

lette etter tema som hele barnehagepersonalet kunne enes om å arbeide med. Her ble det lekens betydning i barnehagen og inkluderingsperspektivet som ble fellesområder. Andre viktige tiltak var at den pedagogiske lederen fikk hovedansvaret for alle barna på sin avdeling. Samarbeidet mellom personalet på avdelingen ble styrket gjennom felles møter og felles ansvar for alle barna. Det at den pedagogiske lederen på avdelingen fikk hovedansvaret for alle barna, viste seg å være et av de viktigste tiltakene (Moe & Valseth, 2014). Den pedagogiske lederen på avdelingen har fremdeles dette ansvaret og samarbeider tett med assistenter, fagarbeidere, barnehagelærere og spesialpedagoger på avdelingen. Det er avdelingen som helhet som skal ivareta alle barnas ulike behov.

Barnehagepersonalet begynte å reflektere over begreper vi omgir oss med i hverdagen, der spesielt læringssyn ble et tema for drøfting. Det ble også gjennomført andre tiltak, som at arbeidsstillingsinstruksen i kommunen ble endret, ordlyden i vedtak ble endret, pedagoger ble sendt på kurs om inkludering, de økonomiske rammene ble endret og pedagogene var de som fikk veiledning fra hjelpeinstanser.

### **Hvordan organiseres kommunens spesialpedagogiske felt nå?**

I barnehagen har de nå arbeidet i halvannet år etter den nye modellen der hele avdelingen har ansvaret for alle barna. Mottoet for barnehagen er at alle barna skal delta i lek, og de ansatte skal ha dette i sentrum for arbeidet i hverdagen. Det foregår ikke lenger trening for enkeltbarn, men de organiserer ofte barn og voksne i mindre grupper. Noen fortalte at en gruppe også kan være en liten gruppe med to barn. To av pedagogene reflekterte litt rundt hvordan det individuelle blir ivaretatt. De var opptatt av at det i diskusjoner og refleksjoner fremdeles er rom for spørsmål rundt det individuelle.

På avdelinger der barn har en individuell opplæringsplan (IOP), blir denne utarbeidet i et samarbeid mellom pedagog og spesialpedagog. I tillegg blir det samarbeidet om å lage felles planer på avdelingen (ukeplan, månedsplan og årsplan), slik at individuelle hensyn i størst mulig grad blir ivaretatt i det helhetlige arbeidet. Balansen mellom individuelle hensyn og fellesskapet er et klassisk dilemma i barnehagen, og hvordan vi definerer dette, vil kunne påvirke våre handlinger og refleksjoner (Franck & Glaser, 2014).

Personalet i barnehagen reflekterte også rundt hvordan det tradisjonelle synet er på vei til å endres. En fortalte at måten de jobber på, påvirker de som kommer inn for å arbeide individuelt med barn. Et eksempel er fysioterapeuter, som tidligere kanskje tok med seg enkeltbarn på treningsrommene. En leder sa dette: «Hvor lett er det å ta med seg et barn som er vant til å delta i fellesskapet med de andre barna? Da blir det kanskje lettere å gjøre det i sammenheng med det de allerede holder på med.» Videre sa hun dette: «Da må man jobbe på en annen måte.» En av pedagogene la til at samarbeidet med andre instanser endret seg ved at de satte flere ord på og undret seg over hvordan målene kan nås uten at barnet må bli tatt ut av barnehagefellesskapet helt alene.

Samarbeidet med PPT trekkes frem som et viktig bidrag, både i prosessen som har og ikke minst i det samarbeidet de fremdeles har. Gjennom de siste årene har de utviklet gode rutiner for samarbeid. PPT har tilstedeværelsestid i barnehagene, og da er det mulighet for å få råd og veiledning, først og fremst på systemnivå. En av lederne fortalte at det er mindre sårbart nå fordi det er flere voksne på avdelingen som kjenner barna. Dersom en blir sykemeldt, er det fortsatt flere andre voksne som kjenner behovet til det enkelte barn, og det er en stor endring fra hvordan det var tidligere.

