

Et analytisk blikk på inkludering



Forord

Vi vil gjerne få takke dere som har gjort denne rapporten mulig. Dere har gitt oss lærdom på veien og bidratt til spredning av god praksis, noe Statped er særlig opptatt av.

Tusen takk til foreldrene til Indiane, som har gitt oss tillit til å veilede, og lov til å bruke Indianes navn. Som moren til Indiane sa: Det er helt fint å bruke det ekte navnet. Hun har et så vakkert navn.

Takk til Misjonskirken barnehage i Askim, for tiden dere har brukt sammen med oss og alle fortellinger dere har delt. Spesielt takk til styrer Elin Bergendahl som har tilrettelagt for møtepunkter og satt en faglig og omsorgsfull ramme rundt samarbeidet. Takk til avdelingsleder Margarita Moravek, BPA Maria Fugleskjelle og spesialpedagog Mette Graff som har deltatt trofast og innsiktsfullt med sin kunnskap gjennom hele prosessen. Takk også til Oddrun Vatne i Askim PPT for viktige bidrag i oppstart og avslutning.

Videre vil vi takke barna og foreldrene i barnehagen som har gitt oss tillatelse til å bruke bilder fra barnas hverdag. Det er på barnegruppa vi har hatt blikket, og det er barn som inkluderer barn.

Vi vil også rette en varm takk til Turid Horgen og Herlaug Hjelmbrække som har bidratt med viktige kommentarer og innspill i gjennomlesning av rapportens siste versjon.

Til slutt, den varmeste takken til Indiane, vår inspirasjon og læremester.

Oslo, februar 2019

Ena Heimdahl og Helene Fulland

Hva gjør en kanin på et fang under Julegudstjenesten?

Et analytisk blikk på inkludering

1. Bakgrunn for prosjektet: Misjonskirken barnehage– et ønske om å få til inkludering for alle

«Jeg tok med meg en kanin» sa barnehage styreren.

«En kanin?» sa vi.

«Vi snakket om å samle barna, vi snakket om det gode, varme, behagelige berøringsinntrykk. Vi snakket om de bitte små delikate bevegelser. Du finner alt dette i en kanin. Med en kanin i fanget, fanget Indiane de andre barn, og vi fanget alle rundt Indiane».

Det var ikke bare kaninen som ble resultatet av den spennende veiledningsreisen vi har fått være med på og som vi håper vil fange leseren av rapporten. Det hele startet som vanlig er i Staped med en søknad fra en barnehage. Misjonskirken barnehage i Askim ønsket veiledning rundt pedagogisk tilrettelegging for et barn med multifunksjonshemming. Jenta Indiane var 4 år, gikk på småbarnsavdeling, skulle snart begynne på stor avdeling og etterhvert skole. Misjonskirken barnehage ønsket å gjøre barnehagehverdagen og overgangene gode for jenta som er annerledes på mange måter og har stort behov for hjelp, men som allikevel var en selvfølgelig del av barnegruppa. Vi kom til en barnehage som beskrev seg slik:

«Vår visjon er «liten, nær og trygg». Vi ønsker å ha trygge, nære relasjoner til barn og foresatte, og at barnets beste er et mål i alle situasjoner. Vi har en småbarnsavdeling som heter Fryd [...] og en storebarnsavdeling som heter Glede. [...] Vi verdsetter enkeltbarnet som unikt, samtidig som det skal lære seg å være en viktig bidragsyter inn i et inkluderende fellesskap.»

(www.facebook.com/misjonskirkenbarnehage)

Alle skal ha muligheten til å høre til et fellesskap. Uansett om man har en funksjonsnedsettelse eller ikke. Indiane er i en sårbar posisjon da hun ikke har verbalspråk, og et kroppsspråk vi ikke helt forstår ennå. I barnehagen er det voksne som er ansvarlige for inkludering!

De voksnes oppgave i barnehagen i forhold til inkludering av Indiane blir tredelt:

- 1. De voksne skal gi Indiane en opplevelse av å høre til.*
- 2. De voksne skal gjøre Indiane synlig for de andre barna slik at hun blir en betydningsfull person i fellesskapet.*
- 3. Indiane skal ha mulighet til medvirkning.*

(barnehagens interne dokument om inkludering fra 18.01.2018)

Vi kom altså til en barnehage som var opptatt av å se alle barn, og Indiane som en av dem. Ikke ulikt det Solli og Andresen (2017) beskriver som at «personalet i barnehagene støtter de grunnleggende verdiene for inkludering og at deres arbeid for å bidra til inkluderende prosesser gjelder alle barn» (s.140). Vi kom også til en barnehage som hadde kommet langt i å utforske inkluderende prosesser i møte med Indiane og de andre barna i barnehagen. De følte seg allikevel ikke trygge nok på at de gjorde «nok» eller at de gjorde det «riktig». De tok derfor initiativ til å samarbeide med Statped i et prosjekt med fokus på inkludering. Statped var nysgjerrige på hvordan barnehagen opplevde å gjennomføre intensjonene sine. Når utgangspunktet var så positivt, tenkte vi at vi kunne gå usikkerheten som vi ofte møter i veiledning med barnehager og skoler nærmere etter i sømmene.



Statped har et nedfelt ansvar i å bistå kommuner med å utvikle inkluderende praksiser for barn med ulike lærevansker (Stortingsmelding 21, 2016). Inkludering i barnehage og skole handler om å *høre til* og *ta del* i et læringsfellesskap (www.statped.no). Det vil si at vi har et ansvar for å hjelpe barnehager og skoler med å bygge små og store fellesskap hvor barn og unge opplever tilhørighet og har mulighet til deltakelse. Når barnet har en multifunksjonshemming, er ikke løsningene åpenbare. I løpet av årene har vi i Statped truffet flere barn som Indiane. Vi har opplevd at dette kan være barn som er lett å glemme. En slags usynlighet svever over dem. Man vet hvor de er, de stikker ikke av fra sine rullestoler. Store tekniske innretninger; pumper, sonder, pustemaskiner og rullestoler overskygger barnet bak. Hva er tilhørighet og deltakelse for barn som ikke med høylytt stemme kan fortelle hvordan de har det, hva de mener, hva de vil gjøre og hvor eller med hvem de vil være? Og hva er inkludering når hverdagen er preget av mange livsoppretttholdende omsorgsoppgaver som søvn, hvile, fysioterapi og spising?

Å jobbe med inkludering kan også sies å være oppdragelse til mangfold. En kontaktlærer uttrykte det en gang slik: «Det viser seg at mangfold er bra for oss alle» (Hjelmbrekke, 2014). Hjelmbrekke skriver videre at ulikheter må bli sett på som noe positivt for å nå målet om en skole [barnehage] for alle, og at et barn med funksjonsnedsettelse *«kan være en døråpner for å utvikle toleranse og empati hos andre barn. Ved å utvikle forståing for mangfold og ulikskap blir barn i oppvekst dannet til å bli tolerante medmenneske»* (s.80). Barn med multifunksjonshemming setter dilemmaene rundt inkludering i høysete; samtidig er vi overbevist om at et godt blikk for inkluderingens dilemmaer og muligheter kan anvendes på alle barn og unge og på ulike og mangfoldige opplæringsarenaer. Vi er sikker på at flere barnehager vil kjenne seg igjen og se at det man intuitivt gjør kan løftes å bli en del av en gjennomtenkt praksis som gir et trygt faglig ståsted i spørsmål rundt inkludering.

Indiane

Indianes språk ligger i kroppen hennes. I blikket hennes som snur seg etter lyder og bevegelser, i hendene som kjenner og tar i mot en annen hånd, i armene som strekker seg, i de rare ansiktsuttrykkene som ikke alltid er lett å bli klok på. Som når hun smiler-smiler hun? Jo det var en smil.

Livet til Indiane består av små og store prosjekter der hvor det å se og ta på en appelsin må det ta den tiden det tar. Velværet i kroppen og gode myke stemmer rundt henne gir det store ekstra i en fysisk verden preget av smerter og plutselige kroppslige utfordrende episoder; slimet som må ut, hosten som må stilne, leddene som fyker i været. Hverdagsrutiner som gjentar seg blir det som gir mening fordi det kjennes igjen. Aktiviteter som tilfører overraskelser vekker hennes nysgjerrighet, de «provoserer» til kommunikasjon. Tydelige markører og enkelte ord er som fyrtårn som gjør Indianes ferd over havet tryggere og mer forståelig.

Indiane er heldig som har folk rundt som har lært hennes språk. De voksne fanger opp hennes kroppslige uttrykk. De senker stresset som medisinske tilstander kan bringe med seg. De forsterker alt som kan bli til gode opplevelser. I det øyeblikket den Andre møter Indiane, møter Indiane en verden som anerkjenner henne som barn. Et barn som vil leke og være sammen med andre som vil henne vel.



