

MASTEROPPGAVE

Barnehagepedagogikk

Juni 2021

«Hvilke pedagogiske repertoar er nødvendig å kunnskape om for å utvide rommet for annerledeshet i utdanningssystemet?»



Marit Launes

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for Barnehagelærerutdanning**

Forord

Denne oppgaven er skrevet for og med alle barn som på sine fantastiske vis har vist meg annerledes måter å kommunisere å være sammen på. Den er skrevet som et undersøkende løfte om en annen hverdag i utdanningsinstitusjonene, der aksepten for annerledeshet og mulighetene er større for dem som er der.



Tusen takk til min kjære datter Emilie som har trodd på meg, oppmuntra meg, vært oppriktig interessert og hørt på mine fortvilelser og gleder. Takk for at du har lært meg å disponere tid og hjulpet meg å finne enorme lagre av energi, pågangsmot og vilje når jeg trodde jeg var tom. Mest av alt tusen takk for at du lar meg se og lære verden på nytt gjennom dine øyne. Den viktigste å takke er veilederen min igjennom masterløpet Ann Merete Otterstad. Tusen takk for alle timer du har brukt på å veilede, tenke med meg og hjelpe meg igjennom portalene til og for en annerledes måte å tenke annerledeshet på. Du har hjulpet meg å finne stemmen min i et mylder av gamle avskrevne vaner. Takk for at du har hjulpet meg å innfri løftet.

Sammendrag

Jeg har vært sammen med barn som er annerledes hele mitt yrkes aktive liv. Mine år med stadig innblikk i andre måter å være på i verden gjør at jeg ikke lenger finner det tilstrekkelig å fortsette reproduksjonen av forståelsen av/for/med annerledes barn.

Jeg har vært interessert i å finne flere mulige teoretiske innganger til mitt prosjekt slik at jeg kan få repertoar å tenke-føle-skrive annerledeshet forskjellig. I oppgaven viser jeg til ny kunnskapsproduksjon rundt hvem barn som er annerledes er og hvordan de oppfatter seg selv.

Videreutviklingene av utdanningsløpet som dagens barn blir møtt med gjøres gjennom politiske føringer og styrende dokumenter. Jeg kjenner på et ubehag og uforståelighet overfor politiske system og de ulike utdanningsinstitusjonene jeg har jobbet og jobber ved. I oppgaven ønsker jeg å peke på og plassere noe av den uroen jeg kjenner på, dette gjør jeg ved å se nærmere på politiske dokumenter og muligheten de gir for å romme alle barn. Jeg har også valgt å bruke deler av pensumlitteraturen ved barnehagelærerutdanningen i Norge som data. Det gjør jeg for å kunne si noe om hva som 'kunnsapes om' i forhold til annerledeshet. For å få frem hvorfor disse rommene er så viktig at opprettholdes, strekkes og (igjen)skapes går jeg i dybden på autismespekterforstyrrelser og skriver ut egen levd praksis med barn som er annerledes og våre/deres møter med utdanningssystemet.

De autoetnografiske historiene jeg forteller har på mange måter ledet meg til å skrive denne oppgaven og vist meg veien til undersøkelsene jeg gjør.

Denne oppgaven kan derfor leses som en undersøkelse av rommene for å være annerledes i (utdanning)systemet fra styrende dokumenter til praksis, og hvordan profesjonsutøveren kan settes i stand til å ivareta rommene for annerledes barn.

Abstract

I have been with children *who are different* throughout my working life. My years of constant insight into other ways of being in the world mean that I no longer find it sufficient to continue the reproduction of the understanding of / for / with different children. I have been interested in finding several possible theoretical inputs to my project so that I can make a repertoire of thinking-feeling-writing about *different* in different ways. In the thesis I refer to new production of knowledge about children that are different and how they perceive themselves.

The further development of the educational course today's children are met with is done through political guidelines and governing documents. I feel a discomfort and incomprehensibility towards political systems at the various educational institutions I have worked at. In the thesis I want to point out and place some of the unrest I feel. I do this by looking more closely at political documents and the opportunity they provide to accommodate all children. I have also chosen to use parts of the curriculum literature in the Kindergarten Teacher Education in Norway as data. I do this so that I will be able to say something about what the curriculum are "knowledging about" in relation to *difference*. To explain why it is so important that these rooms are maintained, stretched and - again - created, I go in depth on autism spectrum disorders and write my own lived practice with children who are different and our/their encounters with the education system.

The autoethnographic stories I tell have in many ways led me to write this thesis, whilst at the same time, they have also shown me the way to the research I do. This assignment can therefore be read as an examination of the *rooms to be different* in the (education) system from governing documents - to practice, and how the professional can be enabled to take care of the rooms for children that are different.

Innholdsfortegnelse

FORORD	2
ABSTRACT	4
1. EN ANNERLEDES INNLEDNING	7
1.2. Å VÆRE ANNERLEDES	9
1.3. PREMISSENE FOR ANNERLEDESHET	10
1.4. ISOLERING AV ANNERLEDESHET, SATT I SYSTEM	11
1.5. ANNERLEDES LIKEVERD	12
1.6. ANSVARET FOR PORTALENE TIL ANNERLEDESHET	13
1.7. PORTALER TIL ANNERLEDESHET	14
1.8. PROBLEMSTILLING	17
1.9. EN OVERSIKT OVER HVA SOM KOMMER	17
2. ETT MULIG ANNERLEDES METODEKAPITTEL	18
2.1. EN ANNERLEDES MÅTE Å SKRIVE PÅ	19
2.2. ETT AUTOETNOGRAFISK EKSEMPEL	22
«DU»	22
2.3. POSTHUMANE-INSPIRERTE-PERSPEKTIVER SOM MULIGE PORTALER TIL ANNERLEDESHET	23
2.4. AFFEKTER	26
2.5. «SENSING BEINGS» SOM EN MULIG MÅTE Å FORSTÅ ALLE BARN	27
3. HVORDAN ÅPNE PORTALER TIL ANNERLEDES FORSKNING?	28
3.1. ANNERLEDES DATA I FORSKNINGSPROSJEKTER	30
3.2. «DATA SOM GLØDER OPP VEIEN IGJENNOM PORTALENE»	32
«Se på hunden»	33
«Fra begynnelsen»	34
4. HÅP FOR EN ANNERLEDES FORSTÅELSE AV ANNERLEDESHET?	36
4.1. BARNEHAGENS TILBUD TIL BARN SOM ER ANNERLEDES	36
4.2. NEVRODIVERSITET, ET NØDVENDIG KUNNSKAPINGS BEGREP	38
4.3. MULIGE PORTALER TIL EN ANNERLEDES PEDAGOGIKK	40
4.4. «TIDLIG INNSATS» PORTALEN TIL EN TAPERPOSISJON?	41
4.5. PORTALENE MELLOM SPESIALPEDAGOGIKK OG ALLMENPEDAGOGIKK	46
5. POLITISKE FØRINGER MOT PORTALENE TIL ANNERLEDESHET	46
5.1. RAMMEPLANEN FOR BARN SOM ER ANNERLEDES	47
«Aketur»	48
5.2. RAPPORTER OG STORTINGSMELDINGER, MULIGE PORTALER TIL EN ANNERLEDESPEDAGOGIKK?	52
5.3. KARTLEGGING OG OBSERVASJON, OBSERVASJON OG KARTLEGGING?	54
«Sammen med stjerna»	55
6. EN MULIG ANNERLEDES LITTERATURSTUDIE	56
6.1. OVERSIKT OVER KAPITTELET	56
6.2. EMPIRISKE DESIGN	57
6.3. UTVALG	59
6.4. ANALYSE SOM GRUNNLAG FOR VIDERE VALG AV LITTERATUR	62
6.6. EN BARNEHAGE FOR ALLE?	65

6.7. UTVIKLINGSPSYKOLOGISKE PERSPEKTIVER	69
6.8. INKLUDERING	73
7. EN MULIG ANNERLEDES DRØFTELSE	77
7.1. EN ENDRING MÅ TIL	77
7.2. ET ANNERLEDES SPRÅK	78
7.3. KARTLEGGING OG OBSERVASJON, MER AV DET SAMME FOR ALLE?	79
<i>No way. The Hundred is there</i>	80
7.4. HVILKE PORTALER TILBYR RAPPORTER OG STORTINGSMELDINGER?	82
7.5. HVILKE MULIGE PORTALER TILBYR PENSUMLITTERATUREN?	84
7.6. ØNSKER	85
«OSS»	87
7.7. VIDERE FORSKNING	87
8. LITTERATURLISTE	89
8.1. BØKER OG AVHANDLINGER	89
8.2. DIGITALE LENKER:	92

1.En annerledes innledning



Tittel: På Jakt Etter Portaler
Foto: Marit Launes

De to årene jeg har skrevet masteroppgave har Covid-19 herjet i hele verden. Epidemien har ført med seg mange runder med refleksjoner og tanker rundt om i norske barnehager og skoler. Det har vært ulike nivåer å forholde seg til, omstrukturering og utvikling av kohorter. Forhåpentligvis kan vi legge noe av bagasjen fra gammel praksis fra oss og ta med oss noen viktige nye lærdommer videre igjennom portalen til den nye virkeligheten etter Corona. Jeg synes utsnittet under skrevet av Arundhati Roy uttrykker ønsket mitt om veien videre:

«What is this thing that had happened to us? It's a virus, yes. In and of itself it hold no moral brief. But it is definitely more than a virus... it has made the mighty kneel and brought the world to a halt like nothing else could. Our minds are still racing back and forth, longing to for a return to "normality", trying to stitch our future to our past and refusing to acknowledge the rupture. But the rupture exists. And in the midst of this terrible despair, it offers us a chance to rethink the doomsday machine we have built for ourselves. Nothing could be worse than a return to normality. Historically, pandemics have forced humans to break with the past and imagine their world anew.

This one is no different. It is a portal, a gateway between one world and the next. We can choose to walk through it, dragging the carcasses of our prejudice and hatred, our avarice our data banks and dead ideas, our dead rivers and smoky skies behind us. Or we can walk through lightly, with little luggage, ready to imagine another world. And ready to fight for it”.

(Roy, 2020).

Jeg skriver denne oppgaven som et ønske om endringer for barna jeg har viet livet mitt, barna som er annerledes. I denne oppgaven har jeg lyst til å ta deg, leseren, med meg i jakten på nye portaler¹ til annerledes verdener. Jeg vil igjennom oppgaven, stille spørsmål ved hvordan portalene opprettholdes, utvikles og belyses og begrunne mulighetene for endringer i det profesjonelle blikket og organisatoriske systemet rundt annerledeshet i barnehagen.

Jeg tviler på hensikten og virkningen av noen viktige ord og begreper. De kategoriserende begrepene som «forklarer» vansker og hemninger hos barn som er annerledes Jeg ser virkeligheten som komplekse sammensetninger uten en begynnelse eller slutt. Så hvilken ende skal jeg da begynne i? Og finnes det egentlig en ende å begynne i? Jeg er med på tanken og ideen bak å fange fragmenter av «øyeblikks-sannheter» igjennom kategorier og observasjoner, men hvordan kan vi kategorisere kommunikasjon og følelser, ja, verdener som vi ikke forstår? Slik jeg forstår det, er kategorisering og kartlegging nå økende og førende i arbeid med barn. Det er likevel mange barn som ikke passer innenfor kategoriene som fins eller formlene vi har oppdaget. Det er ikke tilstrekkelig med en kategoriserende tankegang, og det får store konsekvenser for barns fremtid og profesjonsutøverens arbeid. Jeg er redd for at vi kan komme til å forvente for lite av barn som er annerledes ved å spå en kategorisert fremtid og plassere dem steder de slett ikke burde være.

Det er når noen tørr å tenke annerledes og være annerledes at denne virkeligheten bøyes, endres, slik at portaler til nye virkeligheter kan åpnes. Jeg ønsker å ta deg

¹ Portal er et monumentalt utformet inngangsparti, for eksempel en hovedinngang til en bygning. *portal* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 30. april 2021 fra <https://snl.no/portal>

med igjennom portalene inn til en annen forståelse av annerledeshet. Du skjønner jeg står med et bein på hver side, jeg er midt i portalen. Hele tiden på vei til å lære et annerledes språk, et språk jeg har brukt 21 år på å tolke og forstå.

Fotografiene jeg bruker i oppgaven er utvalgte variasjoner av uttrykk jeg igjennom ord har vanskelig for å beskrive. Jeg finner visuelle effekter svært virkningsfullt og har derfor et håp om at du, leseren kan få en bredere forståelse av hva jeg formidler og drøfter.

1.2. Å være annerledes

Jeg har, så lenge jeg kan huske, vært sammen med barn som har annerledeshet til felles. Samfunnsforståelsen av barn som jeg i denne teksten har valgt å kalle annerledes, er alle barn som på en eller annen måte faller utenfor samfunnsnormen. I boken «Annerledeshet, sårbarhetens språk og politikk» (Engebretsen, 2010) tar en rekke forfattere i dialog med Julia Kristevas teorier, opp problemstillinger knyttet til de mange enestående former for annerledeshet som finnes. Det dreier seg om psykiske og kognitive annerledesheter og annerledes bevegelser og sanser. De barna som får betegnelser og begreper som; atferdsvansker, funksjonsnedsettelse, fysisk og psykisk utviklingshemninger samt autistiske barn heftet ved sitt navn og person. De betegnelse og begreper som er beskrevet ovenfor, er jeg redd for at er med på å reprodusere beskrivelser og tatt-for-gitt-heter av annerledes barn. Det å bli betegnet som «hemmet» kan i seg selv være en hemmende betegnelse. Vansker, utfordringer og nedsettelse kan føre til flere vansker, utfordringer og nedsettelse om dette blir heftet ved navn og person.

Begrepsbruken rundt barn som er annerledes har vært og er i en stor utvikling og endring. Den stadige utskiftningen og produksjonen av nye begreper og uttrykk som benyttes, gir et bilde av en språkproduksjon som har til hensikt å sette i gang nye assosiasjoner i hjelpeapparatet. Bare i min yrkesaktiv tid (13 år) har begrepet funksjonshemmet blitt til funksjonsnedsatt og autist til å «ha autismespekterforstyrrelser».² Jeg finner ingen av begreperne tilstrekkelige, da de

² <https://forskning.no/sykdommer-barn-og-ungdom-hjernen/aspergers-syndrom-forsvinner/707347>

hele tiden peker på «en feil» eller «vansker» hos barn som egentlig bare er annerledes.

Jeg har derfor valgt å bruke begrepet annerledeshet. Dette fordi annerledeshet alltid er til stede hos alle mennesker, selv om vi ikke kan se eller snakke om den. Å være annerledes er det som skiller mennesker fra hverandre, samtidig som det er det vi har til felles – at vi er ulike (Engebretsen, 2010, s. 176). Bufdir skriver på sine nettsider at det tidligere har det vært den medisinske forståelsen, som har vært knyttet til hvordan en definerer annerledeshet. Det hevdes at det i dag er en dreining mot hvordan samspillet mellom samfunn, situasjon og individet som tas i betraktning (Bufdir, 2015³). Annerledeshet ble tidligere sett som en konsekvens av biologiske avvik, skade, sykdom eller lyte hos individet. Nå vektlegges i større grad samfunnet og hvordan det er tilpasset den menneskelige variasjonen (Bufdir, 2015). Spørsmålet er om dette faktisk er tilfellet, jeg utdyper mer under neste overskrift.

1.3. Premissene for annerledeshet

Siden 1980-tallet har det nyliberalistiske idégrunnlaget, gjennom internasjonal utdanningspolitikk, i stor grad satt premissene for hvordan samfunnet kan og er tilpasset den menneskelige variasjonen. Utdanningspolitikken i hele den vestlige verden blir omformet og fremmet av økonomiske institusjoner som WTO og OECD (Skurdal, 2020). Utdanningspolitikken lener seg mot forskning basert på økonomisk lønnsomhet og effektivisering. Dette gjør at utdanningssystemet utvikles i retningen av en humankapital logikk, hvor ønsket kompetanse i befolkningen fremmes. Retningen kan spores til de norske barnehager og skoler der ulike målsetninger som å lære norsk før skolestart skal nåes igjennom kartlegging og observasjon av barn.

Utdanningsreformene etter 2001 bærer tydelige preg av at utdanningssystemet utvikles mot en humankapital både i retorikk, begrepsbruk og målsetning (Steinnes

³ Bufdir, 2015. Hentet fra:

https://www.bufdir.no/Nedsatt_funksjonsevne/Hva_er_nedsatt_funksjonsevne/Hva_er_nedsatt_funksjonsevne/)

2020). Målsetningen blir brukt til å lære barn hvordan de må være sin egen entreprenør, samt at de har et individuelt ansvar for sin humane kapital (Steinnes, 2020). Dette kan leses gjennom målsetningene om livslang læring, livsmestring, individuell evne til omstilling og tidlig innsats (Steinnes, 2020). Hva skjer så med de barna som ikke har mulighet til å være sin egen entreprenør eller kan ta ansvar for sin humane kapital? Jeg kjenner på et ubehag rundt hvordan vi behandler *de barna* i utdanningsinstitusjonene i Norge. Denne oppgaven kan derfor sees som et kunnskapsbidrag til et annerledes syn på *de barna* som er annerledes.

Det er ikke bare nye begreper som beskriver de annerledes barna og deres evner. Nye ideologier – som integrering, har avløst begrepet assimilering, og inkludering som nå ser ut til å erstatte integrering forteller om et felt i vanskeligheter (Engebretsen, 2010, s. 210). Den stadige utskiftningen av ideologier og begreper viser til politiske ønsker om endring i hvordan barnehage og skoler skal tilrettelegge sin praksis for barn som er annerledes. Nye begreper og ideologier skaper nye praksiser, eller gjør de det?

1.4. Isolering av annerledeshet, satt i system

I 2018 ble det registrert rekordmange elever på spesialskole og spesialavdelinger. Til sammen var det 4138 elever som mottok et slikt tilbud. Dette er det høyeste antallet barn ved spesialskoler/avdelinger registrert siden registreringen startet for seks år siden (Vedvik, 2018). Barnehagen viser lik tendens, men det finnes ingen oversikt over hvor mange barn som går i spesialbarnehager eller spesialavdelinger. Tabellen nedenfor viser likevel oversikt over barn som i 2018 fikk spesialpedagogisk hjelp i barnehage.