Både pedagoger og ledere pekte på inkludering som en prosess. De var opptatt av at de fremdeles ikke er i mål. De reflekterte også rundt spørsmål om dette egentlig er en prosess som man kan si seg ferdig med, eller om det er et tema som alltid må være til stede. Dette ser vi igjen i forskningslitteraturen, som beskriver det som en kontinuerlig prosess, der en vellykket inkludering gjør begrepet overflødig (Skogdal, 2014).

### **Opplevelse av sammenheng**

Avslutningsvis vil jeg, i lys av utvalgt teori, forsøke å belyse hva som kan ha bidratt til at ledelsen og de ansatte sammen har lyktes i dette krevende endringsarbeidet for en mer inkluderende praksis. Helsefremmende perspektiver er viktige innenfor alle områder i samfunnet, og teorier og forskning kan bidra til en større innsikt i hva som gjør at vi mennesker mestrer utfordringer (Green, Tones, Cross & Woodall, 2019). Hva skal til for at mennesker finner løsninger på de utfordringene de står overfor og opplever mestring og mening i hverdagen?

Teorien om *salutogenese* tar sikte på å gi en bedre forståelse av hva som fremmer god helse, livsmestring og trivsel. Den israelsk-amerikanske sosiologen Aaron Antonovsky utviklet teorien om salutogenese som en motsats til patogenese (Antonovsky, 2012). Den salutogene modellen forstår helse som et kontinuum og stress som potensielt helsefremmende. En patogen tilnærming vil derimot vektlegge stress som sykdomsfremkallende, og den er opptatt av diagnostisering og om personen er frisk eller syk (Antonovsky, 2012). De to forståelsene er ikke motsatser, men kan forstås som likestilte og komplementære. Antonovsky oppdaget at vår opplevelse av sammenheng (OAS) kan forklare vår holdning til hvordan vi takler stress. Han viser til tre komponenter, der begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet gjør seg gjeldende (Antonovsky, 2012). I endringsprosesser

vil vi i ulik grad oppleve at det som skjer, er begripelig, det vil si i hvilken grad vi forstår det som hender oss. Det samme gjelder for det som er håndterbart, som angår de ressursene vi har til rådighet (både på individ- og systemnivå), og for meningsfullhet, som handler om vårt engasjement og vår opplevelse av at det vi gjør, gir mening. Hva som oppleves meningsfullt, er forskjellig fra person til person, og kan innebære sosiale relasjoner, vennskap, kulturopplevelser, åndelige opplevelser og det å være en ressurs for andre (Antonovsky, 2012). Det å oppleve en mening med det som skjer, trekkes frem som den viktigste av de tre komponentene, og det er avgjørende for at vi opplever at livet har en sammenheng. Det å oppleve situasjonen som meningsfull, betyr ikke at vi i enhver situasjon finner en mening i den konkrete hendelsen som skjer, men at vi finner et engasjement eller en motivasjon for å takle det stresset som fremkalles.

### **Kunnskap, støtte og engasjement**

Ledelsen og pedagogene innså i starten av omorganiseringsprosessen at om de skulle være i stand til å endre noe, måtte de ha kunnskap om følgende: Hva inkludering egentlig handlet om, hvilken forskningsbasert kunnskap som forelå, og hvilke konsekvenser dette ville få for deres praksis. Noen i ledelsen formidlet at de ble litt forundret over hvor tydelig forskningen faktisk var. Blant annet ble rammeplanens temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne en viktig inspirasjon (Mørland, 2008). De innså etter hvert at med den kunnskapen de hadde tilegnet seg, var det ingen vei tilbake. En endring var nødvendig, og de opplevde at dette sto tydelig i mandatet for barnehagen. Det gjaldt alt fra menneskerettighetene, barnekonvensjonen, lover og rammeverk til stortingsmeldinger og forskningsrapporter. Når personer oppnår større kunnskap, vil det kunne bidra til at

det settes i gang prosesser som gir styrke til endring og utvikling. Kunnskapen de tilegnet seg, var på den måten med på å gi en bedre forståelse og dermed begripelighet, som er en av komponentene i Antonovskys (2012) OAS (opplevelse av sammenheng).