2. Målet med prosjektet

På denne bakgrunn ble målet med prosjektet å *løfte frem og reflektere over inkluderende praksis* i barnehagen og at de voksne skulle *bli enda mer bevisste* på hva tilhørighet og deltakelse kan bety for barn med multifunksjonshemming.

Målet for Statped var å bidra til å styrke profesjonaliteten hos de voksne i barnehagen gjennom en utvidet forståelse for inkludering. I denne rapporten ønsker vi å få frem temaer som kom frem når vi utforsket inkludering – temaer som inngår i de voksnes profesjonalitet - og samtidig belyse en veiledningsmetodikk som kan være særlig egnet i møte med inkludering som tema. Gjennom dette vil vi også argumentere for at veiledning med fokus på de voksnes forståelse av inkludering kan være av generell pedagogisk interesse.

3. Veiledningsmetodikk i prosjektet

I et samarbeid mellom barnehage og Statped med mål om å styrke de ansattes forståelse for egen inkluderende praksis er formen på samarbeidet mellom de som veileder og de som veiledes viktig. I dette prosjektet hadde Statped og de ansatte i barnehagen allerede etablert et samarbeid rundt Indiane. En av veilederne fra Statped hadde deltatt på observasjoner og gitt videoveiledning til barnehageansatte og foresatte. Slik hadde Statped allerede etablert kjennskap til det spesifikke rundt Indiane og hennes behov, hennes omgivelser og de voksnes væremåte med henne. Det vi visste om Indiane og praksisen rundt henne fra før var en del av kunnskapen vi tok med oss inn i nye runder med refleksjoner rundt inkludering, supplert av den teoretiske forståelsen vi bidro med inn i veiledningen.

Det etablerte samarbeidet bidro også til at de ansatte rundt Indiane var kjent med Statped. Slik sett var en veiledningsrelasjon allerede etablert da vi startet med å utforske inkludering nærmere.

3.1 Å utforske praksis- å bevege det profesjonelle blikket på inkludering

Til grunn for veiledningen lå en forståelse av at profesjonalitet og profesjonell praksis handler om å stille utforskende spørsmål til og utvide det analytiske blikket på inkludering i hverdagsrutiner, aktiviteter og samspill. Gulbrandsen, Fallang og Skjær Ulvik (2014) er opptatt av at barns hverdagsliv «med alle sine forbindelser, brudd og motsetninger» må løftes frem som grunnlaget for profesjonell praksis med barn (s.203). Barns hverdagsliv er også der inkludering skjer eller ikke skjer. Når inkludering er målet, er det derfor naturlig å være opptatt av hvordan vi kan forstå barn som *deltakere* i sitt hverdagsliv. Gulbrandsen, Fallang og Skjær Ulvik skriver at

«I en sosiokulturell forståelse [...] er barnet aldri ikke-deltaker. Det gjør det nødvendig å utforske hva slags deltakelse som er tilgjengelig for det enkelte barnet, hvordan barnet opplever deltakelsesmulighetene sine, og hvordan et aktivt samarbeid mellom barnet og profesjonsutøvere kan *utvide* deltakelsesmulighetene. Dette ser vi som kjernen i ethvert profesjonelt ansvar i (sam)arbeid med barn.» (s.204)

Forfatterne skriver også at profesjonsutøvere i kontakt med barn må interessere seg for andre profesjonsutøveres (sam)arbeid med barnet for å kunne tilpasse og tydeliggjøre sammenhenger mellom de ulike menneskene barnet møter og de aktivitetene barnet deltar i (s. 203-204).

I sine beskrivelser av profesjonalitet er Gulbrandstad og hennes kollegaer opptatt av at kunnskapsbasert praksis snarere enn å handle om å utvikle prosedyrer og fastlagte metoder handler om å utvikle redskaper til å se og forstå med, for å «bevege retningen til det profesjonelle blikket.» (s. 207). De skriver:

«En utfordring ved strengt forhåndsstrukturerte praksiser er de relativt trange rammene som etableres for både barn og profesjonsutøveres deltakelsesmuligheter. [...] heller enn primært å forankre kunnskapsbasert profesjonell praksis i oppskriftspregede tiltak, foreslår vi et analytisk rammeverk som støtte for profesjonsutøvernes empirisk utforskende blikk og for de teoretisk baserte faglige refleksjonene som kan føre til egnede tiltak for *dette* barnet. Kanskje det helle er *gode spørsmål* enn *gitte fremgangsmåter* som kan åpne for praksiser som samtidig er fleksible og systematiske?» (s.208)

Veiledningen i dette prosjektet har handlet om å bevege blikket til de voksne på Indiane, på de andre barna i barnehagen hennes og på de ulike hverdagsrutiner og aktiviteter barna er deltakere i. Det har handlet om å dele, dvele ved, utforske og reflektere over erfaringer. Vi har hatt fokus på de voksnes forståelse av Indianes språk og behov, forståelse av de andre barnas initiativ og responser, og forståelse av seg selv som voksne tilretteleggere og deltakere, som illustrert i denne modellen:

Model 3.1:



Vi vil nå først beskrive hvem som deltok i prosjektet og deretter hvordan vi har jobbet.

3.2 Deltakerne i prosjektet

Misjonskirken barnehage er en liten barnehage lokalisert i Askim by. Det er to avdelinger: en småbarnsavdeling (Fryd) med plass til 14 barn, og en storebarnsavdeling (Glede) med plass til 18 barn. Det er i alt 6 årsverk på avdelingene fordelt på åtte ansatte. I tillegg kommer styrerstillingen på 60% og tre ekstraressurser på barn med nedsatt funksjon på 153% stilling. I tillegg er det en BPA (brukerstyrt personlig assistent) som er ansatt på Indiane, men BPA regnes ikke i personalkabalen.

Veiledningen i dette prosjektet ble gjennomført i det vi kalte en ressursgruppe i barnehagen. Ressursgruppa bestod av

- tre personer fra barnehagen (styrer Elin Bergendahl, avdelingsledere Margrethe Borgen (deler av prosjektperioden) og Margarita Moravek)
- barnets BPA (Maria Fugleskjelle)
- barnets spesialpedagog (Mette Graff)
- PPT (Oddrun Vatne)
- To rådgivere fra Statped sørøst ved avdeling sammensatte lærevansker (Ena C. Heimdahl og Helene Fulland)

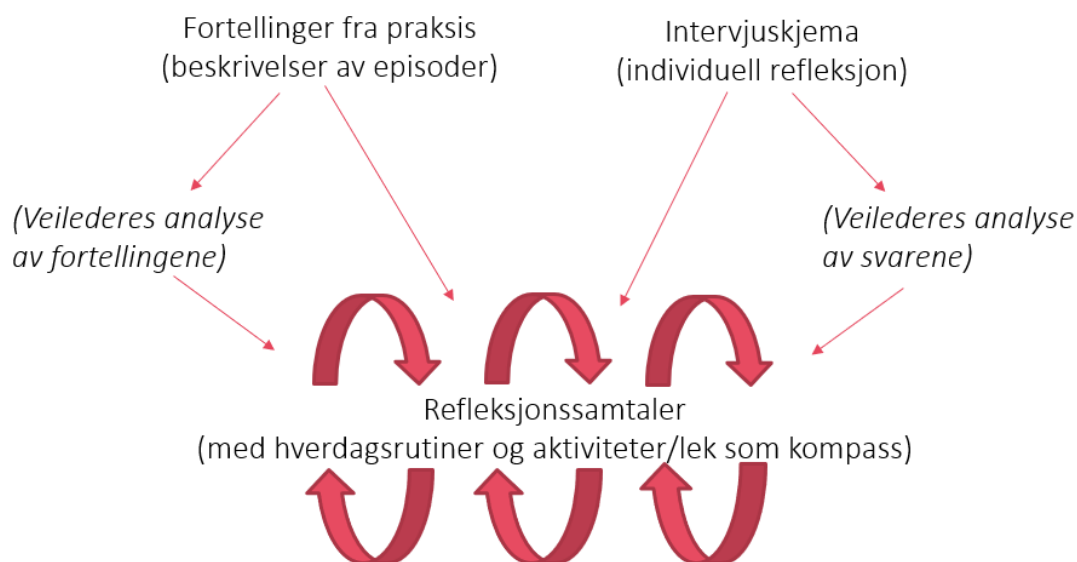
3.3 Veiledningsmodell for pedagogisk refleksjon

I Misjonskirken barnehage var de vant til å skrive ned og reflektere sammen over *praksisfortellinger*. Vi ønsket derfor å bygge videre på denne måten å reflektere på

(se 3.3.1). I tillegg ville vi at deltakerne skulle reflektere på egenhånd, og laget derfor et *intervjuskjema* som hver og en fylte ut (3.3.2). Veilederne jobbet sammen underveis om å *analysere* det innsendte materialet (3.3.3). Fortellingene fra praksis, intervjusvarene og analysene var videre utgangspunktet for *refleksjonssamtaler* i ressursgruppa (3.3.4). Modell 3.2 illustrerer veiledningsprosessen.