Antall og andel barn som får spesialpedagogisk hjelp

	2014	2015	2016	2017	2018
Antall barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp	7799	7950	8290	8674	8813
Andel av alle barn i barnehage	2,7%	2,8 %	2,9 %	3,1 %	3,2 %

Kilde: Utdanningsdirektoratet/BASIL

Screenshot av Marit Launes, hentet fra:

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningsspeilet-2019/spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>

I Temaheftet om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen (2008) står det at tendensen på systemnivå er at mange kommuner velger å opprette egne barnehager, grupper eller avdelinger med spesialkompetanse innenfor store sosiale og emosjonelle vansker, multifunksjonshemming, autisme og alvorlig grad av astma eller allergi. Altså plasseres fortsatt, og i økende grad de barna som er annerledes utenfor felleskapet. Denne organiseringen er prinsipielt et avvik fra ideen om nærmiljøtilbud og inkludering (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 51).

Barn som er annerledes, skal ha et anstendig og fullverdig liv under forhold som, fremmer selvtillit, letter barnets aktive deltakelse i samfunnet og sikrer verdighet. Dette presiseres i FNs Barnekonvensjon, 1999 artikkel 23.

1.5. Annerledes likeverd

Prinsippet om likeverdig og tilpasset opplæring er i tråd med den demokratiske utviklingen i samfunnet og med FNs barnekonvensjon (1999) som forplikter staten til ikke å tillate noen form for diskriminering på grunn av rase hudfarge, kjønn, språk, religion, politiske eller annen oppfatning, nasjonale, etniske eller sosiale opprinnelse, eiendomsforhold, funksjonshemming, fødsel eller annen stilling (artikkel 2).

Barnehageloven (2005) følger opp dette med å si at barnehagen skal ta hensyn til barnas alder funksjonsnivå, kjønn, sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn (§2).

Barnehagen skal være et inkluderende felleskap, spørsmålet er om dette er mulig

når barn som er annerledes blir sortert ut og plassert ved spesialavdelinger eller spesialbarnehager. Hvilket fellesskap blir barn som er annerledes da en del av?

Barnehageloven (2005) gir barn som etter sakkyndig vurdering har nedsatt funksjonsevne, rett til prioritert plass ved oppstart i barnehage (§13). Paragrafen kan sees som et uttrykk for at barnehagen er godt egnet til å inkludere barn som er annerledes (Kunnskapsdepartementet, 2008, s.15). Likevel driftes spesialavdelinger og spesialbarnehager på grunnlag av utforming og kompetanse, hvor barna som er så annerledes at ekstra kompetanse blant profesjonsutøvere er nødvendig og utdanningsinstitusjonen har en universell utforming. Dette er isolering satt i system. Profesjonsutøveren i barnehager der barn som er annerledes ikke blir tildelt plass får aldri muligheten til å tilegne seg kompetansen som etterspørres og barnehager må aldri tilpasse seg det faktiske mangfoldet ved at barn som er annerledes plasseres på spesialavdelinger. Dette fører også til at alle barn går glipp av mulighetene for å dannes i møte med det faktiske mangfoldet, og ikke det utvalgte. Hva er årsakene til at denne sorteringen av barn fortsatt pågår? Er de annerledes barna så annerledes at vi ikke kan eller rett og slett ønsker å forholde oss så nært til dem i hverdagen?

Den offentlige intensjonen om å iverksette snuoperasjonen fra segregerte tiltak til integrering, inkludering og en samlende barnehage og skole for alle, har vært det formelle perspektivskifte siden lovendringen av 1975 «integreringsloven». Likevel kan det nå flere tiår senere dokumenteres mange og alvorlige mangler i praktiseringen av pedagogisk inkludering, er det da grunn til å spørre hvem 'alle er'? Og hvem er så 'de andre'? (Engebretsen, 2010)

1.6. Ansvar for portalene til annerledeshet

Ansvar for en vellykket integrering av tidligere segregerte barn i fellesskapets helhet legges på utdanningsinstitusjonene. Det er altså utdanningsinstitusjonene som skal forandre seg. Det er to didaktiske prinsipper som skal medvirke og realisere snuoperasjonen i barnehage og skole. Det ene er prinsippet om individuell, og eventuell spesialpedagogisk tilrettelegging av ethvert barns opplæring med basis i fellesskapet. Dette prinsippet tar utgangspunkt i det enkelte barns mestring og muligheter. Det andre prinsippet, pedagogisk differensiering, tar utgangspunkt i felles

tema, og dreier seg om å praktisere fleksibilitet slik at barn kan arbeide med ulikt lærestoff, stoffmengde, nivå eller tempo (Gardou 2010; Engebretsen, 2010, s.173-174). Inkluderingsprinsippet, som kom inn i nasjonal læreplan etter debatter internasjonalt, samt klargjøringen av dette begrepet i UNESCOs Salamanca-dokument (1994), anses som en tydeliggjøring av det ansvaret barnehagen og skolen allerede har fått for å gjennomføre denne snuoperasjonen i sin indre virksomhet. Likevel utvides og opprettes det stadig nye spesialavdelinger ved barnehager og skoler.

Jeg undrer meg over om profesjonsfeltet er låst i kategoriseringens stengsler? Kan kategorier og dikotomier føre til en arkaisk oppfatning av hvordan en ser på andre mennesker? Hvorfor har ikke alle samme likeverdighet og rettigheter? Kristeva (2010) beskriver at muligheten til å fremkalle noe nytt forutsetter en organisatorisk mulighet til å bryte ned en praksis som har blitt naturlig, og å kunne fremkalle en endring.

1.7. Portaler til annerledeshet

Som jeg allerede har nevnt ovenfor, er den lokale barnehage og skolen i Norge forpliktet til å ønske alle barn velkommen, til å tilrettelegge hverdagen og opplæringen for ethvert barn og til å basere sine pedagogiske planer og undervisning på spesialpedagogiske kunnskaper og ferdigheter når det er behov for det.

I Norge kan det virke som vi liker å tro at vi har like rettigheter, like muligheter og lik tilgang til utdanning. Men et utall barnehager og hele 80% av norske grunnskoler er ikke tilrettelagt for barn med nedsatt funksjonsevne⁴. Jeg jobber selv på en avdeling som skal være tilrettelagt for barn med nedsattfunksjonsevne og selv om den nesten er helt ny (4 år) er det låste dører, mangel på plass til rullestoler både igjennom dører, ganger, etasjer og det finnes ikke dørsviller for rullestoltilgjengelighet. Det er

⁴ Unge funksjonshemmede, #jegharrett 3. desember 2020. hentet fra:

<https://www.youtube.com/watch?v=6Oi5-vj3te8>

fortsatt slik at mange av de barna som er annerledes blir tatt ut av fellesskapet for å få spesialundervisning av ufaglærte assistenter. Enkelte barn som er annerledes får aldri en plass i fellesskapet, men tilbringer store deler av eller hele dagen sin isolert med voksne. Barn som er annerledes blir møtt med lave forventninger og oppfordret til å sikte lavere når det gjelder utdanning og arbeid. Over 100 000 funksjonshemmede står ufrivillige utenfor arbeidslivet, dette er diskriminering satt i system (Unge funksjonshemmede, 3. desember 2020). For selv om Norge har forpliktet seg til å følge CRPD, FN-s konvensjon om funksjonshemmedes rettigheter, så er den ikke tatt inn i norsk lov. CRPD sier at funksjonshemmede skal ha akkurat det samme rettighetene som alle andre, at de skal kunne bestemme over eget liv og at de har rett til å delta i utdanningsinstitusjonenes felleskap samme med alle de andre og å få tilretteleggingen de trenger.

Norge bryter funksjonshemmedes menneskerettigheter, retten til tilpasset opplæring brytes uten at det får konsekvenser (Unge funksjonshemmede, 3. desember 2020). Dette kan gi funksjonshemmede barn lavere status enn andre barn.

Julie Kristevas prosjekt for å skape en likeverdig situasjon der ingen gruppe mennesker er overordnet en annen, gjør at hun opponerer mot begrepene inkludering og integrering; at noen skal inkluderes eller integreres i et felleskap andre allerede har bestemt innholdet i. Hvis vi tar de som er annerledes under våre vinger, vil inkluderingstankegangen bidra til å infantilisere personen, sier Kristeva (2009). Da er det den ikke-funksjonshemmede som bestemmer betingelsene for hvilket samfunn den funksjonshemmede skal inkluderes i (Engebretsen, 2010 s. 164). Jeg kan komme i fare for å ville ta de barna som er annerledes inn under mine vinger, det siste jeg vil er å infantilisere ved å bare skrive ut fra egne tanker og erfaringer. Derfor støtter jeg meg til selv-advokaten⁵ Adam Wolf sine ord:

I have a hard time making movements at the same rhythm as others,

but I try

⁵ Adam Wolf er en av mange autistiske personer som taler sin egen sak om hvordan det er å være annerledes i dagens samfunn.

I am a boy of desire to join.

Av: Adam Wolf (Klar-Wolfond, 2020)

De to siste tiårene har autistiske selvadvokater, ved hjelp av internettets utbredelse utviklet ideen om autisme som en nevrologisk forskjell (Owren & Stenhammer, 2013). Asberger og Autismen oppfattes generelt som en forstyrrelse, som avvises av autistiske selvadvokater. De hevder at i likhet til at mennesker fødes med ulikt kjønn, seksuell orientering og rase, fødes mennesker også med ulike hjerner. Autismen er en forskjell som skal respekteres, ikke en ulikhet som skal motarbeides eller «repareres». Autistiske selvadvokater anser seg som en nevrologisk minoritet (Owren & Stenhammer, 2013).

Adam Wolf, som er en autistisk person⁶, ytrer selv et ønske om å være sammen, å kunne gjøre de samme bevegelsene og rytmene som alle/oss. Wolf som så mange andre barn som er annerledes, oppfatter lyder, lys og bevegelser på en annerledes måte. Denne annerledes måten, ved å være i og samhandle med omgivelsene har helt siden jeg fikk første glimt av annerledes måter å være i verden, fasinert meg dypt.

Kristeva (2010) skriver at hver enkelt person med funksjonsnedsettelse opplever sin situasjon på en spesifikk, annerledes og enestående måte (Engebretsen, 2010, s. 34). Kristeva hevder at mennesker med funksjonsnedsettelse åpner et narcissistisk identitetssår i møte med den ikke-funksjonsnedsatte. Funksjonsnedsatte vekker frykten for å falle fra hverandre, og fysisk eller psykisk død hos den ikke-funksjonsnedsatte. Dette er en unik type eksklusjon og mennesker med funksjonsnedsettelse kan bli utsatt for en diskriminering som i liten grad kan deles av andre (Engebretsen, 2010, s. 34). Jeg kan bare snakke for meg selv og egne erfaringer fra møtene med barn som er annerledes. Jeg har ofte kjent på ubehaget og drøftet det med profesjonsutøvere ut fra at slike møter kan være fylt av frykten for

⁶ Selvadvokater omtaler seg selv og foretrekker å bli kalt «autistiske personer», ikke «personer med autisme» (Owren & Stenhammer, 2013).

å ikke strekke til faglig, samtidig som en invitasjon til å endre oppfattelsen av «hva som må til» for å kommunisere.

Mine år med stadig innblikk i andre måter å være på i verden gjør at jeg ikke lenger finner det tilstrekkelig å fortsette med å reprodusere forståelsen av/for/med annerledes barn. Kunnskapsproduksjonen rundt hvem de er, hvordan de oppfattes og ikke minst pedagogiske praksiser har de siste 50-100 årene hatt en treg og lite hensiktsmessig utvikling. Barn som er/har en annerledes væren i verden, er ut fra min forståelse dypt misforstått av hjelpeapparatet. Denne misforståelsen eller manglende mulighet til å forstå kan og forplante seg i utdanningssystemet vårt og videre ut i samfunnet. Dette er bakgrunnen for valg av problemstillingen som presenteres nedenfor.

1.8. Problemstilling

Jeg har valgt å undersøke hvilket pedagogisk repertoar profesjonsutøvere blir presentert for igjennom barnehagelærerutdanningen og hvilke pedagogiske repertoar det er nødvendig å kunnskape om for å utvide rommet for annerledeshet i utdanningssystemet. Problemstillingen lyder som følger:

«Hvilke pedagogiske repertoar er nødvendig å kunnskape om for å utvide rommet for annerledeshet i utdanningssystemet?»

1.9. En oversikt over hva som kommer

I metodekapittelet gjør jeg rede for posthumane-inspirerte-perspektiver og autoetnografi som valg av metode. I dette kapittelet skriver jeg også om Deleuzeoguattarisk filosofi, sammensetningslogikken og affekter. I kapittel 3 drøfter jeg den ontologiske statusen til data. Jeg viser og kommer med eksempler til hvilke innganger og muligheter «glødene data» gir i mitt forskningsprosjekt. Kapittel 4 består av en redegjørelse for mulige portaler til en annerledes pedagogikk og begrepet nevrodversitet. I Kapittel 5 gjør jeg en nærlesning av hvordan politisk føringer og styrende dokumenter påvirker rommene for annerledeshet i utdanningssystemet. Kapittel 6 består av en litteraturstudie av barnehagelærerutdanningen, her gjør jeg også en nærlesning av utvalgt

pensumlitteratur. I kapittel 7 drøfter jeg funn og beskriver ønsker for hva som er nødvendig å kunnskape om for å utvide rommet for annerledeshet i utdanningssystemet.

2. Ett mulig annerledes metodekapittel

Kapittelet innledes med en begrunnelse for valg av metoden, autoetnografi. Deretter skriver jeg om posthumane-inspirerte-perspektiver og Deleuzeoguettarisk filosofi. Til slutt i dette kapittelet gjør jeg rede for Brian Massumis (2002) affektive rammeverk og den pustende, sansekroppen som en mulig måte å forstå alle barn.



2.1. Portalen til de annerledes fargene

Jeg fortsetter å kjenne på et ubehag og uforståelighet overfor politiske system og de ulike utdanningsinstitusjonene jeg har jobbet og jobber ved. I oppgaven ønsker jeg å peke på og plassere uroen jeg kjenner på. Ved første blick kan det virke som at ordene som brukes i styrende offentlige dokumenter for skole og barnehage er vakre og svevende. Når jeg ser nærmere og leser med annerledes kritiske blick gjennom barnas briller, kan jeg skimte praksiser som i hverdagen i mindre grad gjennomføres. Jeg ønsker derfor å skrive frem undersøkelsen min i et annerledes format. Et format der jeg inviterer leser til å begripe annerledes, gjennom at jeg kobler eller konnekterer lesere til valgte fortellinger og handlinger som prosessuelt oppstår underveis i masterprosjektet mitt.

En av de største oppdagelsene jeg har gjort meg under masterløpet handler om forskning og forskningsprosesser. Hva som blir kategorisert som «kunnskapssannheter» og hvordan disse «sannhetene» oppstår, har gitt meg nye erkjennelser. Det var med skrekkblandet fryd jeg våren 2019 satt i gang med oppgaven og oppdaget at jeg og sto i fare for å reprodusere min egen «sannhet» og kunnskapsperspektiv. Som forsker gjør en seg et utvalg, utvalg av data, hva en vil forske på og hvilke sannheter en støtter seg til. Hele forskningsprosessen fra begynnelse til slutt filtreres gjennom forskerens beslutninger og utvalg, - altså er denne oppgaven skrevet med mitt filter, min historie og mine retenkninger. Jeg klarer ikke se noe svart-hvitt lenger. Jeg vil gjerne tenke sammen med deg som leser og prøve å forstå og tilrettelegge for alle fargene imellom som påvirker barns hverdag i barnehagen.

2.2. En annerledes måte å skrive på

Jeg har valgt å skrive frem masteroppgaven og bruke data med det metodiske grepet autoetnografi. I en autoetnografisk metode er det personlige erfaringer (auto) som er grunnlaget for empirien, gjennom teori (grafi)⁷ og gjennom refleksivitet kan forskeren

⁷ grafi er en endelse som betyr 'som er skrevet eller tegnet'.
(Kruken, Kristine) -grafi i Store norske leksikon på snl.no. Hentet 23. april 2021

ha et kritisk blikk og kommentarer på de kulturelle erfaringene (etno) ved et fenomen som beskrives (Lofthus, 2020). Gjennom mitt masterprosjekt skriver jeg frem historier fra levd praksis, personlige tanker, minner og avveininger, for så å reflektere over erfaringer gjennom bruk av teori for å utvide forståelsen om samfunnsfenomenet, annerledeshet.

Skjelvingene jeg har oppdaget i hvordan forskning og synet på barnet er eller skapes gjennom ulike vitenskapelig tilnærming som brukes, har vært tankevekkende for meg. En DJ fortalte meg en gang at alt en kan begripe med sanser, er en remix av noe som alltid allerede har vært, i ny eller gammel form og forpakning. Det føles akkurat slik når jeg leser artikler, fagbøker og styringsdokumenter knyttet til problemstillingen i denne oppgaven. Re-skrevne gamle ideer med en ny - innpakning i form av flotte ord, oppstår igjen og igjen.

Gjennom arbeidet mitt med masterprosjektet, har jeg lest meg igjennom artikler, bøker, master-og doktoravhandlinger - de aller fleste, relatert til problemstillingen. Fellestrekkene for dem alle er at de er skrevet eller omskrevet på et språk og med et begrepsapparat som ser ut til å ville/ønske endre seg. Mye av stoffet eller teksten er utilgjengelig i den forstand at det skrives med en avstand, en avstand til leseren og til den pedagogiske praksisen, kanskje fordi begrepsapparatet er filosofisk fabulerende - altså forskjellig fra en tradisjonell måte å skrive fram pedagogiske utfordringer i Norge. Og ut fra politiske styrende dokumenter fra regjeringen sitter jeg på mange måter igjen med flere ubehagelige spørsmål enn gode svar.

Jeg skimter politiske ønsker om «å gjøre noe nytt» med noe som allerede er, men som likevel aldri har vært. Nye ord for og på en pedagogisk praksis, som ikke er og aldri har vært koblet sammen med noen av de fine ordene. Hvordan kan vi som profesjonsutøvere utvikle praksis ved å endre på ord og begreper uten å være ærlig oppriktige? Det hjelper ikke bytte ut/stokke om på eller plukke ut ordene når det er begreper som ikke hører til i sammenhenger. Da ender vi i feltet bare opp med en reproduksjon av kunnskap, en dårlig innpakket fornyelse av gamle begreper som bidrar lite til nytenkning.

Så hvordan kan jeg tenke-skrive følelser, for å få fram det jeg ønsker? Hvordan kan jeg formidle fortvilelsen, angsten, lettelsen, skuffelsen, gleden og vreden? De poetiske innspillene jeg har skrevet frem i arbeidet med denne oppgaven er mitt svar på spørsmålene overfor og er en del av mitt datamateriale som er tenkt som brudd og beskrivelser av egne opplevelser i feltet.