Det å oppleve samarbeid og sosial støtte fra kollegaer skaper trygghet, tillit og motivasjon (Bøe & Thoresen, 2017; Moe & Valseth, 2014). Det kan se ut til at personer som opplever sosial støtte, har lettere for å oppleve sammenheng i tilværelsen (Antonovsky, 2012). Komponenten håndterbarhet kan i denne sammenhengen knyttes til det å oppleve støtte hos kollegaer, en ressurs til å kunne stå i og håndtere endringene.

Når personer står i konflikt, endring og uro over tid, er det et behov for å finne mening i det de driver med, men hva som er meningsfullt, er som tidligere nevnt forskjellig fra menneske til menneske (Antonovsky, 2012). De ulike intervju-personene fortalte om sitt engasjement for å stå i de utfordringene som kom. Engasjementet hadde en fellesnevner, og det var troen på at inkluderende fellesskap er til det beste for alle barn. Komponenten meningsfullhet har motivasjon og engasjement som sentrale faktorer (Antonovsky, 2012). Det å oppleve en følelse av at det en engasjerer seg i, er viktig og verdt å kjempe for, er en sterk motivasjonsfaktor. Det som særlig engasjerte de som ble intervjuet, var hvordan ordet spesialpedagogikk kan være med på å skape distanse: «Hva er så spesielt?» De var sterkt motiverte for å endre det spesialpedagogiske feltet, og følgende utsagn illustrerer drivkraften i endringsarbeidet: «Hvorfor kan vi ikke endre oss på det spesialpedagogiske feltet? Der skal alt bare være som det har vært. Det er dårlig gjort, det er dårlig gjort overfor barna.»

### **Inkluderende fellesskap gir personalet mening**

Hva var det som engasjerte lederne og pedagogene til å gjennomføre og stå i endringene over tid? Skal noe endres, må det føles meningsfullt nok til at man ønsker å engasjere seg i det. Lederne og pedagogene fortalte at de fant mening gjennom å se og oppleve hva dette betydde for barna i praksis. De opplevde at barna som tidligere tilhørte den spesialpedagogiske avdelingen, var en del av et inkluderende fellesskap på en annen måte enn før. Barna var en naturlig del av fellesskapet, og det var ikke lenger noe skille. Til tross for at pedagogene opplevde at de hadde et større ansvar og flere arbeidsoppgaver, gav det mening og glede da de så resultatet.

En av pedagogene uttrykte det slik:

*Det er ekstremt viktig at vi har et mangfoldig samfunn. Det er spennende og viktig, og det gjør at folk kan slappe av og ikke alltid prestere. Alle har noe å tilføre gruppa. Hvis du lærer med lave skuldre og har det moro, da lærer du også mer.*

De personene som ønsket å endre den spesialpedagogiske tilnærmingen, opplevde sammenheng gjennom å styrke sin kunnskap – som bidro til å gjøre endringsarbeidet begripelig, de opplevde sosial og faglig støtte gjennom samarbeidet – som gjorde endringsprosessen håndterbar, og sist, men ikke minst opplevde de en indre drivkraft og et engasjement – som gav mening. Motivasjonen og det som gav mening til å stå i prosessene, syntes i stor grad å handle om hvilken betydning dette ville få for barnegruppa.

### **Oppsummering**

I intervjuene kom det frem tre overordnede tema: kunnskap, støtte og engasjement. Informantene så behovet for å styrke sin kunnskap om inkludering og om hvilket læringssyn som lå til grunn for valget av barnehagens spesialpedagogiske organisering. Ledelsen og enkelte av pedagogene søkte etter hvert støtte hos hverandre og PPT, og dette la grunnlaget for tettere samarbeidet mellom fagpersonene. Gjennom felles refleksjoner fikk flere en bedre forståelse av både hva som måtte endres, og hvordan de skulle få det til. Motivasjonen og engasjementet blant både lederne og pedagogene viste seg å være knyttet til troen på at en omorganisering ville bidra til et mer inkluderende fellesskap for alle barna i barnehagen.