Modell 3.2

Utvidelse av et analytisk blikk på inkluderende praksis



Alle deltakerne i gruppa som jobbet direkte med Indiane svarte på intervjuskjema hver for seg og sendte inn egne anonymiserte fortellinger fra praksis til veilederne via e-mail. Gruppa møttes for refleksjonssamtaler i barnehagen 3 ganger i en periode over 9 måneder. I første møte hadde vi idemyldring. I andre møte var utgangspunktet fortellinger fra praksis og i tredje møte var utgangspunktet intervjuene med hovedfokus på dilemmaer i inkludering. Samtalene var satt til 2 timer. PPT deltok på første og siste samtale.

3.3.1 Fortellinger fra praksis – beskrivelser av episoder¹

Deltakerne ble bedt om å sende inn fortellinger fra praksis som de opplevde at handlet om inkludering. Barnehagen fortalte selv at de generelt er veldig engasjerte i å dele slike episoder med hverandre, men at det ikke alltid er tid til skriftliggjøring av

¹ Barnehagen brukte selv betegnelsen praksisfortellinger. Vi har valgt å omtale episodene vi fikk tilsendt som fortellinger fra praksis for å frigjøre oss fra metodikken anvendt i håndtering av praksisfortellinger på ulike utdanningsinstitusjoner.

erfaringer gjennom dagen. De fikk ingen videre føringer for fortellingene. Til sammen fikk vi inn 23 beskrivelser av episoder fra hverdagen som de voksne mente illustrerte inkludering. Fortellingene var i hovedsak korte og beskrivende (eks: *Indiane og Mette sitter inne i det lille lekehuset på avdelingen sammen med ei annen jente. Vi leker, gynger og lager lyder sammen inne i huset da jente, 3 år, ser på Indiane og sier: «Vi tuller sammen, vi».*). Noen fortellinger var mer utdypende og inneholdt elementer av tolkning (eks: *Begge avdelingene går på tur for å delta på julegudstjeneste i Askim kirke. Når vi nesten er fremme ved kirken passerer en stor brun bil. Barna har blitt passert av mange biler på veien, men denne gangen «våkner» barna og utbryter: «Indiane sin bil. Indiane kommer.» Trøtte bein får ny energi og løper for å komme fort frem til bilen. Barna som har pratet om kirken og at de skal delta som skuespillere på et julespill i kirken har nå skiftet fokus. De kommenterer ikke kirken de nå endelig kan se, men Indiane. Relasjonen fremfor kirkebygningen står i fokus.*).

Gjennom selvopplevde episoder jobber man med inkludering i en type bottom-up prosess, hvor kunnskapsutvikling og ny faglig bevissthet utvikles i nærhet til egen praksis. En episode blir fortalt og utdypet. Dette genererer at flere episoder blir gjenkjent i hverdagen og kan fortelles om på nytt av andre. Personalets fortellinger skaper kunnskapsutvikling på et område hvor svært lite er skrevet.

3.3.2 Intervjuskjema – spørsmål om det vanskelige

Et skjema med spørsmål til enkeltpersoner kan være en egnet måte å få deltakerne til å tenke gjennom noe vi vil at de skal tenke gjennom, noe vi er nysgjerrige på og har lyst til å få deres perspektiver på (Dalen, 2011; Kvale og Brinkmann, 2015). Forhåndsstilte spørsmål styrer tankeprosessen mer, samtidig som det gir et felles utgangspunkt når vi er flere som skal snakke om det samme.

Deltakerne fikk tilsendt et intervjuskjema som de svarte på hver for seg i etterkant av den første refleksjonsrunden. Spørsmålene var dels rettet mot bruk av inkluderende språk, f.eks. om hvorvidt de bruker navnet på barnet og om de kobler barnet til de andre barna i gruppa. Et av spørsmålene var «*Hva er vanskelig for deg når du tenker på barnets inkludering og til hvem henvender du deg når du er usikker?*». Dette spørsmålet var tatt med for å rette oppmerksomheten mot hva voksne kan oppleve av utfordringer ved å få til inkludering i hverdagen.

3.3.3 Veilederes analyse av fortellinger og svar

Når vi veiledere analyserte fortellingene satt vi sammen og diskuterte hva vi kunne legge av forståelsesrammer på fortellingene og svarene for å utvide forståelsen av inkludering. Vi leste og re-leste informasjonen vi hadde samlet inn, og delte tanker og assosiasjoner undervegs. Vi var opptatt av å beskrive fortellingenes kjerne, hva er

det de velger å ta med i fortellingene om inkludering. Som bakgrunn hadde vi elementene presentert i Model 3.1: hva gjør Indiane, hva gjør de andre barna, hva gjør de voksne, og hvilke aktiviteter trekker de frem. Et bredt spekter av aktiviteter ble beskrevet: Når Indiane ankom barnehagen, når de var på tur, hadde samlingsstund med musikk, måltid, bollebaking og julegudstjeneste. Beskrivelsene inneholdt hva som var blitt sagt eller gjort i de ulike situasjonene. I gjennomgangen av svarene på intervjukjemaene fokuserte vi på refleksjonene rundt spørsmålene knyttet til det vanskelige og usikre ved inkludering, det vi valgte å kalle dilemmaer.

Som støtte i analyseprosessen hadde vi et samarbeidsmøte med Geir Lundby og Turid Horgen. Inspirert av den narrative tilnærming (Lundby 1998) snakket vi om å gå fra tynne til tykke beskrivelser av de ulike episodene. Vi diskuterte hva det er som berører i fortellingene vi leste. Hvorfor betyr fortellingen noe for de som har fortalt den videre. Kan fortellingene utvides, bli mer detaljrik, er det andre ting man kan rette blikket mot i episodene? Slik ble vi som veiledere styrket i vår forståelse av fortellingene og i bruken av fortellinger som verktøy i veiledning.

I analysearbeidet trakk vi ut kjerneelementer i det de ansatte formidlet til oss. Vi tok med oss kjerneelementene som støtte inn i refleksjonssamtale nummer to og tre.

3.3.4 Refleksjonssamtaler – deling av erfaring for å utvide blikket

Den reflekterende samtalen som verktøy i en prosess er ikke lett å beskrive. Et sosiokulturelt læringssyn ligger til grunn; menneskene lærer sammen med andre; kunnskap utvikles og samskapes i felleskap (Gulbrandsen, Fallang og Skjær Ulvik, 2014). Samskapingens vesen, energien og engasjementet under møtene sitter i ordene som ble utvekslet og i kroppene hos deltakerne og kan vanskelig gjengis i det fulle. Vi vil forsøke å gi et innblikk.

Å fortelle er en helt naturlig del av hverdagen, sa personalet. Geir Lundby understreket hvor viktig det er å huske at narrativer er det mest alminnelige menneskelige vi har, det er ikke en metode eller knyttet til en bestemt praksis. Så fort vi skal utveksle erfaringer må vi fortelle en historie. I hverdagen er det ofte ikke tid til å dvele ved fortellingene. Men i refleksjonssamtalene var det tid. Å ha tid til å snakke sammen fra et felles utgangspunkt gir rom for nysgjerrighet på temaet og på kollegaer. Felles refleksjon rundt det Gulbrandsen og kollegaer (2014) kaller «den partikulære situasjonen» (s.207) ga muligheter for både gjenkjenning av det som er felles og utvidelse mot noe nytt. I tid ligger muligheten til å la observasjoner, handlinger, opplevelser bli hengende i det rommet som skapes mellom deltakerne.

Forberedelsene til møtene kan beskrives som å dykke inn i en verden, la seg forføre, kle i seg en stemning. Slik barnehagen bestreber seg i å se alle barn, bestrebet veilederne seg i å se og høre alle deltakerne i gruppen. Slik barnehagen inviterer inn alle barn, så inviterte veilederne inn alle deltakerne til å dele sin stemme i gruppa. Vi startet hvert møte med at barnehagen fortalte hvor de var akkurat den dagen. På første samling gled samtalen fritt rundt bordet om Indiane og inkludering. Til den andre samlingen plukket vi ut noen av fortellingene som en ansatt leste høyt i gruppa. Fortellingene ble slik gjort felles og samtalen spant videre rundt og fra disse partikulære episodene. I den tredje samtalen løftet vi frem dilemmaene og samtalen dreiet videre rundt og fra disse.