De poetiske innspillene mine er metakognitive og fortolkende, sammensatte og uten store ord. De er ment som foranderlige uttrykk og inntrykk. De er skrevet slik at andre kan skrive meg eller seg selv videre. Dette innebærer å forholde seg til alle de kreftene som er i spill, i dette tilfellet som student? Som (barnehage)lærer? Som spesialpedagog? Gjennom å gjøre data affektivt forskjellig bruker jeg tekst-fortellinger fra egenlevd praksis, for å forsøke å sette i gang tenke-følende prosesser hos deg, leseren (Otterstad, 2015, s. 25). Autoetnografi bygger på en tenkning om at verden konstitueres materielt, sosialt og diskursivt (Reinertsen, 2015, s. 268). Det innebærer en vitenskapliggjøring av selvet gjennom en utvidet relasjonstenking (mellom forfatter og leser) som mulig gjør at sinn kan møte nye sinn.

Autoetnografisk skriving handler som tidligere nevnt, om å installere seg selv og andre som aktører med viljekraft og gjennom hendelser og tilblivelsene som skrives, i et ønske om å videreformidle egen lærdom. Denne metoden og formen å skrive på handler om å bruke seg selv til å tenke med i valideringsprosesser. Ved å bruke tekster og bilder som gjenspeilinger av tilblivelses prosesser, blir dette måten en forstår verden på. Alt er en tilblivelses prosess og dermed bryter en med det logisk rasjonelle. Vi blir til og er i konstante tilblivelser, og nettopp det passer meg, slik kan jeg unngå å bli fanget i et fastlåst system. Jeg støtter meg på Reinertsen (2015) som skriver at en slik åpen tilnærming er lidenskapelig opptatt av sannferdighet, men tillater seg ikke å kunne si noe om sannheter.

2.3. Ett autoetnografisk eksempel

«DU»

Du var fem og jeg var 10

Jeg minnes oss to

Der vi stod

i en grøftekant

rett ved veien

Dine hender som vifter høyt

En pianosolo - øvings -graut

Jeg sporer ditt uredde blikk

Din fryktløse væren i verden

Da du var 5 og jeg var 10

Du tygde på bjørkegreiner

Og alle blomstene jeg plukket

Hva ville de tro

De som gikk forbi oss to?

(Marit Launes, 2020)

Allerede da, når jeg var ti og du var fem visste jeg at mange av dine kroppslige uttrykk og krumspring ville være annerledes, rare og skremmende for andre. Allerede da prøvde jeg å få deg til å oppføre deg «vanlig», få deg til å slutte å tygge på greiner, skru av og på lysbrytere, vugge og hyle. Det viste seg mot sin hensikt, å for

hver uforstående irettesettelse jeg forsøkte meg på, fant du 1000 andre annerledes måter å snakke med meg og omverdenen på.

Jeg har jobbet med mange barn som har lignet deg og vært med på å isolere barn som er annerledes i større og mindre grad. Før jeg flyttet til Oslo for å begynne masterløpet mitt jobbet jeg som avdelingsleder på en spesialavdeling i en barnehage. På avdelingen jeg ledet var det barn med helt ulike diagnoser som skulle fungere og lære sammen og av hverandre i en gruppe. Det var også to ordinære avdelinger i barnehagen, samarbeidet oss avdelingslederne imellom er en av de tøffeste utfordringene jeg har stått ovenfor i mitt yrkesaktive liv. Utfordringene gikk på plassering av pedagogisk ansvar, avveininger og rom (eller mangelen av det) for annerledeshet. Lærdommen jeg tok med meg videre som jeg nå ser på som nøkkelen til å få til gode samarbeid er å skape interesse for annerledeshet hos alle profesjonsutøvere rundt barnet og barnegruppen, kombinert med en sterk og urokkelig tro på barn som er annerledes sine evner og muligheter i det faktiske felleskapet.

Autoetnografi kan plasseres og være forankret i postmoderne filosofi og er knyttet til den økende debatt om refleksivitet for å få frem «egen stemme» i samfunnsforskning. Dette er min stemme, og min intensjon med å skrive autoetnografi er å erkjenne den uløselige koblingen mellom det personlige, det kulturelle og gi rom for utradisjonelle former for utredning og uttrykk (Otterstad & Nordbrønd, 2015, s. 5). Autoetnografi i et posthumant perspektiv åpner opp for relasjonelle lesninger og handler om seg selv, samtidig som det handler om den/dem som blir utforsket (Reinertsen, 2015, s. 269)

2.4. Posthumane-inspirerte-perspektiver som mulige portaler til annerledeshet

Jeg støtter meg til og skriver igjennom/med/ posthumane-inspirerte -perspektiver. Pedagogikk som del av vitenstenkning har i to-tre hundre år befunnet seg trygt i det som kan kalles opplysningstanken og modernismens favn (Steinnes, 2006, p. 22) Det har vært en bærende oppfatning at man gjennom systematisk opplæring og opplysning basert på rasjonalitet vil kunne bidra til både samfunnets og individets utvikling (Steinnes 2006, s. 22). Mye av det som kan kalles postmoderne tenkning

har forstyrret denne oppfatningen, og har i stedet vist at en mer eller mindre skjult maktutøvelse uunngåelig er innbakt i selve opplysningsprosjektet (Steinnes 2006, s.22). Denne skjulte maktutøvelsen kan skimtes igjennom hvilken forskning som sees på som verdifull for effektivisering og økt økonomisk vekst.

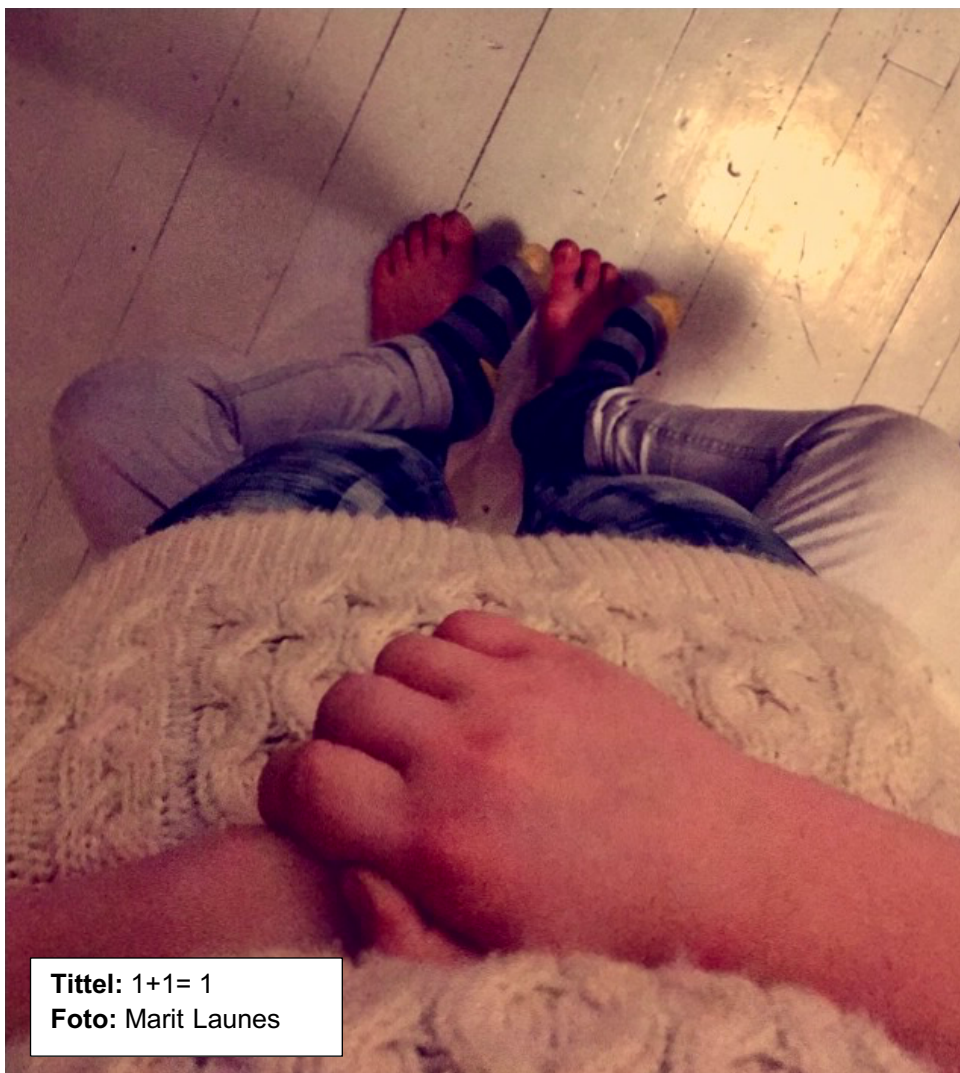
Jeg opplever at posthumane perspektiver som vitensfenomen er komplekst å forklare. Et av dens kjennetegn er at tenkningen innenfor metodologi stadig er i prosessuell utvikling, noe som kan åpne for 'nye' måter og konfigurere et prosjekt (Gunnarsson & Bodén, 2021). Posthumanismen er en problematisering, utfordring og videreutvikling av humanismen. «Post» kan ses på som noe mer, noe om legges til og dermed også utvikler humanismen (Bergstedt, 2017, p. 11).

Når det gjelder måter å gjøre forskning på, anser jeg postkvalitativ forskning som en mulighet for at jeg som forsker forhåpentligvis kan stille kritiske spørsmål og produsere nyskapende kunnskap om barn og barns liv. Postkvalitativ utdanningsforskning kan gjøres med annerledes øyne, i dette tilfellet å bryte opp og mulig tvinge frem andre og nye måter å gjøre barnehage på.

Posthumane og materielle Deleuze inspirerte tilnærminger til vurdering, forskning og læring kan forflytte linjer, tanker, bevegelser, følelser, krefter og åpner portaler til nye måter å se data og pedagogisk praksis på (Gunnarsson & Boden, 2021). Portaler er overalt, de skaper innganger samtidig som de deler opp de virkelighetene og tatt-for-gitt-hetene vi lever med, dette tvinger fram endringer og forståelse for tidligere kunnskapskonstruksjoner. Autoetnografiske måter å skrive på kan ifølge Reinertsen (2015) gjøre at vi kan oppnå øyeblikk av innsikt der personlige, individuelle, biologiske, kulturelle, etiske og moralske perspektiver er bundet sammen i selvet (Reinertsen, 2015, s. 266-267). Innsiktene jeg har hatt igjennom arbeidet med denne oppgaven har gjort at jeg kan skape/skrive meg selv igjen og igjen prosessuelt, ikke som en definert identitet, men som alltid nye tilblivelser.

I likhet til Deleuze og Guattaris filosofi (1987), tenker jeg at alt jeg vet, kan settes inn i nye komplekse sammenhenger. Det finnes ingen strukturer med en begynnelse, slutt eller klare avgrensninger. Hvor begynner denne teksten og hvor slutter den? Slutter den når jeg har levert og du har lest? Eller kan den leve videre i min praksis, og i ditt sinn?

Det vi kaller 'virkeligheten' er komplekse sammenhenger og sammensetninger som konstitueres og er, og som samtidig virker inn på symbolske og/eller semiotiske, materielle og sosiale strømninger (Andersen, 2015, s. 315). Denne måten å forstå verden på gjør at en kan forlate den dualistiske forståelsen fra humanistiske vitenskapstradisjoner, som skaper former for kontraster. En trenger ikke lengre se verden som enten-eller; subjekt/objekt, natur/kultur, svart eller hvitt. En Deleuzeoguattarisk filosofi kobles på prosessontologi som åpner mulighetene for hva vi kan få øye på, alt som er imellom, altså det som i mindre grad er tenkt og undersøkt.



I sammensetningslogikken er vi alle en del av en stor kropp, med vår kropp. Kreftene som setter sammen det vi kaller virkeligheten har ulike hastigheter som enten opprettholder eller oppløser sammensetningene. I Deleuzeoguattarisk tenkning er

virkeligheten en form for selvorganiserende system som hele tiden er i bevegelse samtidig som det er relativt stabilt (Andersen, 2015, s.315). En slik måte å oppfatte virkeligheten på, gir muligheter for å se på virkeligheten som noe som har skjedd, skal skje og som samtidig skjer igjen og igjen. Det finnes med andre ord, hverken en begynnelse eller en slutt. En slik forsker situering kan være problematisk i utformingen av en vitenskapelig tekst eller et prosjekt. En begynnelse på et forskningsprosjekt vil alltid bygge på andre kunnskaper og formes etter hvilke tanker som dominerer eller hvilken metode som er anerkjent. Forskningsprosjektet er derfor allerede i gang og utvikles hele tiden, av impulser og ideer fra tiden før det utføres, underveis og vil kunne forme fremtidige prosjekter. Denne måten å forstå utviklingen av vitenskapen er utfordrende, fordi en som forsker må gjøre seg noen utvalg av hva som skal fremskrives eller fokuseres på i prosjekt (Andersen, 2015, s. 315). Dette perspektivet, at alt allerede er i gang, har gitt meg muligheten og rom for nye ideer og tanker, ønsket er at jeg klare å skape dette hos deg som leser også.

2.5. Sporing av affekter, pedagogens «Super-Power?»

Affekt er et begrep med ulike betydninger sett ut fra hvilke teoretiske sammenhenger det står i. Jeg støtter meg til den kanadiske teoretikeren Brian Massumi (2002) som bygger sitt affektive rammeverk med utgangspunkt i Spinoza, som igjen kan sees som en videre tenkning av Deleuze og Guattari sin forforståelse av sammensetningslogikken. Massumi (2002), Deleuze og Guattari (1987) beskriver affekter som pre-personlige strømninger som hele tiden beveger seg i mellomposisjoner rundt oss. Massumi (2002) ser på affekt som noe som ikke kan lokaliseres, og kaller dem abstrakte i den betydning at de ikke kan eksistere på et fast fiksert punkt, på denne måten er affektene alltid i linjer eller baner. Affektene er alltid i bevegelse mellom kropper (Massumi 2002, s. 5) lik Deleuze og Guattaris (1987) forståelse for «kropp» er det ikke snakk om menneskets fysiske kropp, men ulike sammensetninger som kan inkludere fysiske gjenstander og vårt sinn. Fordi affektene alltid er i bevegelse mellom kropper og kan ta ulike baner eller ruter mener Massumi (2002) at en ikke kan følge eller spore affektene før de har stoppet opp og en har blitt affisert av dem.

Massumis forståelse av affektene bryter med en lineær forståelse av tid, fordi de allerede alltid er i bevegelse og kroppene hele tiden er i ett med bevegelsene og overgangene handler det om mulighetene for endringer i hvordan kroppen blir affisert. Dette betyr at bevegelsene/kapasitetene er fremtidsrettet, der graden av den kroppsliggjorte affekten er avgjørende for fremtidige kapasiteter. Affektene eksisterer altså også i en mellomposisjon mellom fortid og fremtid. Massumi (2002, s. 28) ser på affekter som upersonlige og hurtige, mens emosjoner er en personliggjøring av affektene. Affektene forflytter seg gjennom våre kropp 0,2 sekunder fortere enn kognisjonen vår og peker på denne måten fremover. Gjenkjente affekter som er gjort personlige blir emosjoner. Vår gjenkjennelse av affektene kommer etter at vi har blitt affisert (Massumi, 2002). Vi skaper, ifølge Massumi (2002), kognitive merkelapper på affektene vi kjenner når vi forsøker å beskrive intensiteten av hva en føler med ord.

Affektene peker stadig fremover mot muligheter eller potensialer, de eksistere ikke i et nå, men mellom en mulig fremtid og en fortid i følge Massumi (2002). Affekter forstås ikke utelukkende som lingvistiske eller kulturelle, de fremstår som en energi eller intensitet i møte mellom kroppene. Affektene kan virke mellom natur, andre entiteter og mennesker. Affekt er variasjonen eller forandringen som skjer når hender møtes, eller to sammensetninger av kropp møtes (Massumi, 2011).

2.5. «Sensing beings» som en mulig måte å forstå alle barn

Mennesker er innstilt på forhold til alt rundt oss, øynene, ører, huden, tunge, nesebor er porter til annenhet. Den pustende, sansekroppen omgjør næring og substans fra elementene som omgir den og bidrar hele tiden til luften, trær og planter, til jorden og andre skapninger (Malone & Moore, 2019). Til slutt løser sansekroppen seg opp og innover i verden igjen, derfor er det utfordrende å skille hvor og når denne levende kroppen ender og hvor den begynner. Landskapet vi beveger oss i er omgitt av pusteformer med vinger, skjell og haler, vår familie.

Det er disse vesenene vi blir til og er sammen med, de vi jager, pines og gledes av. Menneskeartens eksistens handler stort sett om forhandlinger mellom forhold av sanselige omgivelser. For å kunne gå må hele kroppen inn i beinharde forhandlinger med underlag av alle mulige variasjoner og nervebaner i alle former må skisseres, ruglete, glatte, sleipe, tørre, varme og våte. osv. I den komplekse utviklingen til

menneskene, relasjoner og teknologier, har den eldgamle gjensidighet med de komplekse samlingene i landskapet vårt blitt gjemt.

Kroppene som er åpne og pre-programmert til å oppfatte dyr og ånder som eksisterende, tar til eller tillegger egenskaper til et delt liv gjennom sensorisk kunnskap. Det eneste stedet begrensingene ligger er i hvordan, med lukt, med musikk, med bevegelser, med lyder, med smak kroppene minnes på og kan erkjenne verdens atmosfære, vind, jord, regn i alle former og tilstander (Malone & Moore, 2019). Denne måten å forstå alle barn og menneskers være i verden på kan gi nye muligheter til pedagogiske praksiser.