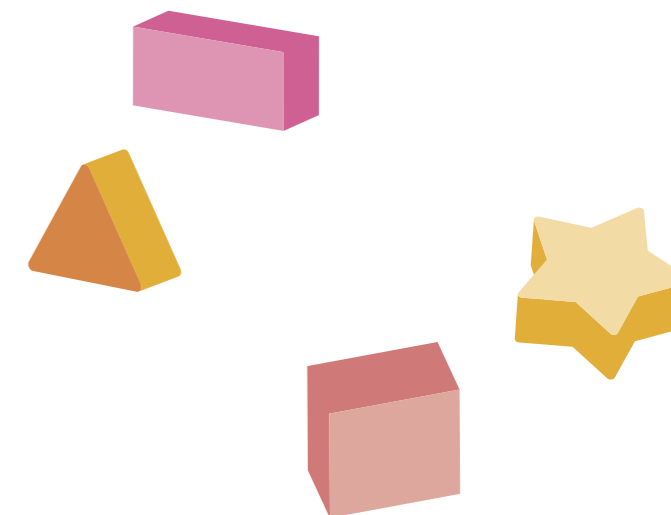
De viktigste grepene denne barnehagen tok for å endre sin spesialpedagogiske praksis, og de viktigste drivkreftene bak endringen, er oppsummert nedenfor:

- samarbeid med PPT på systemnivå
- barnehagemyndighetens positive innstilling til endringen
- tydelige ledere med kunnskap om endringsprosesser
- spørsmål fra personalet
- større kunnskap hos hele personalet om inkludering
- samarbeid og støtte hos kollegaer
- endring av den pedagogiske lederens rolle: ansvar for alle barna på avdelingen
- samarbeid mellom assistenter, fagarbeidere, spesialpedagoger og pedagoger om det felles beste for barna
- veiledning av pedagoger gitt av andre instanser
- refleksjon rundt egen forståelse av ulike læringssyn
- sist, men ikke minst: nedleggelse av den spesialpedagogiske avdelingen

### **Avsluttende refleksjoner**

I Norge i dag finnes det fremdeles barn, unge og voksne som ikke er en del av fellesskapet. Vi går glipp av ressurser, både menneskelig og økonomisk, om vi fortsetter å organisere det spesialpedagogiske feltet på en tradisjonell måte, der vi er mer opptatt av diagnose og behandling enn den kollektive kunnskapen vi sammen kan utvikle i samfunnet. Kan metoder, aktiviteter og øvelser gjennomføres i praksisfellesskapet i barnehagen? Du har kanskje prøvd det før og ikke fått det til? Men er det andre måter å gjøre det på?

Konklusjonen er at endringer på systemnivå krever en samlet og koordinert innsats der hver enkelt må oppleve å ha den kunnskapen som trengs for å gjøre endringene begripelige, håndterbare og dermed meningsfulle. Inkludering er både målet og en vedvarende prosess. Dersom vi skal lykkes med endring, må vi tørre å prøve ut inkluderingsperspektivene i praksis, og ikke gi oss om det ikke fungerer slik vi ønsker etter første forsøk.