Samtaler har et utgangspunkt, men så hefter deltakerne seg på hverandre. I selve møtene når spørsmålene og refleksjonene gikk hånd i hånd svingte vår rolle som veiledere mellom det å plassere personalet som eksperter på egne erfaringer og det å framheve og komme med innspill på noe av det som ble sagt. Vi inviterte personalet videre inn i deres egne fortellinger, men forble gjester som gledet seg til å bli invitert. Det er deres blikk som utvikles og fortolkingsmakten må ligge hos de som eier fortellingen. Det er en jobb for veileder å ikke tolke; bare lytte etter ordene og prøve å gjøre deltakernes antagelser, innspill, tolkninger om til nye, åpne spørsmål. Det er en jobb å la deltakerne berike sine egne fortellinger. Det viste seg å ikke være vanskelig, fordi det var lett å la seg berøre. Det var i det øyeblikk vi lot teorikoplinger, fortolkninger og spekulasjonene gå at vi kjente den fordomsfri inspirasjon huse i oss.² Vi var den samme gruppa som møttes flere ganger, så en samtale heftet seg også på forrige samtalen. Gjentakende samtaler ga rom for gjentakende temaer. Vi la merke til hvilke kjerneelementer og hvilke dilemmaer personalet stadig vendte tilbake til – hva som var de ledende fortellingene og den fremtredende usikkerheten i gruppa rundt Indiane.

Personalet fortalte at når foreldre henter barna sine i barnehagen, spør de ofte *hva har dere gjort?* mens foreldrene til Indiane spør *hvordan har hun hatt det?* Det samme kunne man kanskje si om å utvikle det analytiske blikket i refleksjonsmøtene: vi gjorde en dreining fra fokus på hva som skjer til hvordan det som skjer betyr noe og berører de som er involvert. Målet var at denne dreiningen på møtene ville gjøre at de voksne kunne se på det som skjer utenfor møterommet med nye øyne, og dermed tilpasse egne handlinger til den nye forståelsen. Som en i personalet

² Det er absolutt slik det var for oss veiledere da vi ble veiledet av Geir Lundby og Turid Horgen. Det er en av de samtalene som etterlater spor. Noe av den holdningen tok vi med til barnehagen. Det er noe vakkert med ringene i vannet.

uttrykte: «Vi får nye tanker og de bringer vi med oss inn til avdeling - refleksjoner og tanker som åpner nye veier for oss i vår praksisutøvelse.»

4. Hva så vi, og hvordan forstod vi det vi så?

Etter at veiledningsprosessen var fullført slik den er beskrevet ovenfor har vi oppsummert innholdet i veiledningen i seks temaer. Temaene setter lys på det vi mener er både forutsetninger for og gode kvalitets kriterier på inkludering. De spenner fra det som handler om spesifikk kunnskap om barnet, til planlagt tilrettelegging av omgivelsene og mulighetene som ligger i de gylne øyeblikk av spontane møter mellom barn.

Tema 1: Å forstå hverandre og møtes i dialog

Tema 2: Mange hender i været - de andre barnas initiativer

Tema 3: Små barn løper rundt- om å «holde på» de andre barna

Tema 4: Omsorg og inkludering hånd i hånd

Tema 5: Vi kan være mange – om «den tredje voksne»

Tema 6: Vi bruker et inkluderende språk

I det følgende presenterer vi illustrerende stemmer (sitater) fra fortellinger fra praksis og intervjuer innenfor hvert av temaene (tabellene 4.1-4.6), og utvider blikket på inkludering gjennom å belyse temaene mer inngående.

4.1 Tema 1: Å forstå hverandre og møtes i dialog

Eksempelene under dette temaet viser hvordan personalet beskrev, tolket og responderte på Indianes ulike uttrykk – hennes språk. De illustrerer hvordan de voksne brukte denne kunnskapen om Indiane til å møte henne og gjøre hennes språk synlig for de andre barna.

Tabell 4.1 Illustrerende eksempler fra fortellinger fra praksis og intervjuer Tema 1

«Indianene reagerte på sangen “stor bølge, liten bølge” med fallskjerm. Den sangen sang vi en gang til.»

«Det var bursdagsfeiring [for Indianene] hvor vi sang bursdagssanger og sangen «Stor bølge, liten bølge» som Indianene er glad i.»

«Og når vi sang “Når det stormer” og tok fallskjermen over hele barnegruppa løftet hun opp hodet, bevegde armene og lagde mer lyder».

«Alle barna deltok [på julegudstjeneste og julebord]. Indianene fikk se/lukte/smake på maten. Hun fikk delta på å tenne lys. Hun fikk en levende kanin på fanget slik at hun kunne få kjenne varmen fra kaninen og ta på den myke pelsen.»

«Når vi hadde julebord ble maten dekket på et lavt langbord.»

«På rikskonsertene fikk barnet en plass helt foran slik at hun kunne få gode sanseinntrykk.»

«Indianene liker at du koser og stryker på henne.»

«Indianene satt på fanget til Mette [spesialpedagog]. Indianene virket trøtt men allikevel hadde hun ikke sovnet og fulgte med på det barna lekte.»

Personalet i Misjonskirken barnehage var opptatt av å være anerkjennende for alle barns språk. De uttrykte det som viktigheten av å lære å *snakke hverandres språk*. Sammen definerte vi språkene i barnehagen til å spenne fra kroppsspråk, til tegn, til ord, til norsk verbal språk og til de ulike morsmålene barna brakte inn. Samtalen handlet videre om hvordan vi kan gjøre Indianes språk synlig for de andre barna. Vi fant ut at det vil være meningsfullt å utvide vår egen og barnas forståelse av språk til at det også kan handle om at det finnes ulike måter å være på: hvordan vi tar kontakt med andre, hvor mye vi liker å snakke, om vi snakker høyt eller lavt, hvordan vi er når vi må vente. Det å forstå hverandres ulike væremåter eller å lære ord på andre minoritetsspråk er eksempler på viktige signaler om at alle teller med det språket de har. Med dette som utgangspunkt var det naturlig å se på Indianes språk som en del av de hundre språk barn snakker (Spaggiari, Malaguzzi m.fl., 1987).

Eksempelene i tabell 4.1 viser variasjonen i alle Indianes uttrykk (språk) som ble sett av de voksne: «...når vi sang “Når det stormer” [...] løftet hun opp hodet, bevegde armene og lagde mer lyder», «Indianene fikk se/lukte/smake på maten», «Hun fikk en levende kanin på fanget slik at hun kunne få kjenne varmen fra kaninen og ta på den myke pelsen». Det er et sanselig språk som beskrives her. Alle bevegelsene, alle uttrykk blir gitt mening. Alle Indianes non-verbale og verbale uttrykk må ses, høres, anerkjennes og responderes på, som for eksempel når hun snur hodet eller åpner-

lukker hendene sine. Indiane smiler forsiktig, og smilet vil bli borte om det ikke fanges opp. Det er når det fanges opp at Indianes forsiktige smil blir til et smil. Det sanselige fokuset i fortellingene viser at personalet har kunnskap om nettopp dette. Om hvordan Indiane kan ha det godt og delta utover å sitte ved bordet. Det er derfor en kanin er på julegudstjeneste. Hun liker en god berøring som kan gi en positiv kroppsopplevelse. Hun blir avslappet og nye spasmer kan raskt fanges inn.

Kaninen blir også brobyggeren som gir de andre barna innsikt i Indianes språk og opplevelser. De ser at hun kan kjenne, føle og forstår med kroppen. Kanskje de ser at hun roer seg ned. I refleksjonssamtalene med personalet kunne vi trekke frem at de voksne med sin kunnskap om Indianes språk kan veilede de andre barna til å forstå Indianes språk (*«Indiane liker at du koser og stryker på henne»*). Indianes uttrykk blir ordsatt slik at Indianes språk kan gjøres hørbart, kan kjennes og gjøres synlig for små og store. Indiane hoster og beroligende og forklarende ord fra den voksne veileder de andre barna i å møte Indiane med en positiv forståelse.

For å møte Indiane er personalet bevisst over grep man må ta for å skape deltakelse. For å forstå Indiane fullt ut må den voksne gjøre verden nærmere (*«Indiane satt på fanget til Mette», «Maten ble dekket på et lavt langbord», «På Rikskonsertene fikk barnet en plass helt foran»*). De forteller også noe om barnets tilstandsregulering (*«virket trøtt, men.....»*). Vi vet at akkurat «tolking» av tilstandsregulering kan bidra til at barn som Indiane i hovedsak blir sett som trøtte og skjermet av. I refleksjonen rundt eksemplene ovenfor kunne vi også løfte frem at de voksnes valg av handling kan knyttes til kunnskap om læring. Ut fra fortellingene kunne vi sette ord på at de voksne er lydhøre for Indianes preferanser (de spiller sanger hun liker), og at de tilrettelegger for gjentakelser (*«...den sangen sang vi en gang til»*). Trygghet og gjenkjenning er viktige utgangspunkt for læring. Ved å gjøre de voksne bevisst på dette, kan de i enda større grad ta kunnskapsbaserte valg.