Posthumane tilnærminger kan sies å bevege seg bortenfor ideen om utvikling som et skjema eller mønster. Fokuset er på hvordan barna skaper, er i verden og hvordan omgivelsenes drivkrefter spiller inn/sammen og mot skapelser. Den posthumane kritikken mot logosentrisk (talehandlinger) fokus i barnehagepedagogikken er spesielt interessant i og for barn som kan oppfattes å være annerledes. Barn som bruker kroppslige værensmåter kontra verbalspråket til å kommunisere på, kan komme i fare for å bli sett ut fra et mangel-perspektiv blant forskere som har fokus på logosentriske teorier i møte med barn. Hvis forskning dreies til affekter, der kroppens medvirkende kraft vektlegges kan det gi et bredere og tydeligere bidrag som innebærer flere dimensjoner enn det som etterspørres som verbalspråklige kvalifikasjoner. Jeg er interessert i å finne flere mulige teoretisk innganger til mitt prosjekt slik at jeg kan få repertoar å tenke-føle-skrive annerledeshet forskjellig. Tenke-føle kan brukes som et begrep som henviser til en portaltpassasje mellom forskerens logiske rasjonalitet og mulighet for å eksperimentere med tekst inn i akademiske formularer (Sandvik, 2015 s. 56-57). Forskere som tenke-føler med dataen reflekterer ikke nødvendigvis over den på avstand, men lar seg rive med og inn i datamaterialet

3. Hvordan åpne portaler til annerledes forskning?

Dette kapittelet innledes med å vise til hvordan standardiserte forskningsprosjekt kan føre til et trangere rom for annerledeshet i utdanningssystemet og drøfter den ontologiske statusen til data. Jeg viser til hvilke innganger og muligheter «glødene

data» gir mitt forsknings prosjekt og skriver frem autoetnografiske historier fra levd praksis.

3.1. Standardisering av barn, en forbedret praksis?

Forskning innenfor utdanningssystemet er i dag utfordret av hvilke kunnskaper det er ønskelig å frembringe. Det er en økende interesse for forskningsprosjekter som ser på problemer innenfor utdanningsvitenskapen som kan resultere i spesifikke funn der målrettet effektivitet kan bli resultatet. Enkelte forskningsprosjekt tar utgangspunkt i telling og kartlegging som igjen tvinger frem forskningsdesign som skal gjennomføres på normert tid⁸. Forskningsprosjektene blir satt i gang for å «forbedre praksis», der standardiseringer, nytte og resultatorienteringer kan være omdreiningspunkt. Slik forskning kan føre til at eksperimentelle og utforskende forskningen ser ut til å bli valgt bort til fordel for rasjonelle løsninger og økonomi (Reinertsen, 2015, p. 19).

Utfordringen rundt forskningsprosjekter som støtter seg til standardisert kartlegging, observasjon og kategorisering er dataene som ikke passer inn eller er kategoriene som forblir tause eller usyngelige - det kan handle om kjønn, etnisitet og i min oppgave annerledeshet. Standardiseringen av opplæring eller hva som er kvalitet i utdanningen kan da ikke gjelde dem/de/eller det som blir plassert utenfor, slik at de/dem eller det forblir på utsiden. Enkelte empiriske studier som gjøres har som virke å beskrive virkeligheten kunnskapsutviklingen kobles opp mot, med ideer om at nok data kan forklare en virkelighet som finnes der ute (Otterstad & Nordbrønd, 2015, p. 5). Forskerens forforståelse redegjøres for, men den onto-/epistemologiske posisjonen kan se ut til å mangle. Den språklige vendingen i kvalitative pedagogiske forskningsstudier søker konstruksjoner og kan sies å ha vært og er dominerende innen pedagogisk barnehageforskning de siste 20-årene. Forskningen konstruerer, og kan gjennom fortolkninger gi retninger for hvordan 'virkeligheten oppfattes'. Det er i tillegg nå en økende interesse for hva, hvordan og når datamateriale kan brukes som empiri og hvordan den skal forstås i forskning (Otterstad & Nordbrønd, 2015, s. 5). Ved å inkludere flere forskningstilnærminger kan det åpnes for en annerledes måte å tenke både forskning og data på enn tidligere. Otterstad & Nordbrønd (2015) skriver at affektive tilstander som tidligere ikke har «passet» inn i kategorier eller «tatt

⁸ <https://goban.no/om-prosjektet/>

for gitte» forklaringer, nå kan skrives frem og forstås med et språk og begrepsapparat i utvikling.

3.2. Annerledes data i forskningsprosjekter

I arbeidet med denne oppgaven har jeg ved flere anledninger måtte reflektere over og kjenne på erfaringene jeg har gjort meg som profesjonsutøvere, for å spore min data, for å forstå hvorfor jeg skriver det jeg skriver. Jeg beskriver mitt første møte med et annerledesbarn gjennom et autoetnografisk poetisk tilbakeblikk. Teksten med tittelen «Du» handler om mitt første møte med et autistisk barn og kan på denne måten beskrives som mitt første data i denne oppgaven. Det var mitt første møte med forventningene fra omverden om hvordan «du» skulle være, hva som var annerledes med deg, og hvordan dette påvirket og til tider skremte mennesker som ikke kjente «du». Forskrekkelser og forventningen til hva og hvordan «du» skulle være, vekket noe i meg. En følelse av urettferdighet mot hvem du var, hvem du er. Det opplevdes urettferdig fordi du på mange måter ble forsøkt endret til «normal». Måtene og metodene endringene ble gjort på så ut til å være så vanskelig og unaturlige for deg. De autoetnografiske historiene jeg forteller har formet og re-formet synet mitt på annerledeshet igjennom hele mitt litt. De har vekket glede, godhet, sinne og ubehag hos meg. De har også på mange måter ledet meg til å skrive denne oppgaven og vist meg veien til undersøkelsene jeg gjør. Det er slike møter, der annerledes barn ikke «står til forventningene» omverdenen har til dem som har gjort meg så interessert i akkurat dette. Møte med forskrekkelser og forventninger blant kollegaer og profesjonsutøvere trekker meg mot å se nærmere på politiske styrende dokument, læreplaner, stortingsmeldinger og barnehagelærer utdanningen.

Inntil nylig har det vært få spørsmål knyttet til den ontologiske statusen til data og forskerens forpliktelse til dataens eksistens som en stabil entitet. I konvensjonell kvalitativ metodologi har data i mange tilfeller spilt en relativt beskjeden og omskrevet rolle. Data har blitt vurdert, konstruert og behandlet som passiv, enkel, konkret, uorganisert, livløs og stum.

Denne måten å fremstille data på står i stor kontrast til det som kan ses på som oppgaven data har og er med på å frembringe; kunnskap, bevis, konsepter, mening, informasjon og argumenter. Igjennom min snart 13 år sammen med barn som er annerledes har jeg måtte re-figurere hva data kan være. Fingre som dras langs en vegg, kan være tegn på glede eller usikkerhet. Spytt eller å bli spyttet på kan tolkes som stimuli eller en form for talespråk. Det er jeg som gir «dataen» i disse sammenhengene liv og mening. Det er jeg som tolker og kommer med forslag til hva «dataen» kan innebære.

I standardiserte forskningsprosjekt ser det ut til at data har sin tid tidlig i forskningsprosessen. Det er også ofte slik dataen forsvinner eller blir borte etter at det har gjort sin plikt som «bevis», blitt kategorisert eller en del av konseptet. Innenfor denne type metodologi blir data i seg selv aldri nok. Den må bli samlet og prosessert før den gis liv og mening gjennom forskerens og deres spesielle metoder og prosedyrer. Data må med andre ord bearbeides før de kan brukes for å gi mening til mennesker. Fordi data i alle ulike former er åpen for tolkning og tvil, muliggjør også data produktive og kreative problemer (Koro-Ljungberg, MacLure, & Ulmer, 2018, s. 462-463). Postkvalitative metoder presenterer og viser hvordan datas agentskap bringer med seg grenser eller mer riktig mangelen på dem mellom ord og verden, virkelighet og representasjon, mellom natur og kultur.

Ny-materialismen står mot og utfordrer tanken om at data er passiv(e) frem til det vekkes av menneskets interesse og tolkning. Materie og diskurs er komplisert og komplekst, og de endrer orden ut fra den verden det kommer fra. Den ny-materialistiske tanken kan og handle om at agentskap og bevissthet ikke er unikt for mennesket. I intra-aksjon som skaper mening og hendelser, kan materie i seg selv levende, fylt av effekt og en form for aktør eller agentposisjoner. Implikasjonene av denne tilbakevendingen til materie er store. Det går ikke lengre an å plassere forskeren utenfor dataen, fordi den gir data liv og mening (Otterstad, 2018). Ny-materialismen har åpnet døren for en mye mer drastisk re-tenkning av hele den kvalitative forskningens virksomhet, det vil si at feltet forflyttes til det som produseres fra det som tidligere ble diskursivt konstruert.

Det er ikke bare data, men alle andre entitetene som subjektivitet, kritikk, tolkning, analyse og etikk som blir fremstilt på en måte som gjør at det er vanskelig å kjenne

igjen (Koro-Ljungberg et al., 2018, s. 469- 470). Denne måten å «gjøre data» problematiserer designet i kvalitativ forskning, som kan åpne for andre veier og praksiser innenfor forskning, etikk, praksis og metodologi.

3.3. «Data som gløder opp veien igjennom portalene»

Data kan ses på som det første tegnet på forskerens anstrengelse, noe som er samlet, funnet eller skapt, alt ut fra hvilken metodologi en jobber med. På denne måten har alt et potensiale til å være data, i denne teksten er det jeg som muliggjør hva som er og kan være data igjennom tolkninger og refleksjoner (Koro-Ljungberg et al., 2018, s. 466-468). Jeg har valgt mitt datagrunnlag for denne oppgaven, som allerede nevnt, gjennom egenlevd praksis som jeg skriver som autoetnografiske beretninger. Jeg har også valgt å bruke deler av pensum litteraturen ved barnehagelærerutdanningen i Norge som data. Dette gjør jeg for å kunne si noe om hva som 'kunnskapes om' i forhold til annerledeshet. Håpet er at du skal kunne oppleve dataen min igjennom de poetiske innspillene og historiene i teksten. Kan du skape ny data igjennom intraaksjoner med denne teksten? Klarer jeg å skape bevegelse hos deg er aktuelle spørsmål som tvinger seg fram.

Forståelsen for hva som kan være data og hvordan jeg kan posisjonere meg som forsker har vært grunnleggende for valgene jeg i utformingen av denne teksten. Jeg ønsker ikke å skrive en oppgave der utvalget av data jeg presenterer er data som magisk passer perfekt inn i gitte kategorier og forståelser av hvordan livet som annerledes er for barn i møte med det norske utdanningssystemet. Jeg har derfor valgt annerledes, ønsket er at du som leser kan koble deg på mine levde glødende data (MacLure, 2013). Det er også viktig for meg å være oppriktig om at dataen jeg gløder er filtrert gjennom meg.

I mitt utvalg av data som jeg presenterer i denne oppgaven har jeg hatt fokus på det som griper noe ved meg, det som fasinere og vekker en magefølelse hos meg. Jeg har valgt ut «det» som har fått hjertet mitt til å slå raskere, men som jeg ikke har funnet noen kategori eller kode å putte dette «noe» som presenterer seg som data for meg (Denzin & Giardina, 2017, p. 9). «Glowing data» har vært en inngang og rød tråd gjennom forskningsprosjekt.

Den beste måten å beskrive data som gløder på er den iboende kapasiteten den eller det har til å inntre i en relasjon med meg på, som en hendelse. MacLure (2013) skriver om viktigheten av at jeg er åpen for overraskelsene fra og invitasjonene dataen har i seg, og hvordan arbeidet handler om å eksperimentere med og se hvor dataen fører oss når vi åpenhjertig godtar invitasjonen (MacLure, 2013, s. 231). Jeg håper og ønsker at det ved å bruke denne metoden kan det åpne seg opp et større spekter av data og innsamling som kan lede til nye muligheter og bevegelser i forskningsprosessene.

3.4. Glødende eksempler

«Se på hunden»

«Vi må en tur ut så vi får henge litt med de andre kidza» sier jeg. Det er kaldt ute, sikkert -5. Vi sitter på gulvet i gangen og jeg hjelper deg med å ta på dress. Den er trang over skinnene på beina dine og de er enda trangere i vintersko. Du må ha på hjelmen når du skal gå selv, sier jeg. Over hjelmen får jeg til slutt lua og nå er vi begge to inne-svette i ute-tøy. Det siste du trenger å ha på før vi er på vei ut i snøen er et hjelpemiddel som jeg kan holde deg oppe med når du går. En sele-aktig installasjon, sikring mot snubling og fall ved epileptiske anfall. Vi runder hjørnet ut fra vår «spesial inngang», raske kropper, støy og gøy flokker seg rundt oss i skolegården. «Se på hunden!» ler en av kroppene.

Jeg kunne kjenne hvordan hjertet mitt slo raskere i det kroppene lo og ropte, for en forferdelig ting å si om deg, det var min første reaksjon. Jeg må innrømme at jeg kjeftet litt før jeg klarte å se at du kanskje så litt ut som en hund, en hund i bånd på luftetur. Jeg vet jo at du er så uendelig mye mer, så mye mer enn det kroppene ser når du er innpakka i hjelpemidler. Så begynte jeg å gruble på hvordan alle kroppene skulle få vite det? Få se deg og hvem du er. Hvordan kan jeg la deg, få vise dem sjela di. Barn er spontane og herlige vesener. Mange av dem oppfatter, slik jeg ser det, «normen» slik den blir forklart og fortalt med handlinger og ord. Hvem som får være en del av den store kropp(en) er det den pedagogiske praksisen og mulighetene for tilrettelegging, som dikterer. I denne hendelsen fant jeg et stort

handlingsrom, historien eller dataen om du vil, ble utgangspunkt for samarbeid slik at du kunne bli en del av alle kroppene, du fikk vist hvem du er. Nå kan alle navnet ditt.

Her kommer likevel tvilen min inn, hva er min søken og mitt generaliserende blikk del av. Er det en iboende tatt-for-gitt-het i meg som sier at alle barn, på tvers av sine «annerledesheter» hører sammen? Og gjør de egentlig det? Eller er det mitt pedagogiske ønske? Skaper jeg et større gap enn det har vært, ved å peke på hullet? Er det egentlig et problem? Hvordan vet jeg det?

«Fra begynnelsen»

Du var en nydelig liten, blid gutt. Du hadde ikke fått en diagnose. Grunnen til at du «var som du var» ble forklart til en trøblete start på livet, med brutte relasjoner og forsømmelse. Du fikk plass hos oss fordi du «lå bak motorisk» og ingen - verken PPT, fastlege, helsesøster eller barnevern var helt sikre på hva som var grunnen. Du fikk plass på vår avdeling som er tilrettelagt for barn med nedsatt funksjonsevne. Her ble hverdagen din rullestoler, epileptiske anfall og autister med endeløse tirader, selvstimulering og rop. Som pedagogisk leder så jeg på hele deg som mitt ansvar, ikke bare at du skulle «ta igjen» det motoriske. Jeg husker når jeg først la merke til det, hvordan du begynte å etterligne hylene og selvstimuleringen. Jeg gråt, jeg banna og skreik i sinne og bekymring på ledermøte. «Det er ikke plass rundt bordet» var svaret jeg fikk på om du kunne spise sammen med de andre 2-åringene på barnehagens tilhørende småbarnsavdeling. Du lagde mye lyd, tok mye plass i den tilpassede rullestolen din og i tillegg måtte det være med en voksen. Jeg husker hvordan jeg forklarte at det var helt avgjørende for hele deg å få være sammen med andre barn. Barn som kan gå, som kan løpe og hoppe, som du kunne snakke og leke med. Jeg fant en lem på lageret i kjelleren når alle hadde gått hjem. Jeg spikra den fast til bordet og skøyv stolen med navnelappen din under. Det var utfordrende i starten, du var vant til å være med voksne, henvende deg til voksne for å få oppmerksomhet og du hadde alltid noen som stod parat til å gi deg det du trengte. Det tok tid før du oppdaget gleden i å tilhøre en gruppe med barn som sender syltetøy og prim til hverandre. Det tok tid før du smilte og lo med de andre barna. Det tok tid for deg å forstå at det var «kulere» å spise selv, å enda lengre tid før du klarte det. Fremgangen du gjorde rundt bordet sammen med de

andre barna ble lagt merke til og det tok ikke lang tid før alle var engasjert og glad i dine sosiale måter å være på. Du var jo en nydelig, liten blid gutt.

I ettertid forbanner jeg de standardiserte verktøyene du ble kartlagt med som gjorde at du falt utenfor de gitte rammene til det «normale barnet» og fikk dermed plass på vår avdeling. Dette reduserte den pedagogiske praksisen rundt deg til «gåtrening», pinsettgrep fokus og mange timer isolert med en voksen. Når du skulle vært sammen med andre barn i godt tilrettelagte omgivelser. Du og jeg ble begge posisjonert under byråkratisk kontroll. Det tok meg ett år å få deg ut, ut av den tilrettelagte avdelingen vår. Jeg håper det du lært hos oss var å gå, jeg håper du husker kjærlighet og at du har glemt mye av det andre.

Ifølge Otterstad & Nordbrønd (2015) kan dokumenter som utarbeides i skole og barnehager bidra til å opprettholde kategoriene og diagnostiseringer av barn. Forskningsapparat tuftet på vilkårene nevnt ovenfor kan føre til overvåkning og bedømming av barn ut fra spesifikke teorier knyttet til utvikling (Otterstad & Nordbrønd, 2015, p. 5).



Tittel: Spådom
Foto: Marit Launes

Gutten i historien «fra begynnelsen» er grunnen til at jeg sitter og skriver nå, måten hans annerledeshet ble møtt på, gjorde at jeg begynte å tvile på hele systemet. Det gjorde at jeg måtte finne forståelser og at jeg måtte skrive mine egne. Hans etterligninger av hyl, selvstimulering og min gråt. Gutten er «glowing data» og drivkraften som hele tiden har ligget og ligger i meg. Han vekket meg.

Hvor kommer dokumentene som førte til at gutten i historien «fra begynnelsen» ble «feil plassert» og hvilke politiske føringer og styrende dokumenter påla bedømmingen som førte deg til den tilrettelagte avdelingen? Dette skal jeg se nærmere på i det neste kapittelet.

4. Håp for en annerledes forståelse av annerledeshet?

Jeg innleder dette kapittelet med å vise til den rådende pedagogiske praksisen i barnehagen i dag, EI/BI. Så gjør jeg rede for begrepet nevrodversitet, som jeg ser på som et nødvendig begrep å kunnskap om for å utvide rommet for annerledeshet. Deretter skriver jeg om «tidlig innsats» som er styrende for utdanningspolitikken og drøfter hvordan politiske føringer kan virke mot sin hensikt.

4.1. Barnehagens tilbud til barn som er annerledes

Emma Laurin (2021) beskriver inkluderingsperspektivet ut fra at medisinsk vitenskap har dominert synet, basert på sosiale konstruktivistiske perspektiver. Den har hatt sin opprinnelse i kritikk av tidligere spesialundervisningsforskning.