## Litteratur

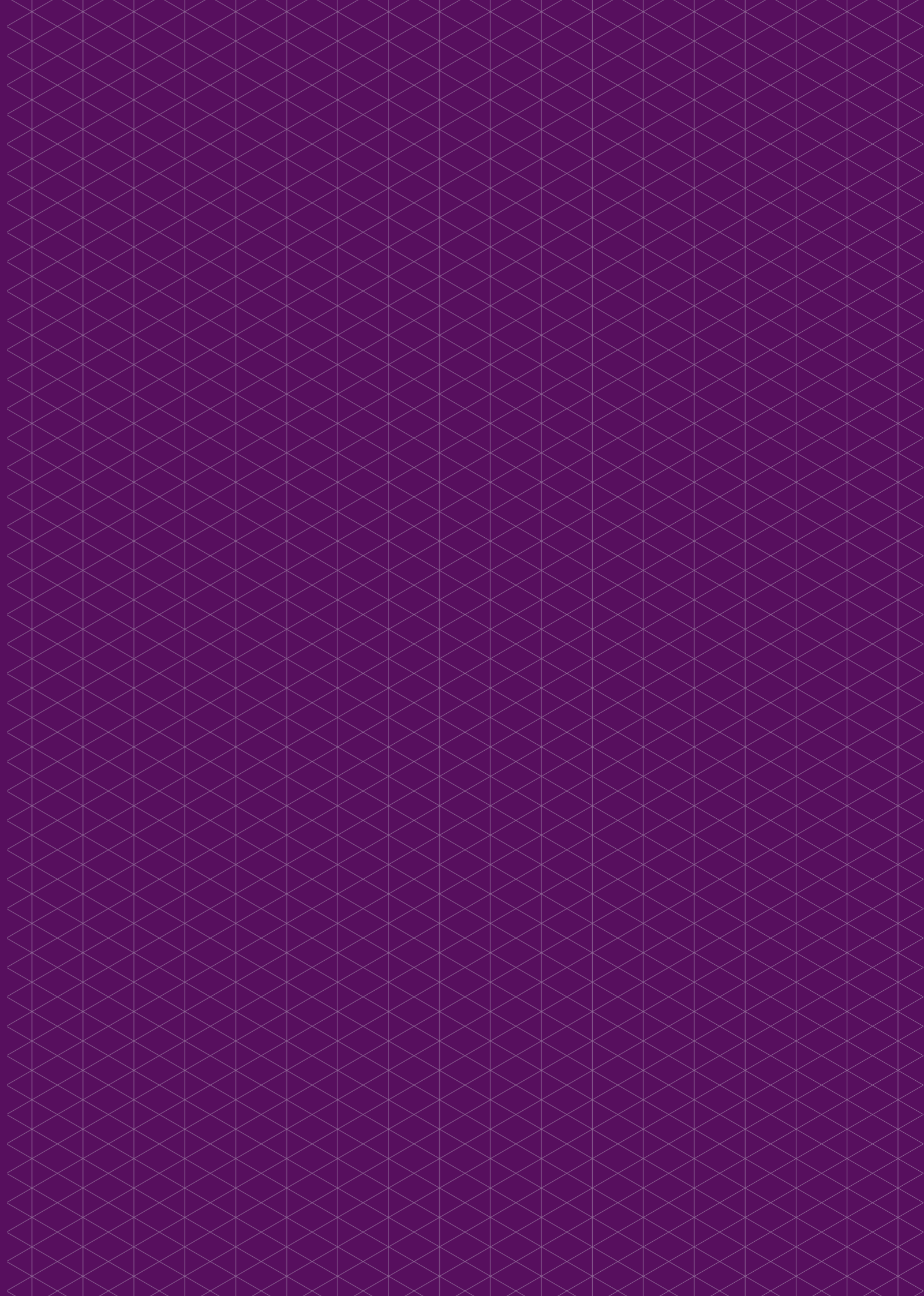
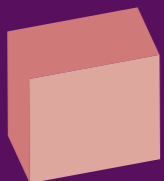
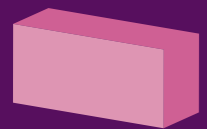
- Allan, J. (2017). Å tenke nytt om inkludering. I A.-L. Arnesen (red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglig praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Arnesen, A.-L. Kolle, T. & Solli K.A. (2017). De problematiske kategoriene i institusjonelle og faglige sammenhenger. I A.-L. Arnesen (red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglig praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A.-L. (2017). *Inkludering. Perspektiver på inkludering i barnehagefaglige praksiser*. I A.-L. Arnesen (red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglig praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bøe, M. & Thoresen, M. (2017). *Å skape og studere endring. Aksjonsforskning i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Franck, K. & Glaser, V. (2014). Rett til medvirkning for barn med særskilte behov. I P. Sjøvik (red.), *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Green, J., Tones, K., Cross, R. & Woodall, J. (2019). *Health Promotion: Planning and Strategies* (4. utg.). California: Sage.
- Hillesøy, S. (2019). Små barns lekende fellesskap i barnehagen. I S.E. Ohna & E. Simonsen (red.), *Barn med nedsatt hørsel. Læring i fellesskap*. Oslo: Gyldendal.
- Hoven, G. & Mørland, B. (2014). Lek for alle barn? I P. Sjøvik (red.), *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kolle, T. (2017). Styrernes betydning i samarbeid om inkludering. I A.-L. Arnesen (red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglig praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehager*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. 6 (2019–2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Lundh, L., Hjelmbrække, H. & Skogdal, S. (red.) (2014). *Inkluderende praksis. Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moe, M. & Valseth, M.L. (2014). *En barnehage for alle – med inkludering som overordnet mål*. I P. Sjøvik, (red.), *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mørland, B. (2008). *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/temahefte/om\\_barn\\_med\\_nedsatt\\_funksjonsevne\\_i\\_barnehagen.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/temahefte/om_barn_med_nedsatt_funksjonsevne_i_barnehagen.pdf)
- Mørland, B. (2014). Barnehagen – en del av det profesjonelle støtte- og hjelpeapparatet. I P. Sjøvik (red.), *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nytrø, S.H. (2014). Vi har et stort mangfold i barnehagen. I L. Lundh, H. Hjelmbrække & S. Skogdal (red.), *Inkluderende praksis. Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandmel, T. (2014). Fordommer og inkludering. I L. Lundh, H. Hjelmbrække & S. Skogdal (red.), *Inkluderende praksis. Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Simonsen, E. & Kristoffersen A.E. (2017). Fellesskapets fordeler og forutsetninger – utfordringer for den spesialpedagogiske profesjonen. I A.L. Arnesen (red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglig praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sjøvik, P. (2014a). En barnehage for alle med mangfold som ressurs. I P. Sjøvik, (red.), *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sjøvik, P. (red.). (2014b). *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Skogdal, S. (2014). Inkludering er deltagelse for alle. I L. Lundh, H. Hjelmbrække & S. Skogdal (red.), *Inkluderende praksis. Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solli, K.A. (2017). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I A.-L. Arnesen (red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglig praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2017). Om å verdsette barns lek. I M. Øksnes & T.H. Rasmussen (red.), *Barndom i barnehagen LEK*. Oslo: Cappelen Damm.
- WHO. (1986). Ottawa Charter for Health Promotion. Hentet fra <https://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>
- Wolf, K.D. (2017). I møte med barns spontane lek. I M. Øksnes & T.H. Rasmussen (red.), *Barndom i barnehagen LEK*. Oslo: Cappelen Damm.