Musikk og sang er en vanlig del av norsk barnehagekultur. I noen av eksemplene ovenfor ble musikk og sang bevisst knyttet til språk og inkludering. Vi ser hvordan musikk skapte gjenkjenning hos Indiane i aktiviteter hun delte med andre barn. I en av refleksjonssamtalene koblet en deltaker bruken av musikk opp mot «de hundre språk» (se ovenfor) på en fantastisk fin måte. Hun uttrykte det slik: *«Er det musikk som skaper inkludering og at barna føler at det ikke er noen forventninger sammenlignet med verbalt språk? At musikken skaper forutsetninger for at alle på en måte lykkes i kommunikasjon med hverandre?»*.

4.2 Tema 2: Mange hender i været - de andre barnas initiativer

Eksempelene under dette temaet viser oss hvordan andre barn tar initiativ til å være sammen med og snakke med Indiane – på sine egne og på Indianes premisser - mediert av voksne støttespillere.

Tabell 4.2 Illustrerende eksempler fra fortellinger fra praksis og intervjuer Tema 2

«Foruten det verbale språket, som nevnte eksempler ovenfor, bruker barna like ofte kroppslige uttrykk. De tar på, stryker, holder opp leker og viser fram, forklarer for barnet. Det var flere barn som pratet med Indiane og serverte lekemat til henne.»

«[Barnet] går mot Indiane, smiler og stryker henne over hånden og sier: «Jeg skal bli med deg på tur»».

«Hvis Indiane ikke kommer [en dag], spør [de andre barna]: «Hvorfor?»»

«Alle løp mot porten og ropte: «Nå kommer Indiane! Indiane kommer nå!» De var glade når Maria trillet inn Indiane. Og barna hilste på Indiane. Noen ville holde Indiane i hånden, og noen ville stryke Indiane på hånden, og noen på beina.»

«Når vi spiser mat er Indiane med. Og et barn lurte på hva Indiane skulle spise i dag. «Indiane kan smake på skinkeost», sa en voksen. Det barnet svarte: «Jeg vil gi den til henne selv», og barnet strakk ut tuben med skinkeost til den voksne»

«Jeg har lagt merke til at når Indiane kommer til barnehagen og selv om hun blir trillet inn av Maria (BPA), er det alltid at barna henvender seg til Indiane. Og selv om det er Maria som svarer, snakker barna først til Indiane, og etterpå snur de blikket til Maria.»

«Det er populært å være med [Indiane på tur]. Hver gang vi spør får vi mange hender i været. Vi tar på alle barna like refleksvester og går på biblioteket, i skogen eller til lekeplassen i byen. Underveis på turen gir barna blomster, blader eller annet til Indiane.»

«Barna viser omtanke når Indiane er lei seg, da vil de trøste henne»

«Det virker som det er viktig for barna å vite det som skjer med Indiane. Og det oppleves at Indiane er en del av barnegruppa»

Eksempelene ovenfor illustrerer hvordan andre barn initierer kontakt med Indiane.

De er opptatt av Indiane når hun er der- og når hun ikke er der, og de er opptatt av henne på ulike måter: de vil hilse, de vil dele, de vil trøste, de vil vite hvorfor hun ikke kommer. Barnas initiativer sier noe om deres kommunikative interesse. Gjennom det barna sier og gjør signaliserer de et ønske om nærhet –om å komme i kontakt:

«[Barnet] går mot Indiane, smiler og stryker henne over hånden og sier: «Jeg skal bli

med deg på tur»», «Alle løp mot porten og ropte:» Nå kommer Indiane! Indiane kommer nå!». Barna beveger seg mot, ikke fra. Her kan man bruke dimensjonen nærhet- avstand for å beskrive det som skjer og har direkte innvirkning på kommunikasjonsønske. Nærhet vil være et sterkt tegn på å være koblet til andre.

Barna gjør også noen tilpasninger i hvordan de er og hva de sier i samspill med Indiane. For eksempel må de tenke på hvilken type lek de skal leke og hvilket språk de skal bruke. De velger en type lek som er veldig taktil. Dermed blir kroppsspråket, gester og objekter en viktig del av uttrykkene. I eksemplene kommer det frem hvordan de er taktile i kommunikasjonen; de stryker over bena, holder i hånden, holder opp og viser frem. I refleksjonssamtalene deler personalet sine observasjoner og utdyper beskrivelsene av barnas måte å være på: De går nær, de bøyer seg, de søker hennes ansikt, de søker øykontakt. De prøver å opprettholde ansikt til ansikt før det taktile fokus tar over. De skjønner at hun ikke kan hente blomster, blader og leker selv, dermed henter de det for henne og legger i hennes fang eller hender. De overdriver også sitt eget kroppsspråk, lager flere grimaser (overraskelse, undrende) og kommenterer Indianes mimikk ved å bruke mimikken.

Barna tilpasser også sitt verbale språk. Personalet forteller at de bruker navn for å gjøre seg synlig og for å opprettholde kontakten. Noen legger en affektiv, barnslig tone på det de sier. De snakker saktere, understreker ord, varierer tonhøyde. Intuitivt reduserer barna valg av ord ved å bruke barnehagens semantisk verden: leker, blomster og blader de finner på veien etc. De reduserer også den syntaktiske kompleksitet ved å bruke kortere setninger. De gjør dialogen enklere ved å bruke setning som: "Se....." og ett ords setning etterfulgt av kommentar: ... «Er det ikke fint?.....». De spør og informerer samtidig.

Samtidig som barna tilpasser seg, har de også en optimistisk måte å se på Indianes læringsmuligheter. De ser på henne som den lekekameraten de ønsker hun skal være. Når de ordsetter ting, er det med en overbevisning om at hun kan lære ordet: «Gulrot, det er en gulrot, Indiane. Det heter gulrot!» Når vi utvider blikket på det barna gjør, kan vi si at de balanserer med stor sensitivitet mellom det å forstå behov for hjelp og tilpasning og det å forvente (Ytterhus, 2000, i Moe og Valseth Lillegård 2014). Kanskje er det nettopp en slik optimisme som er en drivfaktor i at Indiane blir regnet med, og dermed en drivfaktor i inkludering: «... selv om hun blir trillet inn av Maria (BPA), er det alltid at barna henvender seg til Indiane. Og selv om det er Maria som svarer, snakker barna først til Indiane, og etterpå snur de blikket til Maria.» «Det virker at det er viktig for barna å vite det som skjer med Indiane. Og det oppleves at Indiane er en del av barnegruppa». «Hvis Indiane ikke kommer [en dag], spør [de andre barna]: «Hvorfor?»».

Selv om barnas initiativer ofte er direkte rettet til Indiane, er barna også avhengige av at en voksen fanger opp initiativene og bekrefter dem på en positiv måte. Som her: «Når vi spiser mat er Indiane med. Og et barn lurte på hva Indiane skulle spise i dag. «Indiane kan smake på skinkeost», sa en voksen. Barnet svarte: «Jeg vil gi den til henne selv», og barnet strakk ut tuben med skinkeost til den voksne». Barna ser på Indiane som subjekt for handling og samspill selv om de skjønner at for at samhandlingen kan ende godt må de ofte få støtte av den voksne. De holder stadig kontakt med den voksne og er lyttende til de observasjonene eller de endringene som den voksne foreslår; for eksempel å vente, at Indiane vil ha mer, at slik smiler Indiane, osv. Den voksne oppmuntrer det Indiane gjør og tolker det som meningsfullt. Dermed både medierer og modellerer de voksne kommunikasjon med Indiane (se mer om den voksnes rolle under Tema 3).

I refleksjonssamtalene drøftet vi også hva motivene for samværet med Indiane er. Hvorfor er det mange hender i været? Personalet var bevisst på at det kan være kvaliteter i samværet som gjør at barna ønsker å være deltakere i det fellesskapet. Barna får ekstra voksenkontakt når de tilbringer tid med Indiane, da det er færre barn og flere voksne. De får kanskje også de voksnes anerkjennelse. Vi voksne synes det er positivt at Indiane blir etterspurt, blir regnet som en del av gruppa, og derfor sier vi alltid ja når de spør om å være sammen med henne. Når det er dårlig vær, mye regn og kaldt, er Indiane inne. De barna som ikke er så glad i å være ute, har et stort ønske om å være sammen med Indiane på slike dager. Uansett motiv eller årsaker som ligger bak ønsket om å være sammen med Indiane, så tenker vi at både Indiane og de barna som er sammen med henne har utbytte av selve samværet. I et inkluderingsperspektiv er den viktigste dimensjon at mangfoldige samvær oppstår.

4.3 Tema 3: Små barn løper rundt- om å «holde på» de andre barna

Eksempelene under dette temaet viser oss hvordan barnegruppen er naturlig preget av stor mobilitet. Barna kommer og går og personalet kan oppleve dette som en stor utfordring.

Tabell 4.3 Illustrerende eksempler fra fortellinger fra praksis og intervjuer Tema 3

«Det som kan oppleves som en barriere: at små barn flytter på seg raskt. Når Indiane har satt seg med en gruppe barn. Så plutselig går de fra og da kommer andre barna.»