Laurin (Laurin, 2021, p. 26) beskriver den medisinsk påvirkede spesialundervisningen som individualiserende av problemer isteden for å se på hvordan barnehager og skoler kan være med på å skape ulikhet og avvik. Haug (2020) skriver at utdanningsinstitusjonene er utformet på måter som gjør det komplekst for alle barn å lykkes. Det kan virke som det oppstår et spenningsfeltet mellom medisineringsforskere og forskere innen inkluderingsfeltet som er kritiske til nødvendigheten av diagnoser i barnehage og skoler (Laurin, 2021, p. 26) . Haug hevder at diagnosen kan bli en kompensasjon som viser barnets behov og mangler. (Haug, 2020) Haug skriver videre at diagnoser er usikre og basert på kulturelle

verdier, det er også mange tilfeller der en diagnose ikke sier noe om barnets faktiske behov.

Antall barn diagnostisert med den medisinske termen autismspektrumforstyrrelse har vokst dramatisk de siste årene. Denne økningen har store konsekvenser for barna som får diagnosen, familien, barnehager, skoler og samfunnet (Laurin, 2021). Den vitenskapelig og offentlige debatten om økningen av autistiske barn består av to motstridende sider. På den ene siden forklares økningen som et spørsmål om bedre, mer utbredt medisinsk kunnskap. På den annen side skildrer en medisinsk kritikk diagnosene som et spørsmål om kontroll og undertrykkelse fra medisinske yrker, legemiddelindustrien og fra økt konkurranse i skole og samfunn (Laurin, 2021).

Autisme- og Tourettes- utvalget som ble oppnevnt av regjeringen i 2018, (uten en eneste autistisk person som medlem) fikk i oppdrag å undersøke levevilkårene til personer med autismspekterforstyrrelse samt komme med forslag til forbedringer. I februar 2020 la utvalget frem NOU 2020:1⁹. Et av forslagene som fremmes i NOU-en er en stor satsning på Early Intensive Behavioral Intervention (EIBI) for autistiske barn i alderen 2-6 år.

EIBI er en metode som er basert på Skinners radikalbehaviorisme, der teorier om belønning og straff er sentralt for å endre eller skape ønsket atferd hos mennesker¹⁰. Radikalbehaviorismen identifiserer seg som en naturvitenskap og mener at mennesker kan forståes ved å systematisere observert atferd som gjøres til «data». Dataen kan ifølge radikalbehavioristene forklare følelser og tanker som resultater fra ytre stimuli eller mangelen av det (straff). Radikalbehaviorisme er en vitenskapelig diskreditert tilnærming til å forstå atferd hos mennesker. Likevel er det dette «pedagogiske tilbudet» barn som er annerledes får i norske barnehager. I lange arbeidsdager (20-40 timer) instruerer profesjonsutøveren barnet som er annerledes i å leke eller «oppføre seg» på riktig måte, dette belønnes når «ønsket atferd» utvises.

⁹ <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-1/id2689221/?ch=1>

¹⁰ <https://www.utdanningsnytt.no/autismespekteret-behaviorisme/er-autister-mennesker/288560>

I utformingen av denne delen av oppgaven har jeg gjort en kartografi, en mapping (Otterstad, 2018) for å få en oversikt over bevegelsene rundt/for og med tematikken, begrepene og landskapet jeg beveger meg. Mapping er å navigere enten/eller representasjoner der det kan dreie seg om å unngå binariteter som inkludering/ekskludering liten/stor voksen/barn, fordi slike binære konsepter eller begreper kan konstruere og befeste normative oppfatninger om barn og voksne (Otterstad, 2018). Ved å mappe kunnskapsperspektiv som ikke er dualistiske knyttet til tematikken i oppgaven har jeg funnet frem til et 'community' som bruker et svært endrende begrep om ulike nevrologiske tilstander.

4.2. Nevrodiversitet, et nødvendig kunnskapings begrep

De to siste tiårene har autistiske selvadvokater, som tidligere nevnt, utviklet ideer om autisme som en nevrologisk forskjell gjennom internett (Owren & Stenhammer, 2013). Autismen er en forskjell som skal respekteres ikke en ulikhet som skal motarbeides eller «repareres». Autistiske selvadvokater anser seg som en nevrologisk minoritet og understreker de negative konsekvensene behavioristiske metoder kan få for de barna som er annerledes som utsettes for dem og har lenge vært svært kritisk til EIBI.

Nevrodiversitet som begrep har likevel blitt stående som et kontroversielt begrep det siste tiåret (Jarsmaa & Welin, 2011). Tanken bak begrepet er at atypisk nevrologisk utvikling er en normal menneskelig forskjell. Nevrodiversitet begriper autisme som først og fremst en naturlig variasjon, noe som også kan gjelde for andre nevrologiske tilstander. Ved å bruke nevrodiversitet (Klar-Wolfond, 2020) som begrep gis et fokus på verdi og rettigheter som først og fremst kan åpne for aksept og anerkjennelse for det å være nevrologisk forskjellig. Nevrodiversitet springer ut fra en bevegelse som ønsker å feire forskjellene mennesker imellom, men samtidig forholder seg dypt nyansert til spørsmål om medisinsk tilrettelegging for mennesker som har 'behov' for tettere faglig støtte.

Nevrodivers, nevrotypisk, autistisk og autismspekterforstyrrelse er alle begreper jeg forstår som kulturelt forbigående av forståelser i tilknytning til mangfoldsutfordringer. Autismen som begrep er i endring. Dette kan sees som et ønske fra en bevegelse om

å gjenvinne autistisk identitet fra det klinisk-medisinske, fra å bli ansett som en lidelse til en måte å være i verden.

Erin Manning (2018) som er en kanadisk kulturteoretiker, politisk filosof samt praktiserende kunstner og en forkjemper for bevegelsen som støtter seg til «nevrodiversitet». Hun utdyper hvor nødvendig den ekstra vekta på nevrologi har vært for å utfordre eksisterende normer som danner grunnlaget for tilværelsen: "nevro" i nevrodiversitet har åpnet for samtalen om nevrotypikalitetskategorien og de stort sett usagte kriteriene som støtter og forsterker definisjonen av hva det betyr å være menneske, å være intelligent, å være av verdi for samfunnet. Dette har vært særlig nødvendig for de som fortsetter å bli ekskludert fra utdanning, sosialt og økonomisk liv, som blir sett på som mindre enn mennesker, hvis væren i verden fortsatt blir dypt misforstått. Det finnes og er gjentakende fortellinger som handler om behovet for å søke etter en kur for det som sees på som feil og mangler hos mennesker som faller utenfor nevrotypikalitetskategoriene.

Det er ikke bare er den vanlige forståelsen av autismspekterforstyrrelser som kan være misforstått, men også den oppfattelsen om at mennesker med autisme ikke har et viktig bidrag å gi verden nettopp på grunn av deres nevrologi. Deres måte å være på og oppfatte verden kan sies å være dypt følsom (Manning, 2018). Ulike sansemessige uttrykk kan vises som en nevrologisk forskjellighet væren i oppfatning og tilstedeværelse. Det er og ifølge Manning (2018), mulig å se den autistisk oppfatning som en rikdomsopplevelse. Det vil si å åpne for å se annerledes på den nevrotypisk væren enn den tilbøyelige oppfatningen sjelden gjør.

Nevrotypikalitet kan oppfattes som er en grunnleggende fortelling om ekskludering. Er den nevrotypiske en kategori som utdanningssystemet vårt kan sies å ønske? Kategorien som våre ideer om kjernefamilien ønsker? Og er det kategorien som begrepet borger (og i tillegg utvidelse deltakelse i nasjonalstaten og den bredere globale økonomien) er basert på? I utdanningssammenheng, ser mekanismene for å opprettholde den nevrotypiske standarden ut til å være i kraft overalt. En slik mekanisme kan sees gjennom utstakt bruk av kartlegging og observasjon i barnehagen. Jeg er klar over at jeg stiller spørsmål med sterke ord her, men jeg ser det som nødvendig fordi jeg er opprørt over alle fortellingene som kobler

neurotypikalitet til former for stereotypifiserende mekanismer som i liten grad nyanseres og undersøkes grundig.

4.3. Mulige portaler til en annerledes pedagogikk

Jeg har, så lenge jeg kan huske, vært sammen med barn som har annerledeshet til felles. Å være annerledes er å være underlagt noen andres vilje, en institusjon og et annet menneske. Å være annerledes er også å være synlig for den andre; å være, som det heter, gjenstand for den andres blikk. Jeg vet hvordan kroppene som handler, uttrykker og henvender seg på andre måter enn det som er «normen», blir stirret på og beglodd. På bussen, i skolegården, på butikken. Blikkene er med på å utvikle en indre bevissthet, en bevissthet som alltid allerede er modulert etter miljøets krav og forventninger til hvem og hvordan en skal være. Livsfortellingene til barn som er annerledes blir fortalt i depresjonens språk, slik Jan Grue (2018) beskriver det institusjonelle språket; det som forventer lite og håper på mindre. Livsfortellingene er allerede ferdigskrevet og fortelles av andre (Grue 2018, s. 35).

«Vi er palimpsester. Vi er manuskripter der skriften er strøket ut og skrevet over, strøket ut og skrevet over. Alt blekner, alt etterlater spor»

(Grue, 2018. s. 26)

Skriptet mitt i dette masterprosjektet for/av/med barn som er annerledes har blitt gjenskrevet/overskrevet/endret hele mitt yrkesaktive liv. Jeg har og arbeidet innenfor alle institusjonene annerledes barn og unge blir plassert; dagsenter, aks, avlastning, bolig, «spesialavdelinger» i barnehage og skole. Det er i møte med institusjonenes lover, regler, kontroll og makt jeg har kjent og kjenner på en forstyrrelse, forskrekkelse, et sinne og ubehag.

Da jeg skrev bacheloren min siste året på førskolelærer, skrev jeg om organisasjonskultur. En u-kultur, rettene sagt; en jeg så gjerne ville endre. Jeg dykket dypt inn i teorier om organisasjonsstruktur og gruppepsykologi. Hvorfor var det vanskelig å samarbeide på tvers av avdelinger, institusjoner, profesjoner eller utdanning? Hva er det som gjorde at tatt forgittheter klorte seg fast og var tilnærmet

umulig å endre? Det er var noe som manglet, en bit jeg ikke forstod. Det jeg derimot skjønnte var at lite endrer seg med en bachelor. U-kulturen, om du vil, står støtt i sine lange røtter og rikker seg ikke for et forsiktig pust eller bachelor-sukk.

Ansvar for den pedagogiske praksisen rundt barn som er annerledes og hvordan profesjonsutøvere møter og deres uttrykk er ikke tilstrekkelig avklart.

I arbeidet med denne oppgaven begynte jeg og spore røttene til ordene i styrende politiske dokumenter. Røttene til ordene som sakte, men sikkert har slått rot i utdanningsinstitusjonen sine vegger. Uavklarte spirer som slår rot og sniker seg inn gjennom svevende og pene ord i styrende dokumenter og lovforslag, i ramme- og læreplaner. De ordene og formuleringene som kryper inn gjennom øyne og ører og slår rot i de pedagogiske hodene våre. Begrepene som brukes om og organiseringen av tilbudet til barn som er annerledes er ikke tilstrekkelig verken i utdanningen eller i styrende dokumenter.

4.4. «Tidlig innsats» portalen til en taperposisjon?

Det har vært og er en lang og stor pågående debatt om hvordan tilbudene til barna som er annerledes skal tilrettelegges og hva de skal inneholde. Det er ingen tvil om at det er store hensyn å ta til felleskapet og utbyttet av det pedagogiske opplegget til hvert enkelt barn. «Tidlig innsats» ble innført som begrep og var en reaksjon og et tenkt forebyggende tiltak mot risikoen for senere utenforskap. Daværende kunnskapsminister Øystein Djupedal uttrykte i 2006 at utdanningspolitikk lenge hadde vært preget av en vente-og-se-holdning når forskningen og kunnskapen om opplæringen, slik den ble tolket da, krevde tidlig innsats.

Begrepet «tidlig innsats» ble med dette styrende for utdanningspolitikken og lansert som begrep i Stortingsmelding 16¹¹ for å bedre utdanningssystemet. Det overordnede målet med innføringen av «tidlig innsats» var å utjevne sosiale

¹¹ Kultur- og kirke departementet. (2006). ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.

(St.meld. nr. 16 (2006–2007)). Hentet 23. oktober, fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/sec1>

forskjeller for å realisere et kunnskapssamfunn for alle. Det overordnede målet er, slik jeg ser det, noe de fleste kan stille seg bak. Utfordringene i hvordan «tidlig innsats» som politikk og dermed utdanningssystemet utformes for å nå dem, er derimot vanskelig å svelge for meg.

Kristeva (2010) argumenterer for at vi står foran en ny måte å anerkjenne mennesker som er annerledes på: som et subjekt i et samfunn som deles med andre i felles solidaritet. Likevel viser de nordiske velferdssamfunnene en generell økende segregering av barn som er annerledes. Dette er et resultat av praktiske forhold og subjektive oppfatninger hos utdanningsinstitusjonene. Funnene viser alvorlige sprik mellom de offentlige intensjonene om en inkluderende barnehage og skole og praksisen i mange kommuner (Kristeva & Engebretsen, 2010, p. 132).

«Det ser ut til at fokuset på faglige resultater i en global kontekst og en ansvarsdelegering til det lokale nivået blir møtt med strategier som reduserer aksepten for avvik og annerledeshet»

(Kristeva & Engebretsen, 2010, s. 132).

Det kan på mange måter se ut til at «tidlig innsats» virker mot sin hensikt. Ved at fokuset ligger på å endre barn som er annerledes, i stedet for å tilpasse helheten rundt dem slik at de kan finne sin plass i fellesskapet. I Stortingsmelding 16 er definisjon av tidlig innsats en tydelig forklaring på akkurat dette:

«Tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksenalder»

(Kunnskapsdepartementet, 2006, s.10).

«Tidlig innsats» handler dermed om en tidlig inngripen der alle barn som befinner seg «under» den kritiske grensen i forhold til språk, sosialisering, sansemotoriske evner og oppmerksomhet (barn som er annerledes), blir kartlagt, observert og til slutt utsatt for tidlig innsats. Den tidlige innsatsen settes i gang ut fra statistiske sannsynlighetsberegninger, ikke ut fra sikker viten om det enkelte barns utvikling (Schaanning, 2020). Gutten fra fortellingen «fra begynnelsen» er et godt eksempel

på hvordan slike beregninger ikke tar høyde for hele barnets utvikling. Der han havnet på en spesialavdeling ut fra beregninger (spådommer) og sannsynligheter basert på observasjonspraksiser som klart visse kvaliteter og «funksjonsnivå» hos barn.

Erna Solberg presenterte våren 2017 Stortingsmelding 21, «Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen»¹². I presentasjonen av denne gjentok hun og understreket at utdanningssystemet må bort fra en vent-og-se-holdning slik at de som strever faglig og sosialt kan få hjelp så tidlig som mulig. I tillegg ble det presisert at «Kunnskapsskolen» er det viktigste prosjektet til regjeringen, og at de sosiale forskjellene utjevnes i en god skole som gir like muligheter til alle barn og unge (Regjeringen, 2017a).

Begrepet tidlig innsats har blitt og blir brukt på ulike måter for å begrunne tiltak som er mer eller mindre konkrete for utvikling av de ulike delene i utdanningssystemet. Et av hovedfokusene har ligget i en tidlig og god språkutvikling som vi ser av sitatet under:

«God språkutvikling i tiden før skolestart er av stor betydning for senere læring. Det reduserer behovet for spesialundervisning i skolen og har betydning for utvikling av barnas sosiale kompetanse. Forskning viser at det er samfunnsøkonomisk lønnsomt å investere i ferdighetsstimulerende tiltak før skolealder»

(Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 67).

Som utdraget over viser har plasseringen av barnehage under Kunnskapsdepartementet i 2006 økt fokuset på kvalitet og læring i det som skal være en frivillig start på det lange utdanningsløpet. Med barnehagen som en del av utdanningen har vektleggingen av tidlig innsats siden hatt stor betydning (Kaurel, 2018).

¹² Kunnskapsdepartementet (2017) Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen. (St.meld. nr. 21(2016–2017)). Hentet 23. oktober, fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>

Barnehagen er barns første møte med utdanningssystemet, og blir sett på som tidlig innsats i seg selv. Den lovfestede retten til barnehageplass skal gi barn som trenger det mest, mulighet til å gå i barnehage tidlig (Kaurel, 2018). Den lovfestede retten til barnehageplass sammen med maksimalprisen for foreldrebetaling er grunnleggende for vektleggingen av barnehagen som tidlig innsats i seg selv. En annen viktig faktor og endring utspiller seg daglig i media; fokus på barnehagens personale. De som jobber i barnehagen, er de som skal tilby barna et godt kvalitetsmessig pedagogisk opplegg. Bemanningsnormen og skjerpet pedagognorm er begge grep som er tatt og som blir omtalt som del av å styrke barnehagens tidlige innsats (Regjeringen, 2017b og 2017c).

Det har vært mange ulike forslag til vedtak som springer ut fra det som ligner et mantra; «tidlig innsats». Ønsket om å avdekke språklige avvik i form av mer systematisk dokumentasjons- og vurderingspraksis, med særlig kartlegging av norskferdigheter, mer formalisert læring, fokus på utvikling av spesifikke kompetanser og ferdigheter før skolestart drar noen tydelige linjer mot en mer skoleorientert barnehage enn tidligere (Schaanning, 2020). Ønsket om et mer likt utgangspunkt ved skolestart og økt læringsutbytte gjør at den pedagogiske praksisen i barnehagen blir mer og mer lik skolens, noe som gjør at flere og flere barn faller utenfor normalitetsvinduet.

«Grunnlaget for utvikling og læring blir lagt i barnas første leveår. Dersom barna utvikler et godt fundament disse årene, øker sannsynligheten for en god utvikling videre»

(Kunnskapsdepartementet, 2020 s. 12)

De barna som er annerledes, blir med dette sortert ut til «tidlig innsats» med argumenter som at de skal utvikle et godt fundament. De blir observert og kartlagt ut fra deres prestasjoner og vurdert opp mot normative kriterier (Schaanning, 2020). Når de barna som er annerledes ikke klarer den normative måloppnåelsen som er satt, settes altså alle kluter til for å løfte dem til grensen som er satt. Den tidlige innsatsen skjer i mange tilfeller ved at barnet får timer med spesialpedagog for å rette på det som blir betegnet som utfordrende; mangler, hemninger, og nedsettelse for å avlære eller tilføre «nødvendig» kunnskap. De kan også bli helt tatt ut av fellesskapet

og plassert på en spesialavdeling, og det er som beskrevet ovenfor, vanskelig å komme seg ut av igjen. Det er ingen tvil om at de norske utdanningsinstitusjonene som helhet lykkes varierende med å skape praksiser som er fleksible slik at barn som er annerledes får muligheten til å gå i barnehagen i nærmiljø sitt eller være en del av det faktiske fellesskapet.