Redaksjon: Siv Hillesøy, Eli Marie Killi, Ann-Elise Kristoffersen  
Design og illustrasjoner: Miksmaster Creative · [www.miksmaster.no](http://www.miksmaster.no)  
Utgiver: © Statped, Oslo 2020  
[www.statped.no](http://www.statped.no)

ISBN 978-82-323-0352-6 (trykt utgave)  
ISBN 978-82-323-0353-3 (elektronisk utgave)



**Innenfor en sosiokulturell forståelsesramme skjer barns læring og utvikling gjennom deltakelse i sosiale fellesskap – hvor fellesskap med jevnaldrende er av særlig betydning. Barns deltakelse i læringsfellesskap med andre barn, eller tilrettelegging for slik deltakelse, er derfor et gjennomgående tema i antologien.**

**Bidragstyperne er rådgivere i Statped med erfaring fra ulike fagområder. De redegjør for ulike tilnærminger som bygger på erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap. Alle har til felles at de gjennom sin rådgivningsvirksomhet har vært tett på praksisfeltet. I antologien deler de erfaringer fra samarbeidet med barnehager og skoler i arbeidet med å utvikle en kunnskapsbasert praksis.**

**Antologien retter seg mot studenter og ansatte som jobber i barnehage og skole, og andre som har interesse for fagfeltet.**