«Jeg synes det kan være vanskelig å «holde på» interessen til barna når vi har samvær. Er det greit å bare være sammen noen ganger, eller må det skje noe « morsomt » hver gang slik at det blir interessant for alle?»

«Mette synger om vinden og lager vind-lyder. Samtidig brukes et stort stykke silkeaktig stoff for å understreke vinden [...] Dette gjøres flere ganger, og flere av de andre barna kommer til for å være med på leken. De legger seg tett inntil Indiane og venter på at vinden [...] skal berøre dem.»

Et spørsmål som ble relevant i samtalene om å «holde på» de andre barna var *hva er passende samværlengde barna imellom for å si at et barn er inkludert nok?*

Barnegruppen i en barnehage er en gruppe som konstruerer og dekonstruerer seg i løpet av kort tid. Det er ulikt antall barn som til enhver tid utgjør en flokk som kommer og går. De små barna avslutter kanskje leken raskere, mens de eldre forsøker litt lenger³. Det som er viktig å ha fokus på når vi snakker inkludering er at barna kommer og kan komme tilbake, heller enn at de «forsviner» fort igjen. Forestill deg en gruppe rundt en sølepytt som nettopp har våknet under den siste vintersnøen. En sparker, en bærer, en graver, en observerer. Plutselig er alle borte. Barnet i rullestolen sitter fortsatt der. Noen nye kommer. Det viktigste er at sølepytten venter trofast på sin post. Sølepytten må få en rolle som den samlende vannpost hadde i gamle dager. La sølepytten bli et knutepunkt. Det er sjelden de kommer tilbake når et barn er alene. Indiane er derfor avhengig av at den voksne som er ved henne kan gjøre sølepytten til noe attraktivt for at gruppen rundt henne skal rekonstruere seg eller en ny gruppe skal konstruere seg og gjøre Indiane til en del av leken med vannet.

Lek og kroppslig plassering ser ut til å være to viktige holdepunkter i bevisstheten til personalet for å holde på flokken og skape ramme for å rekonstruere flokken. **Leken** er barnets viktigste beskjeftigelse. Lekens repertoar er stort i barnehagen. Det er viktig å tenke på valg av lek. Viktig å utvide lekens verden med de lekene som er kroppsnære. Dele fotbad, kjenne på ting med lukkede øyne. Leke de lekene Indiane kan være med på. Når ting skal hentes, er det viktig at de kommer til Indiane. Når ting sendes rundt er det viktig at de gis til Indiane. Den voksens rolle er viktig. Den voksne bygger bro mellom barna gjennom en aktivitet. Moe og Valset (2014) understreker det de også var opptatt av i denne barnehagen, når de siterer en informant fra en barnehage: *Noe av det viktigste jeg gjør som spesialpedagog i barnehagen er å lete etter situasjoner i barnehagehverdagen som gjør at spesialpedagogisk opplæring kan skje i naturlige situasjoner.* (s.354). Dette er et viktig grunnlag for inkludering. Leken varer så lenge barna synes det er interessant. Når noe annet fanger barnas oppmerksomheten, løser gruppa seg opp. Som en ansatt uttrykte «*det er små doser av inkludering*». Øyeblikket er over, men erfaringen sitter igjen.

Kroppslig plassering er også en inkluderende faktor under forutsetning av at den brukes bevisst. Bente Ulla (2017) gir et viktig bidrag i forhold til kroppens plassering. Hun skriver at «Mennesker evner å markere, signalisere og skape både nærhet og distanse gjennom kroppslige handlinger. Inkludering kan da leses som spor selv i

³ Et tema som var oppe i refleksjonssamtalene var betydningen av barnas alder. Dette er absolutt et relevant tema, men av hensyn til å måtte gjøre noen avgrensninger har vi ikke gått nærmere inn på denne tematikken i denne rapporten.

små bevegelser, i blick som veksles eller i trykk på talen når et navn nevnes (s.204). Dette var inspirerende lesning for oss når det gjelder å «holde på» de andre barna. De voksne har mulighet til å bygge opp et stillas av kroppslige handlinger som inviterer inn. De kan være bevisst sin kroppslige plassering i rommet og hvilke utgangsstillinger som kan bidra til å skape interaksjon. Det å sitte på gulvet har uante gode konsekvenser. Den voksne tilbyr en utgangsstilling for inkludering ved at den voksen er nær barnet (tett kontakt gjennom hendene, hele ryggen og blikket ut til de andre barn). Det er en stor kroppsflate med mange taktile møtepunkter. For eksempel kan en inviterende kropp ha hodet bøyet i barnas høyde, et åpent ansikt og en åpen kropp, bruke blick og berøring, ha avslappede skuldre, hode på skakke, og bein som byr på en havn som barn kan plassere seg i. Den voksne er interessant i seg selv som samlingspunkt. De andre barn kan komme til, løpe fra og komme tilbake. Gode ergonomiske utgangsstillinger for personalet er derfor et viktig bidrag inn i den inkluderende praksis.

gjennom valg av lek og bevisst bruk av kroppsstilling i rommet, bygger de voksne bro mellom barnet og barna. Det foregår et stille entusiastisk samarbeid mellom barn og voksne. Barna blir opptatt av noe som fanger deres interesse. Det virker som barna raskt lærer styrken i det taktile språket. Det viktige språket som setter spor på kroppen og spor i hukommelse og spor i relasjonen. En måte å holde oss tilstede for hverandre. Språket som Indiane bidrar til å sette spor i omgivelsene sine gjennom.

4.4 Tema 4: Omsorg og inkludering hånd i hånd

Eksemplene under dette temaet viser oss hvordan et stort omsorgsbehov kan kamuflere muligheten til å tenke bredt på hva omsorg og inkludering er. Vi reflekterte rundt hvordan dimensjonen «Å hjelpe» kan gå hånd i hånd med dimensjonen «Vi er sammen».

Tabell 4.4 Illustrerende eksempler fra fortellinger fra praksis og intervjusvar Tema 4

«Vi ser at barna er gode på å spørre Indiane om hun har lyst på frukt, når de deler frukt rundt bordet.»

«Det er flere barn som gjerne vil være med når hun for eksempel skal få medisin. De vil hjelpe til med å sende sprøyta.»

«[I frilek er det] flere barn som vil servere «maten» til Indiane, eller hente et teppe til henne fordi at det er kaldt ute, og Indiane ikke skal fryse.»

«Jeg spør for eksempel om de kan hente papir til oss.»

«At aktivitetene skal passe for Indiane ifht hennes form/dagsrytme. Om Indiane er sliten så må hun hvile selv om det er for eksempel samling, eller bursdagsfeiring eller en annen felles aktivitet»

«Det kan være vanskelig å hele tiden veksle mellom aktivitet og hvile. Tåler barnet dette og eventuelt litt til? Er jeg for aktiv/for lite aktiv med barnet? Trenger vi å skjerme barnet nå?»

«Det kan være vanskelig å skille mellom omsorg og inkludering. Barnets behov for omsorg og pleie kan vekke omsorgspersonen i oss alle, barn og voksne.»

«Det er alle de «instrumentelle» tingene som spesialpedagogiske timer, fysioterapi, tid til medisiner, tidspunkt barnet er i barnehagen. Barnet kommer sent (ca. kl. 10.30) og reiser tidlig (ca. kl. 15.00). I løpet av den tiden får hun 2 timer spesialpedagogisk hjelp og 1 time fysioterapi i uka. Hun trenger ro til medisiner, og litt søvn noen dager. Når spesialpedagogen er tilstede så kan andre barn inkluderes, men fysioterapi, medisiner og søvn krever tid alene med barnet. Barnehagens dagsplan kan også være et «hinder» for inkludering. Barna spiser kl. 11.00 og går ut etter måltidet. Påkledningssituasjonen er ikke en optimal situasjon for inkludering da det innebærer en del støy og raske overganger, og det er ikke alltid barnet går ut.»

Alle barn har behov for noe hjelp, noen i lengre tid og noen mere enn andre. Omsorg kan ta mye plass og kan virke som et hinder for inkludering. Personalet hadde i utgangspunktet et ønske om å bevege seg fra omsorg til inkludering. I samtaler om dette brakte vi inn tenkning rundt dikotomier. Torill Moen (2018) skriver at «en dikotomi er noe som er delt i to og hvor de to delene står i motsetning til hverandre. Når noe blir forstått som enten det ene eller det andre, blir det liten eller ingen plass til nyanser, mellomløsninger eller både- og perspektiver» (s.10). Det bugner av dikotomier når vi tenker på barn med store vansker: Er barnet deltaker eller tilskuer, er det språk eller språkløst, er det våkent eller sovende, er det spastisk eller avslappet, er det oppmerksomt eller ikke oppmerksomt? Det å sette størrelser som omsorg og inkludering eller hvile og aktivitet opp mot hverandre kan gjøre at vi mister kompleksiteten som ligger i den pedagogiske tilnærmingen til barn med store sammensatte lære vansker, og gi oss som voksne rundt barna dårlig samvittighet og følelsen av å ikke gjøre nok av hverken det ene eller det andre. Videre gir det en normativ dimensjon ved at aktiv deltakelse kan oppfattes som mere verdsatt enn den stille, men allikevel oppmerksomme tilstedeværelse.