Dette viser seg igjennom avisoppslagene som kommer oftere nå enn før der foreldre og barn uttaler seg i sterk kritikk mot tilbudet de får. I en avis artikkel for NRK er det mangelen på en port; (les: portal) som gjør at Tor Halvard (11) ikke kan spille Volleyball med klassekameratene sine¹³. Mari Storstein (2021) skriver at funksjonshemmede i Norge i dag ikke blir behandlet eller sett på som hele mennesker. Diskrimineringen starter ifølge henne allerede i barndommen¹⁴.

«Det starter når du ikke får gå på den samme skolen som vennene dine, og det starter når du blir sendt bort på avlastning fordi du ikke får assistenter til å bo hjemme med familien din. Når du ikke får vært sammen vennene dine etter skolen og når du nektes å være med på fritidsaktiviteter. Det starter når du stenges ute fra fellesskapet. Kun fordi du er deg. Hver gang diskrimineringen skjer blir man litt mindre. Det tar noe fra deg. Hver eneste gang. Hvordan er det å høre, helt fra du er liten, at det er noe galt med deg? At det er du som er problemet. At du er feilen. At det er du som må tilpasse deg samfunnet»

Mari Skorstein (2021)

Det er store variasjoner i «den nødvendige kompetansen» blant profesjonsutøverne i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020. s. 21), dette gjør at tilbudet for barn som er annerledes er gitt profesjonsutøverens evne og ikke minst utdanningsinstitusjonens systematiske oppbygging.

¹³ <https://www.nrk.no/vestland/tor-halvard-11-ma-sta-pa-andre-siden-av-gjerdet-nar-klassekameratene-spiller-volleyball-1.15471415>

¹⁴ <https://www.nrk.no/ytring/det-gjor-rett-og-slett-vondt-1.15474331>

4.5. Portalene mellom spesialpedagogikk og allmenpedagogikk

Den gang jeg var førskolelærerstudent ved universitetet i Agder (2011-2014) var ikke barn som er annerledes et tema. Småbarnspedagogikk, utviklingsteorier og observasjoner derimot, var sterkt representert. Da jeg var ferdig utdannet førskolelærer (nå barnehagelærer) følte det jeg hadde lært både i forelesninger og i praksis som langt fra tilstrekkelig for å koble meg på kroppene og forstå de annerledes barna og deres sansende væren i verden. Igjenom førskolelærer studiet var det ingen som viste meg eller snakket om hvordan en som profesjonsutøver smelter sammen med kroppene til barn som er annerledes på en annerledes måte. Ingen viste meg eller snakket om hvordan en skal være i denne sammensatte kroppen, der egen sinnsstemning, bevegelser, tonefall, blikk og alle naturlige materier drar sammen og dytter fra hverandre i kommunikasjonen. Jeg ble heller ikke fortalt hvordan barn som er annerledes ofte kobler seg sterkere opp mot min kropp, der en hånd over ører eller en forsiktig «tapping» på urolige bein kan virke beroligende.

Jeg bestemte meg derfor for å ta en videreutdanning i spesialpedagogikk.

Jeg valgte en videreutdanning i spesialpedagogikk fordi jeg ikke hadde tilstrekkelig kunnskap om hvordan jeg skulle tilrettelegge for den pedagogiske praksisen for barn som «er annerledes». Grunnen til at jeg valgte å fortsette utdanningsløpet mitt med å ta en master i barnehagepedagogikk var begrunnet i en motstand og ansvarsfraskrivelse fra mine barnehagelærere kollegaer i tilretteleggingen for «en annerledes gutt». Dette vekket et sinne og en uro hos meg, da det anslås at det til enhver tid er 15-25% av barn og unge som har behov for særskilt tilrettelegging i barnehage og skole (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020. s. 12). Det vil være rimelig å anta at barnehager i hele Norge tar imot og må tilrettelegge for barn som «er annerledes».

5. Politiske føringer mot portalene til annerledeshet

I Kapittel 5 gjør jeg en nærlesning av politisk føringer igjennom styrende dokumenter og hvordan de påvirker rommene for annerledeshet i utdanningssystemet. Jeg tar først for meg rammeplanen, så skriver jeg om Nordahl-rapporten «*Inkluderende*

felleskap for barn og unge» (2018) og til slutt Stortingsmelding 6 “Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO” (2019-2020).

5.1. Rammeplanen for barn som er annerledes

I rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, under kapittel 7. «*Barnehagen som pedagogisk virksomhet, tilrettelegging av det allmennpedagogiske tilbudet for barn som trenger ekstra støtte*» leser jeg at det allmennpedagogiske tilbudet skal tilpasses etter barnas behov, også når noen barn har behov for ekstra støtte i perioder. Barnehagen skal sikre at barn som har behov for ekstra støtte får den sosiale, fysiske og pedagogiske tilretteleggingen slik at barn som har behov for ekstra støtte kan få et likeverdig og inkluderende tilbud (Kunnskapsdepartementet, 2017). Jeg stiller meg undrende til hvem «barnehagen» egentlig er i konteksten av denne teksten? Jeg antar at det er barnehagelæreren som skal tilrettelegge det allmennpedagogiske opplegget slik at det også favner barna som er annerledes. Slik jeg leser teksten ovenfor skal barnehagelærere endre eller tilpasse det pedagogiske tilbudet i perioder, hvor lang er så en periode? Og har barnehagelærerutdanningen tilstrekkelig fokus på tilrettelegging av det allmennpedagogiske opplegget i utdanningen?



Tittel: «Spesialpedagogikken og allmennpedagogikken må bli venner»
Foto: Marit Launes

Det første året mitt i Oslo jobbet jeg som støttepedagog i to ulike barnehager ved siden av studiene. Jeg merket meg at rollen som støttepedagog ga et helt unikt sett med briller. Da jeg var pedagogisk leder hadde jeg ansvar for organisering av personalet, barnegrupper og samt det pedagogiske opplegget. Som støttepedagog var jeg mye tettere opptil barns væren i verden, altså en her-og nå tilstedeværelse. Jeg trengte ikke å forholde meg så mye til organiseringen og det overordnede ansvaret. Jeg trengte ikke løpe av gårde med telefonen i hånda fordi det var «viktig» eller være farget av personalets ferieplanlegging og hvordan jeg skulle få kabalen til å gå opp. Det jeg vil frem til er at en som pedagogisk leder har ansvar for svært mye i hverdagen, slik at det å skape inkluderende fellesskap eller tilrettelegge den pedagogiske praksisen fort kan komme til å bli utfordrende. Slik som fortellingen «aketur» under viser. Først litt bakgrunn:

Det var i alt 20 barn i alderen 3-6 på avdelingen jeg hadde timer med et barn som var annerledes. Hver tirsdag var det organisert slik at hele barnehagen hadde tur-dag. Det skulle i utgangspunktet være 4 ansatte fra «vår» avdeling på disse turene, men møter og sykdom blant personalet gjordet at dette i liten grad var tilfelle. Jeg syns det var spesielt vanskelig å forholde meg til hvordan pedagogisk leder valgte å organisere tur-dagene i vinterhalvåret, og jeg videreformidlet ved flere anledninger mitt syn til pedagogisk leder og styrer. Jeg foreslo kortere turer i nærmiljøet, slik at barna som var annerledes hadde muligheten til å delta på lik linje som de andre. Jeg argumenterte for mestringsfølelse og muligheten for å delta i fellesskapet på en god måte. Det ble likevel lange vanskelige turer. Under følger en historie fra en tur dag.

«Aketur»

Vi stiller opp på rekke og personalet tar siste opptelling av barna. Nå begynner ferden, tenker jeg. Det har snødd kraftig de 2 siste ukene og brøytebilene har enda ikke helt kontroll på sykkel og gangstien. Vi går med snø opp til midten av leggen og den laver stadig ned. Jeg og datteren min på da 8 år har lekt og drømt oss bort til Portugal når vi har tuslet rundt i snø-kaoset, og hun har gitt tydelig uttrykk for at det er skikkelig tungt å traske rundt i denne snøen. «Det er akkurat som å gå på stranda dette, minus de 10 effektive kuldegradene,» har vi ledd. Jeg går bakerst i rekken sammen med støtte barnet og ser fremover på alle hodene som er konsekvent vendt ned med hovedfokus på hvor neste skritt skal

settes. Det er tungt, jeg syns det er tungt, og etter 10 minutter er samtlige av barna helt ferdige med turen. Det kan også nevnes at barnet jeg holder i hånda allerede har sluppet taket 2-3 ganger og prøvde å stikke av. De resterende 2,5 kilometeren er en prøvelse for meg som voksen i motiveringsstrategi. Når vi kommer frem, er det ikke mulighet for å sette seg ned. Det er snø overalt, så det blir stående drikkepause før akebrettene kommer frem.

Endelig skal vi ake.

Etter en god time opp og ned bakkene er det frem med nista. Barna setter seg i snøen og tar frem nistebokser, mens de ansatte blir stående som «voktere.» Jeg praktiserer yoga hver morgen, og kan løpe en mil på under timen. Jeg kjører to styrkeøkter i uken og i helgene går jeg lengre turer med datteren min. Når vi skal begynne på hjemferden må jeg virkelig gå i meg selv for å hente krefter og motivasjon. Tanken som slo meg var at her går jeg med barn som kanskje toppen går tur til butikken eller t-banen med sine foreldre, og det merkes. Jeg prøver så godt jeg kan å motivere, høre på og ta initiativene til de barna som er rundt meg. «Se på» «hør på» eller «nå skal jeg fortelle om» de fleste forsøkene ender i «snart er vi i barnehagen,» «nå er det ikke langt igjen» og «kom igjen, bare litt til». Jeg observerer at flere blant personalet har «nok med seg selv» da et av barna faller og slår seg og de ansatte står som spørsmålstegn og ser på hverandre som: «hvem skal trøste og hjelpe». Jeg ender opp med å måtte bære barnet jeg skal hjelpe hjem. Inkluderende barnehager setter av nok ressurser og har fleksible løsninger slik at alle barna blir ivaretatt (Utdanningsdirektoratet 2019). Historien overfor kunne enkelt vært unngått, men hele barnegruppen var ikke tatt med i regnestykket når tur planene ble lagt. Det var heller ikke rom for endringer eller fleksibilitet, og jeg kan ikke helt forstå bakgrunnen for hvordan det ble slik det ble.



Tittel: «Kalde utfordringer»
Foto: Marit Launes

Videre i teksten under kapittel 7 «*Barnehagen som pedagogisk virksomhet, tilrettelegging av det allmennpedagogiske tilbudet for barn som trenger ekstra støtte*» leser jeg at tilrettelegging for sosial deltakelse skal være en stor del av det inkluderende arbeidet i barnehagen. Sosial deltakelse skal sikres ved at innholdet i barnehagehverdagen formidles slik at ulike barn kan delta ut fra egne forutsetninger og behov (Kunnskapsdepartementet, 2017). Jeg leser dette som en svært vag beskrivelse for hvordan barnehagen skal møte barn som er annerledes. Her er det rom for «barnehagen» å tolke slik en selv ser for seg at et slikt inkluderingsarbeid skal foregå. Det står også noen linjer om tidlig innsats, men her er formuleringen like vag og intetsigende. «*For noen barn vil tidlig innsats innebære at personalet*¹⁵

¹⁵ Her stilles det intet spesifikt krav til kompetanse hos personalet som skal arbeide systematisk og målrettet.

arbeider særlig målrettet og systematisk i perioder med å inkludere barnet i meningsfulle felleskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hvordan personalet skal arbeide særlig målrettet og systematisk er på ingen måte beskrevet, dermed er det igjen rom for «barnehagens» tolkning, vilje og mulighet til å prioritere eller unnlate å følge aktivt opp innholdet i dokumentet. Hva som betegnes som meningsfulle felleskap i barnehagen, er heller ikke konkretisert.

Til sist står det om det er grunn til å tro at barnets behov ikke kan dekkes innenfor det allmennpedagogiske tilbudet, skal foreldrene informeres om at de har rett til å kreve en sakkyndig vurdering av om barnet har behov for spesialpedagogisk hjelp av barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den sakkyndige skal altså ikke vurdere barnehagens tilrettelegging av det allmennpedagogiske miljøet? Hvor går grensen for hvor annerledes et barn kan være innenfor det tilpassede allmennpedagogiske tilbudet? Jeg kan bare anta at det er profesjonsutøveren selv i samråd med styrer som bestemmer hvor grensene for hvor annerledes et barn kan være går og når PPT skal komme og gjøre sin sakkyndige vurdering. Da er også barn som er annerledes i alle mulige variasjoner prisgitt hvilke kunnskaper profesjonsutøverne i barnehagen de tilhører har.

«Barnehagen skal sørge for at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, inkluderes i barnegruppen og i det allmennpedagogiske tilbudet».

(Kunnskapsdepartementet, 2017)

I det spesialpedagogiske studiet jeg fulgte (se tidligere poeng) opplevde jeg at pensum og forelesningene var rettet mot kartlegging og observasjon av barn som er annerledes til bruk utforming av IOP-er. Heldigvis hadde vi også praksis, og jeg fikk et innblikk i ansvars forskyvning og den «kalde» og til tider veldig «varme» krigen som kan utspille seg mellom spesialpedagoger og barnehagelærere i møte med barn som er annerledes og utfordringene tilretteleggingen av det pedagogiske tilbudet.

5.2. Rapporter og stortingsmeldinger, mulige portaler til en annerledespedagogikk?

Nordahl-rapporten «*Inkluderende fellesskap for barn og unge*» ble utformet av en såkalt ekspertgruppe ledet av professor Thomas Nordahl i 2018 den skulle vurdere tilbudet til barn og unge med særskilte behov i barnehagen, grunnskolen og den videregående opplæringen. Rapporten kom på bestilling fra Kunnskapsdepartementet og konkluderte med at det spesialpedagogiske tilbudet som ble eller blir gitt i dag, virker ekskluderende (Nordahl et al., 2018). Dette fordi innholdet og organiseringen av tilbudet ofte fører med seg en segregering fra fellesskapene i barnehage og skole. Nordahl-rapporten har på mange måter ført til at det har blitt mer fokus på barn som er annerledes og hvordan tilstanden i den norske skole og barnehage er for dem.

Nordahl-rapporten peker på at det er for mange barn og elever med vedtak om spesialpedagogiske tiltak som opplever at de blir møtt med voksne uten relevant faglig kompetanse. Den fremhever at barn og unge med særskilte behov for tilrettelagt pedagogisk tilbud ikke får den hjelpen de trenger, at de ofte blir tatt ut av klassefellesskapet og barnegruppen for å få et eget tilbud sammen med en voksen eller i små grupper (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020. s. 9). Ekspertgruppen som utformet rapporten ønsket å endre det pedagogiske systemet rundt barn som er annerledes ved å ta utgangspunkt i tilpasset opplæring i fellesskapene og fjerne retten til spesialundervisning. Jeg tenker at en slik løsning ville vært veldig uheldig da barn som er annerledes må få den hjelpen og oppfølgingen de trenger. Det er likevel grunn til å stille spørsmåls tegn ved hvor godt den spesialpedagogiske hjelpen kan virke når den ikke blir utført av spesialpedagoger, men av ufaglærte assistenter.

Stortingsmelding 6 «*Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*» (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020) bygger i stor grad på, og er et resultat av, det som refereres til som Nordahl-rapporten. I Stortingsmelding 6, (2019-2020) «*Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*», står det at tidlig innsats, inkludering og et godt tilpasset pedagogisk tilbud er de grunnleggende prinsippene for regjeringens arbeid med å forbedre utdanningssystemet (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020, s. 8).

Stortingsmeldingen innledes med å beskrive hvor viktig det er for elevers og barns utvikling, både faglig og sosialt, at de føler seg som en verdifull del av fellesskapet og godtatt for den de er. Inkluderingen i barnehage og skole handler om at alle elever skal få erfare at de er betydningsfulle, føler seg trygge og kan få medvirke i utformingen av sitt eget tilbud (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020, s.11).

Stortingsmelding 6 peker på at en utbedring av hjelpeapparatet er eneste løsning for barn som er annerledes. Strukturen i utdanningsløpet som bygger på konkurranse og barns prestasjoner, en struktur som alltid vil skape vinnere eller tapere er ikke nevnt (Schaanning, 2020). Spørsmålet som kan stilles er om allmennpedagogikken kunne utvides slik at kunnskap om barn som er annerledes ble allmenn og ikke spesiell? Inkluderende felleskap, slik jeg tenker dem, tilpasser seg barn som er annerledes, igjennom fellesforståelser og utfra barns behov. På denne måten blir det ikke spesialpedagogene sin oppgave å «fikse» de barna som ikke passer i fellesskapet.

Stortingsmelding 6 beskriver barnehager, skoler og SFO/AKS som de viktigste fellesarenaene for barn og unge. Det økende mangfoldet i samfunnet og raske endringer preger dagens samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020. s. 12). Mangfold er en berikelse for fellesarenaer og gir barn og elever mulighet for å lære om andre språk og kulturer, samt utvikle toleranse og respekt for annerledeshet. Det er likevel slik at noen barn og elever får tilbud i spesialklasser eller ved spesialskoler. Barn som får dette tilbudet, opplever naturlig nok en større sosial tilhørighet med andre barn og elever der enn i et ordinært tilbud.

Erfaringene mine fra å jobbe ved tilrettelagte avdelinger ved barnehage og skole, er at disse avdelingene kan fungere som sin egen øy. Her gjelder egne regler, vedtak og unntak. Praksiser blir formet og reformet etter behov. I utgangspunktet er det ønskelig med en slik fleksibel praksis, men når kulturen er å isolere noen barn fra andre så er det grunn til å stille kritiske spørsmål rundt hvorfor den endres og for hvem? De barna som er annerledes og ikke passer inn til normkriteriene som er satt av samfunnet og profesjonsutøverne kan isoleres sammen. Selv om de har annerledesheten til felles, er de ofte svært forskjellige i sine annerledesheter. Barna kan bli presset inn i felleskap med rollemodeller som ikke representerer det faktiske

mangfoldet, som på ingen måter kan vise dem et bredt spekter av sosiale koder og forventningene til utvikling kan derfor senkes.

5.3. Kartlegging og observasjon, observasjon og kartlegging?

En forutsetning for god kvalitet i barnehage og skoler er, ifølge regjeringen, en god utdanning uavhengig av bakgrunn som kjønn, bosted og foreldrenes sosioøkonomiske utgangspunkt^[1]. Regjeringen skriver i Stortingsmelding 6 at det er elevene og barnas engasjement, talent og innsats som skal avgjøre hvordan de gjør det på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020. s. 21). Ved å fremstille barns talent, engasjement og innsats som de faktorene regjeringen er opptatt av ved barns «suksess» i utdanningssystemet, overføres mye av ansvaret for hvordan de lykkes over på den individuelle eleven og barna.

Stortingsmelding 6 gir et bilde av den nåværende situasjonen samt lovnader fra regjeringen om at de gjennom statlige mål og tiltak for barnehage- og skoleutviklingen skal sikre at inkludering er et grunnleggende premiss i kulturen til barnehager og skole.

Mange barn og elever har en hverdag der de ikke blir forstått og sett, blir møtt med for lave forventning, ikke får den hjelpen de trenger eller får den for sent (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020. s. 12). Det anslås at det til enhver tid er 15-25% av barn og unge som har behov for særskilt tilrettelegging i barnehage og skole. Noen barn har behov for tilrettelegging i korte perioder, mens andre trenger det overtid. Antallet barn med slike behov, som skissert ovenfor, viser til at den særskilte tilretteleggingen ikke er så «sær», men noe som er helt vanlig. For at skoler, barnehager og SFO skal fungere som inkluderende felleskap er det viktig at alle ansatte, barn og unge, med sine ulikheter føler at de hører til i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020. s. 12).

Ekspertgruppen som har utformet Stortingsmelding 6 peker på manglende faglig kompetanse hos barnehagelærere i observasjon, kartlegging og dokumentasjon. De hevder også at metoder som pedagogisk dokumentasjon, observasjon og kartlegging

vektlegges ulikt i barnehagelærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020. s. 21). Jeg tror ikke det er her skoen trykker. Jeg husker tilbake til egen utdanning at både observasjon og kartlegging var noe som virkelig var ivaretatt i utdanningen. Derfor har jeg valgt å undersøke målsetningen fra stortingsmeldingen

«De som arbeider tett på barna og elevene må ha kunnskap om hvordan mangfold kan brukes som en ressurs, og om hvordan de kan styrke, støtte og følge opp elever og barn ut fra deres ulike individuelle forutsetninger»

(Kunnskapsdepartementet, 2019-2020. s. 11).

Spørsmålet er om dette godt nok ivaretatt gjennom barnehagelærerutdanningen? Kvaliteten på det allmennpedagogiske tilbudet i barnehager har en stor påvirkning på effekten og praksisen av den spesialpedagogiske hjelpen som blir gitt til barn som er annerledes. Skal vi tro utdanningsspeilets innlegg om «*spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*» (2019) kan ofte spesialpedagogiske metoder være overførbare, og det som er et godt tilrettelagt tilbud for barn som er annerledes kan og være et godt tilbud for alle barn, som igjen kan føre til at færre barn har behov for spesialpedagogisk hjelp. Her reises det mange spørsmål hos meg, for hva legges i «kvaliteten» på det allmennpedagogiske tilbudet? Og hvilke spesialpedagogiske metoder som er tenkt overførbare? Tekstene jeg har kommentert ovenfor fra Rammeplanen for barnehagen kan på mange måter virke splittende. Splittende fordi det er vanskelig å navigere ansvaret for barn som er annerledes. Hvem i barnehagen har ansvaret for at barnet blir inkludert i barnegruppen? Er det spesialpedagogen de timene de er tildelt? Er det barnehagelæreren? Eller styrer? Hvem har det overordnede ansvaret for at barn som er annerledes faktisk får en plass i fellesskapet og at det spesialpedagogiske tilbudet tydelig henger sammen med det pedagogiske opplegget?

«Sammen med stjerna»

Jeg ser hvordan de drar i deg, hvordan de løfter og dytter med sin kropp mot din. Du er som kokt spagetti når du ikke vil det du blir bedt om. Du vil bestemme tempoet ditt selv, men «ordene» du bruker er uforståelige og kodet. Du løper forbi døren du skal inn, huler høyt og løper i ring, dette er din sterkeste form for protest. En protest mot tidspress og urimelige krav. Ingen kan høre deg fordi

språket du bruker er kryptert og anses ikke som et språk av mange. Det er ikke fordi de ikke vil høre. De vet bare ikke at du snakker.

Han kommer sier jeg. Du må ikke dra i han ber jeg, du trenger ikke løfte konstaterer jeg. Ikke ta fra han det han holder på med for å skynde dere til neste «noe». Hva er det dere skal? Be han om å gi det til deg. Han stikker ikke av. Han vet hvor du er. Han ser deg. Av å til må du hviske for at han skal høre deg. Innimellom må du synge sånn som han gjør for at han skal skjønne deg. Det er sånn du kommer til portalen, der deres verdener møtes.

6. En mulig annerledes litteraturstudie

De glødene dataene mine har ført meg til å se nærmere på pensumlitteraturen barnehagelærerstudiet formidler om barn som er annerledes. Denne delen av oppgaven kan sees på som en nærlesning av pensumlitteratur knyttet til kunnskaping av barn som er annerledes i barnehagen. Jeg er på jakt etter hvilken kunnskap om barn som er annerledes ferske barnehagelærere går ut i barnehagen med. Jeg undrer meg over hvordan kunnskaping om annerledeshet vektlegges hos de ulike utdanningsinstitusjonene i faglitteraturen, og om det er mulig å identifisere spesifikke syn på annerledeshet som formidles igjennom pensumlitteraturen ved å se på noen utvalgte barnehagelærerutdanninger?

6.1. Oversikt over kapittelet

I denne delen av oppgaven starter jeg med å gjøre rede for forskningstilnærmingen min i forbindelse med å undersøke utvalgte faglitteratur i barnehagelærerutdanningen. Det første delen av kapittelet viser hvordan oppgaven min bygger på doktorgradsavhandlingen til Torill Strand (2007) og masteroppgaven til Sissel Lilletvedt (2007). Jeg innleder kapittelet med å gjøre rede for hvordan deres akademiske tekster har vært en inspirasjon for min litteraturstudie.

For å spisse blikket på problemstillingen: «*Hvilke pedagogisk repertoar er nødvendig å kunnskape om for å utvide rommet for annerledeshet i utdanningssystemet?*» har jeg formulert tre støttespørsmål til problemstillingen som jeg ønsker at denne delen

av oppgaven skal svare på. Deretter presenterer jeg en analytisk modell der jeg sammenfatter funnene i litteraturstudiene som grunnlag for min videre nærlesning av utvalgt pensumlitteratur. Jeg drøfter utsagn fra pensumlitteraturen under hvert av kapitlene som er delt inn etter bøkene i utvalget.

6.2. Empiriske design

Metodevalget i denne delen av oppgaven kontekstualiseres inn mot og støtter seg til doktorgradsavhandlingen «*Barnehagepedagogikkens epistemologi. En studie av den norske barnehagepedagogikkens grunnlag og gyldighetsnormer*» skrevet av Torill Strand i 2007. Doktorgradsavhandlingen ble gjennomført som en teoretisk og empirisk studie av barnehagepedagogikkens grunnlag og gyldighetsnormer. Problemstillingen til Strand (2007) handler om på hvilken måte epistemologien oppstår, opprettholdes og legitimeres.

Barnehagepedagogikkens epistemologi er ifølge Strand (2007) forbundet med barnehagelærerutdanningen. Pensumlitteraturen i pedagogikk gir tilgang til denne epistemologien, sier Strand (2017). Barnehagelærerutdanningens oppgave er først og fremst å sertifisere og kvalifisere pedagogiske ledere i barnehagen. Utdanningsinstitusjonene må derfor identifisere hva som skal være gyldig barnehagepedagogikk, en kunnskap som skal videreformidles gjennom studiet. Dette gjøres gjennom forskningsbasert kunnskap, offentlig oppvekst- og utdanningspolitikk (som jeg har gjort rede for tidligere i kapittel 5) og ved å identifisere hva som anses som gyldig barnehagepedagogikk. Fagplaner og pensumlister som utarbeides ved hver enkelt utdanningsinstitusjonene kan rent formelt sees på som dokumentasjon av disse oppfatningene. Barnehagepedagogikkens epistemologi kan derfor leses og forstås gjennom pensumlistene i pedagogikk (Strand, 2007 s. 2)

I doktorgradsavhandlingen identifiserer Strand (2007) pensumlitteratur som behandler ulike tema. I min oppgave har jeg valgt å identifisere hva og hvor mye pensumlitteraturen som omhandler barn som er annerledes sett opp mot den totale summen av pensumlitteratur, som jeg oppfatter kan danne et bilde av hvor mye og hvilke kunnskapssyn som formidles om barn som er annerledes. Dette er

utgangspunktet for min litteraturstudie. Det vil også være allmenn litteratur som favner områder som er relevante for alle barn og relasjoner, eksempler her vil være etiske møter mellom mennesker, lek, omsorg osv.

Videre her henter jeg inspirasjon fra masteroppgaven «*Det utematiserte kjønn*». En analyse av spesialpedagogikkens heteronormative forutsetninger, skrevet av Sissel Lilletvedt i 2007. Lilletvedt (2007) ønsker med sin studie å undersøke hvilke heteronormative forutsetninger som ligger implisitt i det spesialpedagogiske fagfeltet. I studien analyserer Lilletvedt (2017) fem faglitterære bøker som hovedsakelig ble brukt på masternivå i spesialpedagogisk utdanning, som dannet oppgavens empiriske grunnlag. I min oppgave velger jeg å analysere utvalgte kapitler fra «*En barnehage for alle*» av Palma Sjøgren (2014) og «*Utviklingspsykologiske perspektiver på barns oppvekst*» av Leif Askland og Svein Sataøen (2019) som samtlige av utdanningsinstitusjonene støtter seg til. Jeg har også analysert «*Inkludering, perspektiver i barnehagefaglige praksiser*» av Anne-Lise Arnesen (red) (2017). Kapitler fra denne boken brukes av høyskolen i Innlandet, som er den eneste utdanningsinstitusjon jeg finner som viser til en annerledes litteratur som er spesifikk for kunnskaping om annerledeshet i pedagogikkfaget.

For å finne ut av hvilket repertoar det er nødvendig 'å kunnskape'¹⁶ om for å utvide rommet for annerledeshet i barnehagen, har jeg formulert tre spørsmål som jeg ønsker skal være med å strukturere og besvares i denne delen av oppgaven.

Spørsmålene er som følger:

- Hvordan vektlegges kunnskaping om annerledeshet hos de ulike utdanningsinstitusjonene i faglitteraturen?
- Er det mulig å identifisere spesifikke syn på annerledeshet som formidles gjennom pensumlitteraturen?

¹⁶ Jeg velger å gjøre kunnskap til et verb, «å kunnskape om annerledeshet». Dette får fram en mer aktiv og produktiv form og viser til at vi hele tiden kunnskaper

- Hvilke ideologiske og symbolske strukturer i faglitteraturen kan knyttes til annerledeshet – og kan det være at pedagogikkfaget bidrar til å produsere og reprodusere «tatt for gitt»-oppfatninger om annerledeshet?

For å kunne svare på spørsmålene trenger jeg å undersøke hva som formidles av kunnskap om barn som er annerledes gjennom faglitteraturen. Jeg har også sett på hvilken kunnskap som formidles om «barns generelle utvikling» i pedagogikkfaget, fordi det muligens kan være avgjørende for hvor grensen blir satt for hvor annerledes en kan være. Jeg drøfter funn knyttet til støttespørsmålene fortløpende i kapittelet.

6.3. Utvalg

Barnehagelærerutdanning (BLU) fikk ny rammeplan i 2013. Målet med planen var å skape en forskningsbasert, integrert og profesjonsrettet utdanning. Den største endringen er den nye fagstrukturen som gikk fra ti fagområder til seks kunnskapsområder. Pedagogikkfaget er gitt særlig ansvar for integrasjon og profesjonsretting og skal være et sammenbindende fag i alle kunnskapsområdene (Havnes, 2021). Det er lite forskning på BLU-modellen og de nye kunnskapsområdene. De undersøkelsene som er gjort viser til at pedagogikkens plass, status og rolle som ifølge rammeplanen skal ha en sentral, integrerende funksjon kan fremstå som svekket i den nye modellen (Havnes, 2021). Utgangspunktet for undersøkelsen er de nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning som ble revidert og godkjent 17. oktober 2018.

I de nasjonale retningslinjene for kunnskapsområdet barns utvikling, lek og læring understrekes hvilke kompetansekrav som stilles til barnehagelæreren.

«Synet på barn og barndom skal sees i lys av historiske og samtidige perspektiver, og ligger til grunn for profesjonsetiske refleksjoner. Kunnskapsområdet tematiserer samspillet mellom mennesker og mellom mennesker og omgivelser og bidrar til utvikling av kritisk og demokratisk tenkning. Kunnskap om mangfold, etnisitet, urfolk, likeverd, inkludering og likestilling er en forutsetning for å lede det pedagogiske arbeidet. Kunnskapsområdet tematiserer barn som selvstendige aktører med rett til å bli hørt, sett og inkludert i fellesskapet, og barns rett til å påvirke barnehagens innhold og medvirke i lærings- og utviklingsprosesser. Samarbeid og dialog med foresatte inngår som en del av kunnskapsområdet»

Retningslinjene har fastslått seks temaer som skal vektlegges av utdanningsinstitusjonene, der det er opp til institusjonene å foreta en aktuell implementering og tolkning av temaene i programplanene sine. Temaene er:



(UHR-Lærerutdanning, 2018. s.6)

Det fastslåes altså i de nasjonale retningslinjene en forventning om at barnehagelærerutdanningen skal gi studentene den faglige kompetansen de trenger for å se de barna som trenger særskilt tilrettelegging og ekstra støtte. Dette betyr at studentene må lære seg å vurdere hvert enkelt barns allsidige utvikling og trivsel, ved hjelp av blant annet kartlegging og observasjon (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020. p. 28). På bakgrunn av retningslinjene har jeg har valgt å analysere pensumlitteraturen tilhørende pensum for BULL 1 og BULL 2 ¹⁷(Barns utvikling, lek

¹⁷ Pensumlistene finnes på følgende nettstedadresser:

https://bibsys-uk.alma.exlibrisgroup.com/leganto/readinglist/lists/4333825070002209?courseCode=UA_201_BUL10_0_1_2020_H%C3%98ST_1

<https://bibsys-xc.alma.exlibrisgroup.com/leganto/readinglist/searchlists/4929099080002221>

<https://bibsys-xc.alma.exlibrisgroup.com/leganto/readinglist/searchlists/4929099080002221>

https://uit.no/utdanning/emner/emne?p_document_id=677894

<https://www.hiof.no/studier/emner/lu/2020/host/iblbul116.html#toc12>

og læring) som gjennomføres første og andre året på utvalgte barnehagelærerutdanninger. På grunn av oppgavens omfang har jeg valgt å se på pensumlitteraturen ved de syv største universitetene og høyskolene som utdanner barnehagelærere i Norge.

Ved å analysere deler av et studium, i dette tilfellet pedagogikkfaget, vil jeg ikke kunne si noe om barnehagelærer utdanningen som helhet. Jeg vil bare kunne viderefremde et bilde av BULL 1 og Bull 2 ved noen av utdanningsinstitusjonene i Norge. Utvalget består av: Oslo Met, Universitetet i Agder, Dronning Mauds Minne Høgskole i Trondheim, Universitetet i Stavanger, Universitetet i Tromsø, Høgskolen i Østfold og Høgskolen i Innlandet.

Litteraturlistene inneholder pensum for høsten 2020 og våren 2021. I to tilfeller var det ikke mulig å hente pensum litteraturen fra utdanningsinstitusjonens hjemmesider, dette gjelder universitetet i Stavanger og Universitetet i Tromsø. Jeg kontaktet da rådgiver for barnehagelærerutdanningen ved utdanningsinstitusjonen og fikk begge pensumlistene tilsendt per. e-post.

Barnehagelærerutdanningen skal vektlegge temaet gjennom fagene Bull 1 og Bull 2; «Barn med behov for særskilt omsorg og oppfølging». Jeg velger å tolke det som at dette er barna som «er annerledes», og jeg har lest pensumoverskriftene med spesiell oppmerksomhet rundt dette temaet. Det er også presisert i de nasjonale forskriftene for barnehagelærerutdanningen at barnehagelærerutdanningen skal gi studentene den faglige kompetansen de trenger for å se de barna som trenger særskilt tilrettelegging og ekstra støtte. Som innebærer at de må, som tidligere

<https://www.hiof.no/studier/emner/lu/2020/host/iblbul219.html>

https://bibsys-xp.alma.exlibrisgroup.com/leganto/readinglist/lists/5237539080002212?courseCode=UE_215_BLH1100_1_2020_H%C3%98ST_1

<https://www.inn.no/pensum/pensum-2020-2021/hamar/barns-utvikling-lek-og-laering>

<https://www.inn.no/pensum/pensum-2020-2021/hamar/barns-utvikling-lek-og-laering3>

https://bibsys-uj.alma.exlibrisgroup.com/leganto/readinglist/lists/1886192330002262?institute=47BIBSYS_DMMH&auth=SAML

skrevet, lære seg å **vurdere** hvert enkelt barns allsidige utvikling og trivsel, **ved hjelp av blant annet kartlegging og observasjon** (UHR-Lærerutdanning, 2018. s. 6).

6.4. Analyse som grunnlag for videre valg av litteratur

Jeg har valgt å gjøre et regnestykke på hva som formidles av kunnskap knyttet til barns som «er annerledes» ved å først legge sammen antall sidetall obligatorisk pensumlitteratur ved hver utdanningsinstitusjon, videre den pensumlitteraturen som omhandler «Barn med behov for særskilt omsorg og tilrettelegging» deretter pensum som omhandler «*Utviklingspsykologiske perspektiver på barns oppvekst*» av Leif Askland og Svein Sataøen (2019). Dette kan gi et bilde av hvordan utdanningsinstitusjonene vektlegger kunnskap om annerledeshet, samt «den normale utviklingen», observasjon og kartlegging som er sentrale tema i boken til Askland og Sataøen (2019). Tabellen under er grunnlaget for videre analyse og viser sentrale funn som drøftes videre under.