Som en alternativ måte å se på omsorgs- og inkluderingsoppgaver på prøvde vi å opparbeide et blikk for at de fleste omsorgsoppgaver kan betraktes som inkluderende anledninger (Heimdahl og Horgen 2018). Samtidig utvidet vi forståelsen av omsorgsoppgaver til at ikke alle omsorgsoppgaver blir sett under ett, men nyanseres. For eksempel kan man skille mellom typiske omsorgsoppgaver fra et barns perspektiv og en voksens perspektiv. Typiske omsorgsoppgaver i barnets perspektiv

er for eksempel å bære ting, sende ting, vaske hendene, tørke hendene, trille etc. I voksenperspektiv er det stell og fysio, medisiner, osv. Barnets perspektiv og deltakelsesmuligheter kan ivaretas om de voksnes perspektiv utvides med barnets definisjon. I barnas verden eksisterer ikke skillet mellom omsorg og inkludering på samme måte som hos voksne. I barns verden foreligger heller ikke forestillingen om tid på samme måte som hos voksne. Gulbrandstad med kollegaer (2014) beskriver hvordan samskaping av mening gjøres i felles utforskning med barn selv. Med et åpent og nysgjerrig blikk på de anledninger for samspill som byr seg – for eksempel når et barn henter et teppe eller vil være med å hjelpe til med sprøyta når Indiane skal få medisiner - vil man som voksen kunne oppleve ro rundt de avgjørelser som tas fordi det handler om godt samvær. Samtidig, når dagene er så ulike og dagsformen så varierende, er det viktig å heve blikket og se på summen av dagene over tid. På grunn av dagsrytmen og dagsformen går Indiane inn og ut av rollene som deltaker. Det er kanskje slik det må være. Vi bør lette på personalets dårlige samvittighet om mangelfull inkludering ved å løse opp de ulike dikotomiske konstruksjoner.

4.5 Tema 5: Vi kan være mange – om «den tredje voksne»

Eksemplene under dette temaet viser oss hvordan økt bemanningen rundt barn med store hjelpebehov kan gjøre de øvrige i personalet usikre og kan oppleves som en hindring for spontanitet.

Tabell 4.5 Illustrerende eksempler fra fortellinger fra praksis og intervjuer Tema 5

«Det kan føles for mange med en 3. person til. Hvor mye kan jeg gå inn for Indiane når det er to personer med det. Kan jeg oppleves som forstyrrende? Kan det føles slitsomt for Indiane når det er 3 voksne rundt barnet?»

«Det er til tider mange mennesker rundt barnet, noe som gjør at det kan være vanskelig for de ansatte og barna å nå helt fram til Indiane. Kan hende gjør dette at barn og voksne synes det er vanskelig å ta kontakt.»

«Jeg henvender meg til en som kjenner barnet godt, BPA og spesped.»

Spesialpedagogiske ressurser, ekstra ressurser og andre fagpersoner som gir barnet tilbud er verdsatte medarbeidere, samtidig som de skaper en ekstra oppgave i å administrere dem og forholde seg til dem i egen pedagogisk praksis.

Det er viktig å oppfatte spørsmål som *Skal jeg hilse? Forstyrer jeg? Kan det føles slitsomt for Indiane? Hva gjør vi når fysioterapeuten er der og vi kommer i rommet? Hva sier vi?* som en del av den naturlige kommunikasjonen i teamet rundt barnet. Å stille spørsmål og undre seg høyt er en forutsetning for å lære å ta disse valgene. I fellesskapet kan man noen ganger finne svarene, men aller viktigst utvide sin

forståelse av hvilke faktorer som er med på å gi svaret i ulike situasjoner. La tvil og usikkerhet bli en del av utviklingsprosjektet! Og først og fremst gå ut fra at ingen eier det korrekte svaret.

4.6 Tema 6: Vi bruker et inkluderende språk

Eksemplene under dette temaet viser oss hvordan bevisst bruk av inkluderende språk kan berike omgivelsene og synliggjøre holdninger til inkludering.

Tabell 4.6 Illustrerende eksempler fra fortellinger fra praksis og intervjusvar Tema 6

«Vi tuller sammen, vi»

«Når Indiane skulle gå på tur, har de voksne tatt på henne en refleksvest. De refleksvestene bruker vi i barnehagen når vi går på tur.»

«Jeg tenker at et inkluderende språk innebærer bruk av barnets navn. Man kan også ha en samtale som at «det er kaldt ute i dag» for å dele en felles opplevelse.»

«[...] alle som sitter rundt bordet titter på hverandre og spør undrende hva de andre skal spise i dag. Ofte sender vi et fat med frukt rundt bordet, slik at alle får tilby hverandre frukt. Dette skaper mye glede»

På samme vis som det finnes tilrettelegging og sittestillinger som bidrar til samspill, finnes det også språkbruk som bidrar til inkluderende miljøer. Å utvikle *et inkluderende språk* er også et kjennetegn i en inkluderende barnehage. Det å beskrive det som skjer med vanlige ord krever øvelse. Når Indianes ledd fyker av gårde og treffer utilsikta veska med alle teater rekvisita da er det godt å bruke setninger: Ohiohi Indiane veltet hele eska. Resultatet vi ønsker er smilet og ufarliggjøring. *«Vi tuller sammen, vi»*. Det er en type normalisering som ikke setter fokus på funksjonsnedsettelse, men på det som betyr noe for fortsettelsen av leken: «Ja ja, da får vi samle alt opp igjen». Det er en type normalisering som ivaretar respektfulle måter å snakke til en annen som selv ikke kan svare tilbake: man bruker allikevel barnets navn, man snakker om at *«det er kaldt ute i dag»* for å dele en felles opplevelse», gir en refleksvest til en som ikke kan løpe rundt, fordi *«De refleksvestene bruker vi i barnehagen når vi går på tur.»* eller man lar Indiane omgi seg med den naturlige gleden rundt et matbord hvor et fat med frukt sendes fra den ene til den andre; *«Dette skaper mye glede»*.

Trekkene i det inkluderende språket er som personalet uttrykker det: *«Når vi møter Indiane bruker vi hennes navn. Å bruke eget navn er en selvfølge, men i hverdagen er det ikke det. Vi ble mere bevisst ved nærmere video-analyse av akkurat denne konversasjonstrekk. Ofte hopper man over eget navn eller bruker man når barnet skal gjøres oppmerksom på noe, understreke viktigheten av budskapet man kommer*

med, en korrigerende ol. Hei Indiane, nå kommer Endre og vil leke med deg. Hei Indiane, vil du ha konglene. Jeg har plukket dem. Ja Indiane, Endre har plukket konglene. Og dette ser vi det gjenspeiler seg hos barna på avdelingen. At når de snakker med Indiane bruker de hennes navn også».

5. Forankring i hele barnehagen

For å videreføre veiledningen og forankre forståelsen for inkludering i barnehagen som helhet avsluttet vi samarbeidet med et møte med alle ansatte i barnehagen. Her gjennomgikk vi arbeidsformen og temaene rundt inkludering som er drøftet i denne rapporten. Det felles møtet ble illustrerende for hvordan samtaler rundt inkluderende praksiser er en kontinuerlig prosess hvor man stadig kan dele, utvide og nyansere blikket på sin egen rolle som voksen, på barnegruppen generelt og på de enkeltbarna som er i størst behov av hjelp.

To konkrete verktøy ble satt inn i et forsøk om å sette igjen synlige spor etter prosjektperioden. Den ene er en Inkluderingsplakat, som gir en kortfattet ide av hva som er handlinger og utsagn som er viktig å være bevisst på i hverdagen, basert på innholdet i dette prosjektet (se vedlegg 1). Videre har barnehagen jobbet med en samtaleterning (se vedlegg 2). På hver side av terningen er det spørsmål til barna som kan brukes i samlingsstund. Barna triller terning og skal svare på spørsmål som hvor bor du og hvilke(t) språk snakker du? hvem bor du sammen med? Slik at alle har mulighet til å svare og bli kjent med hverandre, også Indiane, som har både små og store som kan svare for seg. Til begge verktøy henta vi inspirasjon av et pedagogisk materiale som ble utarbeidet i forbindelse med satsingen '[Building Belonging](#)' fra Australian Human Rights Commission ([2016](#)). I Australia var fokuset på racial diversity (etnisk mangfold), men vi så potensialet til å utvide anvendelsesområde.

6. Konklusjoner og implikasjoner for veiledning av barnehager med mål om å inkludere alle barn

I denne rapporten har vi løftet frem refleksjoner over inkluderende praksis i Misjonskirken barnehage. Vi har belyst en veiledningsmetodikk som vi mener at kan være særlig egnet i møte med inkludering som tema. Vi har tatt utgangspunkt i de voksnes fortellinger fra praksis og opplevde dilemmaer og reflektert sammen over

disse. Vi har hatt fokus på hva Indiane gjør, hva de andre barna gjør og hva de voksne gjør. Og vi har hatt fokus på aktiviteten som rammer inn ethvert samspill. Med blikket på de partikulære situasjoner har vi skapt en forståelse for at alle aktiviteter kan være anledninger for inkludering, at synliggjøring av barnet som barn og oppmerksomhet mot andre barns ulike initiativ er inkluderende praksis. Gjennom å belyse 6 temaer knyttet til inkludering har vi ønsket å bidra til en bevisstgjøring rundt hva tilhørighet og deltakelse kan bety for barn med multifunksjonshemming, og for alle barn i mangfoldige felleskap. En slik bevisstgjøring kan styrke profesjonaliteten hos de voksne som jobber for å få til inkludering på ulike arenaer

I de 6 temaene er det samværet mellom barn som skinner sterkest. Indiane trenger opplevelser som gir henne glede, stunder med morsomme prosjekter, stunder hvor noe som sanses i hult og bulter blir meningsfullt. Hun trenger stunder hvor de andre barnas stemmer gjør henne nysgjerrig og retter oppmerksomheten hennes utover. Barna slutter ikke å snakke til Indiane til tross for at Indiane er et av barna som er «språkløst». Skillet mellom språklig og språkløs viskes bort i slike øyeblikk av samvær når alle språk teller. I Askim Misjonsbarnehage vet barna intuitivt og med hjelp av de andre voksne at Indiane har sin uttryksmåte. Dermed blir hun også regnet med. Det er ikke godt å vite hva kaninen på julegudstjenesten tenker. Det vi vet er at kaninen bidrar til en varm, trygg og avslappende atmosfære rundt Indiane; den bygger bro og utvider kontaktmulighetene mellom henne og de andre barna.

B. B King sa at “The beautiful thing about learning is that nobody can take it away from you”. Med barn som Indiane vet vi ikke bestandig hva læringen består av. Det vi vet er at opplevelsene går godt og legger igjen gode spor av velvære. Indianes kroppslige svar er svaret på spørsmålet: Er det godt for henne å være med?

Inkludering av barn med store sammensatte vansker kan oppleves som utfordrende for voksne som har ansvar for å skape anledninger for inkludering. I perioden prosjektet foregikk prøvde vi å løfte blikket mot mulighetene. Vi prøvde å se bortenfor en verden preget av dikotomi og heller se nyansene og glede oss over de små dosene, eller skal vi heller si de gyldne inkluderingsøyeblikk. Vi prøvde å fokusere på alle barns behov for en voksen som er oppmerksom og nær nok til å lese barnas ulike signaler og oppfatte barnas ulike språk og initiativ. Gjennom en utvidet forståelse for samspill, deltakelse og tilhørighet vil en voksen lettere kunne oppfatte og ta tak i anledninger for inkludering. Gjennom å løse opp i dikotomier som omsorgs-inkludering, språk-språkløs, deltaker-tilskuer åpner vi opp for andre forståelsesrammer. Vi kan kanskje lettere tillate oss og se når vi har «gjort nok»? Samtidig vil usikkerheten i oss også være et grunnleggende element i vår egen læring og vårt syn på inkludering som en kontinuerlig prosess snarere enn et avsluttet arbeid.

På bakgrunn av erfaringene i prosjektet har vi i Statped utarbeidet en analyselogg (se vedlegg 3). Vi ønsket å bruke en veiledningsmetodikk som vi tenker er anvendbar også på andre pedagogiske arenaer og andre barn og barnegrupper som ønsker å få til bedre inkludering. I analyseloggene har vi prøvd å fange viktigheten av å stoppe opp ved egen praksis og utvide det analytiske blikket på inkludering; se på små episoder med fornyet entusiasme, dele opplevelsene med hverandre og tenke på at de bidrar til praksisendring og team utvikling. Alle prosjekter har sin slutt, men vi håper at Inkluderingsplakaten og samtaleterningen som ligger igjen i barnehagen kan bidra til å holde fokuset levende.

Statped har et nedfelt ansvar i å bistå kommuner med å utvikle inkluderende praksiser for barn med ulike lærevansker (Stortingsmelding 21, 2016). Med denne rapporten har vi hatt et stort ønske om å vise at inkludering ikke er rakettvitenskap. Robert Jackson & Catia Malaquias (2016) skriver i sin blogg: *“Inclusion is not a rocket-science. A big part of it is common- sense. No one expects you to «overcome» your student’s disability- diversity is a natural part of life and that goes for the way that each of us learn as well. Recognize that your student has strenghts as well as challenges. Your goal is to help each student learn so much as they can and in a way that will help them to exercise their right to be full and equal members of the same future community as their classmates”*. Sitatet appellerer til godhet i oss og det naturlige ved mangfold i samfunnet. Mangfoldet skal følge alle barn videre gjennom livet. I Misjonskirken barnehage i Askim arbeides det med viktige samfunnsoppdrag i det små. Bak ønsket om å inkludere Indiane i barnefelleskapet står lavmælte, entusiastiske, voksne med blick for alle barn. Alle hverdagslige prosjekter blir anledningene. Da foreldrene til Indiane leste fortellinger fra praksis høyt i et familieselskap, tok de med seg noe av den lille, stille verden i barnehagen ut til den verden som skal ta imot absolutt alle barn.

Litteratur

Allan, J. (2017). Å tenke på nytt om inkludering. I Anne- Lise Arnesen (red.) Inkluderings perspektiver i barnehagefaglige praksiser 2.utg. Oslo Universitetsforlaget. Kap.11

Australian Human Rights Commission's '[Building Belonging' project \(2016\)](https://www.humanrights.gov.au/building-belonging-toolkit-early-childhood-educators-cultural-diversity-and-responding-prejudice)
<https://www.humanrights.gov.au/building-belonging-toolkit-early-childhood-educators-cultural-diversity-and-responding-prejudice> (lastet ned 4.januar 2019)

Dalen, M. (2011). Intervju som forsknings metode-en kvalitativ tilnærming. Oslo. Universitetsforlaget

Gulbrandsen, L.M., Fallang, B. og Ulvik, O.S. (2014). *Barns deltakelse og profesjonell praksis: fra oppskrifter til utforskende spørsmål?* I: Liv Mette Gulbrandsen (red.). Barns deltakelse i hverdagsliv og profesjonell praksis- en utforskende tilnærming. Universitetsforlaget.

Hjelmbrekke,H. (2014). «Det viser seg at mangfold er bra for oss alle».Å legge tilrette for eit inkluderande læringsmiljø. I: Lund,L., Hjelmbrekke H. og Skogdahl,S. (red.) Inkluderende praksis. Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid. Oslo. Universitetsforlaget.

Horgen, T. (2006). Det nære språket: språkmiljø for mennesker med multifunksjonshemming. Oslo Universitetsforlaget

Jackson, R. & Malaquias, C. (2016). Blog: Starting with Julius-Creating an inclusive class culture

Kvello Ø.& Wendelborg, C. (2003). det kommunale hjelpeapparatet for barn og unge. Kommunestørrelse relatert til organisering av, samarbeid mellom og effektiviteten i hjelpeapparatet. Steinkjær: Nord-Trøndelagforskning.

Lundby, G. (1998). Historier og terapi. Om narrativer, konstruksjonisme og nyskriving av historier. Oslo. Tano Aschehoug.

Moe M.& Valseth L. M. (2014). En barnehage for alle –med inkludering som overordnet mål. Kap.15 i Palma Sjøvik (red.) 2014: En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærer-utdanning.

Moen, T. (2018). Individ og systemrettet arbeid i PPT- Er det behov for en alternativ begrepsbruk og forståelse? I Spesialpedagogikk 0418 s. 4-11

Spaggiari, S., Malaguzzi, L. et al. (1987). I cento linguaggi dei bambini- The Hundred languages of Children. Comune di Reggio Emilia

Solli, A. og Andresen, R. (2017). «Alle skal bli sett og hørt.» Barnehagepersonalets synspunkter på inkludering. I: Anne- Lise Arnesen (red.) Inkluderings perspektiver i barnehagefaglige praksiser 2.utg. Oslo Universitetsforlaget. Kap.6

Tøssebro, J. og Lundeby, H. (2002). Å vokse opp med funksjonshemming-de første årene. Oslo Gyldendal Akademisk.

Ulla, B. (2017) Kroppens kraft. Kropp som en del av inkludering og profesjonsutøvelse i barnehagen. I: Anne- Lise Arnesen (red.) Inkluderings perspektiver i barnehagefaglige praksiser 2.utg. Oslo Universitetsforlaget. Kap.8

www.facebook.com/misjonskirkenbarnehage