Universitet og høyskoler	Antall pensumsider totalt	Antall pensumsider som omhandler utviklingspsykologiske perspektiver på barns oppvekst	Antall pensumsider som omhandler 'Barn med behov for særskilt omsorg og oppfølging'
Oslo Met	1922 sider	Totalt 172 sider	Totalt 67 sider
Universitetet i Agder	3065 sider	Totalt 248 sider	Ingen sider funnet
Universitetet i Stavanger	2000 sider	Totalt 223 sider	Totalt 126 sider

Universitetet Tromsø	2289 sider	Totalt 244 sider	Ingen sider funnet
Dronning Mauds Minne	1150 sider	Totalt 36 sider	Totalt 26 sider
Høgskolen i Østfold	2863 sider	Ingen sider funnet	Ingen sider funnet
Høgskolen i Innlandet	Pensumlisten er en blanding av kapitler (der sidetall ikke er oppgitt)	Totalt 48 sider	Totalt 102 sider

Ved å se på litteraturlistene med et «annerledes blikk» og med temaet «barn med behov for særskilt omsorg» som bakteppe, finner jeg noen felles trekk for utdanningsinstitusjonene. Pensumlitteraturen ligger i gjennomsnitt på 2000 sider totalt, der 26-127 sider er viet til kunnskaping om annerledeshet.

Jeg har analysert pensum for overskrifter samt lest «vaskesedler» som omhandler barn som «er annerledes» og funnet sidetall som omtaler tema. På pensumlitteraturen til Universitetet i Agder og Høgskolen i Østfold finner jeg ingen titler med «vaskesedler» som omhandler annerledeshet. Det er svært mulig at «vaskesedler» ikke dekker innholdet i fagbøkene, det er heller ikke gitt at antall sider borger for kvalitet i kunnskapsgrunnlaget. Det er likevel tankevekkende og rimelig å tro at utdanningsinstitusjonene vektlegger temaet ulikt eller dekker det igjennom

andre kunnskapsområder. Det er også ulikt hvilke kapitler fra fagbøkene de forskjellige utdanningsinstitusjonene har valgt. Dronning Mauds Minne Høgskole har med et kapittel fra boken til Sjøgren (2014) på sine pensumlister som omhandler barn med funksjonsnedsettelse med søkelys på diagnoser.

6.5. Valg av litteratur

Tre av utdanningsinstitusjonene bruker «*En barnehage for alle: Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen*» av Palma Sjøgren (2014) for å kunnskape om temaet. Videre bruker med unntak av Høgskolen i Østfold, alle utdanningsinstitusjonene «*Utviklingspsykologiske perspektiver på barns oppvekst*» som er skrevet av Leif Askland og Svein Ole Satesøen (2019). Høgskolen i Østfold bruker i stedet kapitler i boken *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2017) Arnesen, A. L. (Red.) Jeg har derfor valgt å analysere utvalgte kapitler fra disse bøkene videre i oppgaven.

I denne andre delen av analysen jeg gjør støtter jeg meg til metoden Sissel Lilletvedt (2007) brukte i sin masteroppgave «*En analyse av spesialpedagogikkens heteronormative forutsetninger*». Lilletvedt (2017) bruker faglitteratur fra spesialpedagogisk utdanning som empirisk grunnlag i oppgaven sin. Hun analyserer seg frem til nøkkelbegreper knytte til «kjønn» i faglitteraturen med utgangspunkt i og spesiell oppmerksomhet rundt utsagn i teksten som kan vise hva funnene står i sammenheng med.

Jeg leser tekster i pensumbøkene med spesiell oppmerksomhet rundt nøkkelbegreper jeg tar med fra gjennomgangen av annerledeshet. Når jeg lokaliserer disse uttrykkene som kan komme i form av funksjonsnedsettelse, diagnoser, normalitet, annerledeshet, leter jeg etter utsagn i teksten som kan vise hvilke syn på barn som er annerledes funnene står i sammenheng med. Jeg vil med dette løfte frem tekstenes bruk av nøkkelbegreper som kan være med å avdekke en barnehage pedagogisk diskurs.

6.6. En barnehage for alle?

I denne delen av oppgaven analysere jeg boken «*En barnehage for alle: Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen*» av Palma Sjøgren (2014). Boken er i følge «vaskeseddelen» delt inn i fire hoveddeler. I den første delen greies det ut om utviklingen av tiltak for barn med særskilte behov igjennom historien, det gis også en omtale av barnehagen i dag med inkludering som overordnet målsetting og mangfold som ressurs. I andre del av boken er det arbeidsoppgaver og ansvaret overfor det profesjonelle hjelpeapparatet og familien som står i sentrum. Den tredje delen av boken fokuserer på barn som av forskjellige grunner har behov for ekstra støtte og hjelp. Den siste delen av boka handler om arbeidsmåter og innhold i en inkluderende barnehage. Boken retter seg mot studenter i barnehagelærerutdanningen og ansatte i barnehager og hjelpeapparatet rundt.

Jeg har valgt å fokusere på kapittel to, da den er på samtlige litteraturlister på de valgte utdanningsinstitusjonenes. Slik kan det love godt for kunnskaping av temaet om rom for annerledeshet med tittelen «*en barnehage for alle med mangfold som ressurs*».

«Idealet om en inkluderende barnehage innebærer en stor utfordring i samfunnet vårt. Det gjelder å skape et pedagogisk perspektiv som gir status til menneskelige variasjoner, til avvik og mangfold»

(Sjøvik (2014, p. 41)

Denne paragrafen viser til at barn med menneskelige variasjoner, i dette tilfellet avvik blir sett på og videreføres til studenter igjennom boken som utfordrende. Det impliseres også at mennesker som er «avvikende» har lavere status enn de som er innenfor den «naturlige variasjonen». På samme side finner jeg neste utsnitt som jeg har valgt å gjengi i sitt fulle:

«I barnehagens hverdag dreier inkludering seg om å ha som mål at barn med ulike funksjonsvansker og barn som representerer minoriteter, skal ha mulighet til å framstå som verdifulle og interessante lekekamerater»

(Sjøvik, 2014, p. 41)

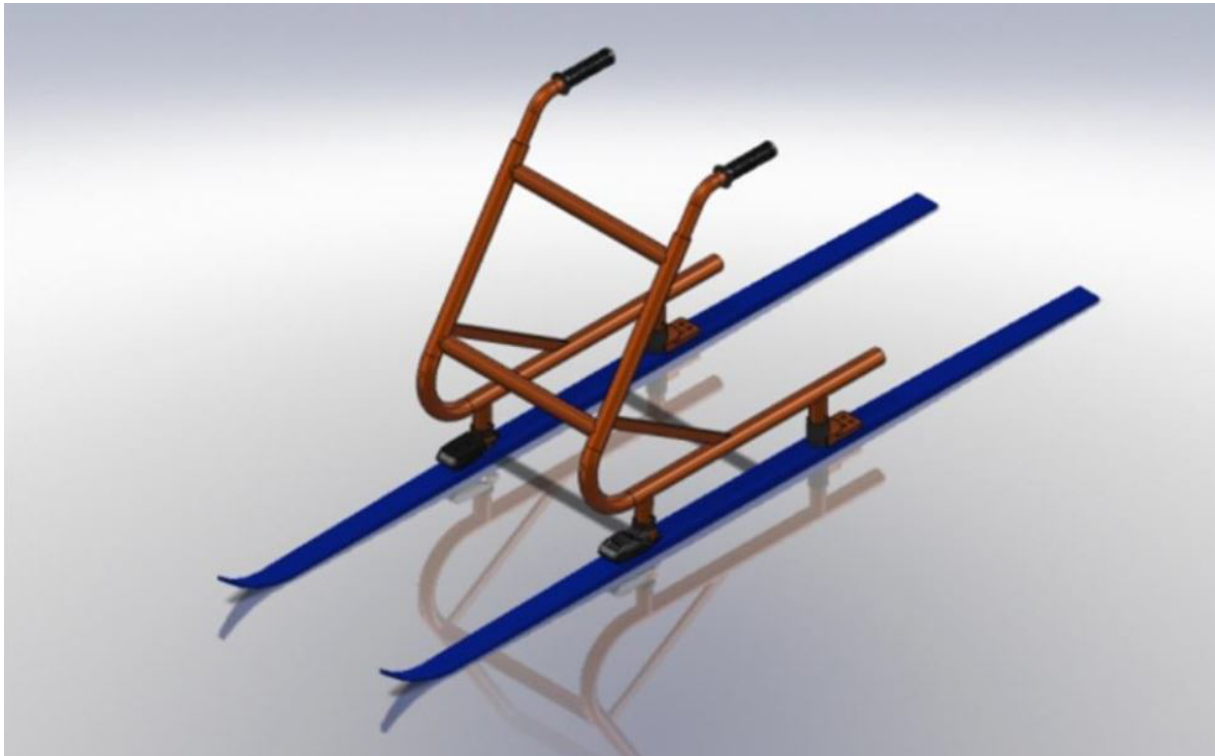
I dette avsnittet brukes formuleringen «*barn med ulike funksjonsvansker*», her brukes ikke funksjonsnedsettelse slik det ble gjort i tidligere formuleringer, noe som kan fortelle om en implisitt holdning til barna som «vanskelige i seg selv». Det er også påpekt at barn med «*ulike funksjonsvansker*» og barn som representerer minoriteter skal ha muligheten til å fremstå som verdifulle og interessante lekekamerater, dette fremstiller dem og setter dem i en allerede gitt situasjon der de ikke er like verdifulle eller interessante som andre barn, men at de må fremstilles som det. Hva det mens med å «fremstille» noen som verdifull eller interessant utdypes ikke. Videre leser jeg at; «*Idealet må være å se på mangfoldet som en ressurs, ikke som et problem*» (Sjøvik, 2014, p. 43). Slike utsagn gir grunnlag for en implisitt holdning om at barn som er annerledes faktisk er et problem. Ved å presisere at de skal være en ressurs, avslører teksten at dette ikke er utgangspunktet i de allerede gjeldene holdningene.

Kapittel overskriften snakker på mange måter imot seg selv og er med på å reprodusere holdninger om at barn som er annerledes slett ikke sees på som en ressurs, men er problematisk og «vanskelige» for profesjonsutøveren og den pedagogiske praksisen. De annerledes barna vil aldri kunne oppleve å delta på like vilkår med de andre barna. Utsnittet nedenfor presiserer dette

«I barnehagen blir gjerne alle hedret som vinnere, og alle barna får medalje og diplom, enten de går på ski, renner på akebrett eller deltar i andre aktiviteter. Men barn som er sterkt funksjonshemmet kan ha vansker med å delta i slike aktiviteter i det hele tatt. De vil aldri kunne oppleve å delta på like vilkår med de andre barna. Da skal det mye kløkt og empati til fra personalets side for å gjøre alternativene likeverdige med for eksempel et skirenn, og at medaljevinnerene skal oppleve seg like betydningsfulle uansett hvilke aktiviteter de har deltatt i»

(Sjøvik, 2014, p. 44)

I dette avsnittet brukes også ordet «vansker» som implisitt igjen beskriver vanskelighetene ikke bare for barn som er annerledes, men også for det pedagogiske personalet som må tilegnes ekstra kløkt og empati for å gjøre alternativene likeverdige. Hjelpemiddelsentralen har ufattelig mange gode alternativer for barn som er annerledes.



Bilde hentet fra:

<https://www.hjelpemiddeldatabasen.no/blobs/orig/64205.jpg>

Ved å vise til løsninger som bildet ovenfor viser, isteden for å presisere mulige problemer ville portalene til rommet for annerledeshet kunne åpnes. Vilkårene som det presiseres i utsnittet ovenfor er dermed ikke utenfor profesjonsutøverens kontroll. De annerledes barna settes også tydelige utenfor felleskapet i setningen «*De vil aldri kunne oppleve å delta på like vilkår med de andre barna*». I teksten finner jeg flere steder uttalelser om «å heve status», «sikre posisjonering» i forhold til de andre barna. De annerledes barna skrives ut som problematiske, og det er i seg selv svært problematisk. Utsnittet under er et godt eksempel

«Relatert til barnehagen vil utfordringen da bli å legge forholdene til rette slik at barn med særskilte behov kan oppleve å lykkes, i den grad det er mulig»

(Sjøvik, 2014, p. 46)

Utsnittet over viser en implisitt holdning som tilsier at barn med særskilte behov allerede stiller i posisjon som tapere og forventningene/muligheten til at de skal lykkes beskrives som små. Det er også en «utfordring» for profesjonsutøveren å legge forholdene til rette for dette. Dette begynnende kapittelet i boken

problematiserer i stor grad barn som er annerledes. Setter dem i en tapende og utenfor fellesskapet posisjon. Utsnittene over formidler et syn på barn som er annerledes der det stilles lavere forventninger til at de kan lykkes. Ordleggingen viser også til en «ekstra byrde» på profesjonsutøveren for å få å skape et tilpasset pedagogisk opplegg for dem.

Kapittel 14 «*Resiliens som tilnærming i arbeid med barn som trenger særskilt hjelp*» skrevet av Arve Gunnestad viser til at:

«Det er viktig å fokusere på ressursene også hos barn med funksjonshemninger. De skal ikke bare være mottakere av hjelp. Det er viktig for utviklingen av egenverd og positivt selvbilde at de får bidra til fellesskapet, at det forventes at de skal bidra med noe».

(Sjøvik, 2014, p. 332)

Avsnittet overfor peker først på viktigheten av å fokusere på ressursene hos barn som er annerledes, noe som er lovende, til neste setning kommer der det igjen vises til en grunnholdning til at barn som er annerledes sees er «hjelpetrengende» og lite bidragsytende. Forfatteren skriver at barna som er annerledes skal kartlegges ut fra et perspektiv som ser på hva barnet mestrer, barnets sterke sider og ikke bare vanskene (Sjøvik, 2014, p. 340). Også dette kapitlet har en implisitt holdning til og er med på å reprodusere barn som er annerledes som «vanskelige». Det vises også til en tatt-for-gitt holdning til at «*mange barn med funksjonshemninger eller emosjonelle og sosiale vansker har et dårlig selvbilde*» (Sjøvik, 2014, p. 340), og at «*Barn med funksjonshemninger opplever ofte begrensninger og frustrasjoner i samspillet med andre barn*» (Sjøvik, 2014, p. 340). Slike utsagn kan føre til en svært generaliserende holdning til barn som er annerledes reproduserer ideer som umulig kan gjelde en hel gruppe med barn.

«De utvikler ikke de naturlige teknikkene for å ta og holde på kontakt, men utvikler isteden væremåter som virker negativt og hindrer videre sosial kontakt»

(Sjøvik, 2014, p. 340)

Utsagnet ovenfor viser videre til slike generaliserende holdninger og kan være med på å føre til at profesjonsutøveren er negativt innstilt til barn som er annerledes allerede før de har blitt kjent med dem. I mine 13 år som profesjonsutøver har jeg ikke fått kjennskap til hvilken 'naturlige teknikker' for å ta og holde kontakt barn bruker som det vises til i utsagnet ovenfor.

Selve kapittelet er på 27 sider, der 1 ½ side omhandler profesjonsutøveren. Det er tydelig at selv om fokuset skal være på positive og sterke sider hos barnet er det likevel barnet som er gjenstand for innholdet i kapittelet og ikke profesjonsutøveren. Dette vises særlig da en av overskriftene i boken heter «*Egenskaper og ferdigheter hos barnet*». Det er som nevnt overfor tre utdanningsinstitusjoner som bruker de to kapitlene i boken.

Det er ingen av utdanningsinstitusjonene som har kapitlene fra boken som tar for deg innhold og viser konkrete muligheter rundt barna som oppfattes som annerledes. Kapittel 12, som handler om musisering og inkludering og som beskriver godt ulike måter å kommunisere igjennom musikk med barn som er annerledes. Kapittelet viser også til hvordan musikk kan brukes som et hjelpemiddel i å skape et faktisk felleskap for alle barna.

6.7. Utviklingspsykologiske perspektiver

Som pedagog har jeg alltid hatt et ambivalent forhold til psykologi. Det er ikke fordi jeg ikke anerkjenner psykologiske perspektiver, men fordi en rekke forklaringsmodeller innenfor utviklingspsykologien kan gi et lite nyansert bilde av hva som er 'riktig' utvikling og atferd. Dette kan gi en ensidig utviklings- og adferds regulerende funksjon og en sterk analyserende praksis av fortid og omgivelsene her og nå der hensikten blir å fikse «feil», «avvik» eller «mangler» hos barn. Dette kan oppleves som reduksjonistisk og kontraproduktivt, det er tilbudet som skal tilpasses barnet ikke omvendt.

Derfor har jeg valgt å analysere utvalgte kapitler av «*Utviklingspsykologiske perspektiver på barns oppvekst*» som er skrevet av Leif Askland og Svein Ole

Satasøen (2019). Kapitlene jeg analyserer, er på samtlige av utdanningsinstitusjonene pensum. Boken tegner et bilde av det «normale barnet» og dets utvikling, som betegnes som viktig grunnleggende kunnskap for profesjonsutøvere.

Bokens «vaskeseddel» lover nye tilnærminger til å forstå små barns utvikling. Den er *«godt knyttet opp til de målene som er skissert i barnehagelærerutdanningens kunnskapsområde «barns utvikling lek og læring»*, som kan være en faglig begrunnelse til at samtlige av utdanningsinstitusjonene har den på sine litteraturlister. Boken skal presentere aktuelle teorier og forskning om barns lek, utvikling, læring og danning. Boken skal være en kilde til barns helhetlige utvikling og samspill fra fødsel og frem til skolestart, og understreker bildet av barnet som aktør i sitt eget liv, i samspill med andre og verden omkring. Boken skrives å være organisert etter livstema som utgjør de store menneskelige utfordringene barn møter i oppveksten. Det første livstemaet «Barn og barndom i vår tid», det andre livstemaet er «å være i samspill», det tredje livstemaet er «å oppleve seg selv som seg selv», det fjerde livstemaet er å forstå omverdenen», det femte og siste livstemaet er «å forstå barn». I denne delen av oppgaven analyserer jeg livstema «å være i samspill» som står på pensumlitteraturen til samtlige av utdanningsinstitusjonene.

Kapittelet innledes med hvordan «vår kulturkrets» som også her sammenstilles med nyere utviklingspsykologiens betegnelse av nyfødte barns være i verden. Det skrives at de allerede fra fødsel er utrustet med atferdsmønster som skal lette samspillet med de voksne og advarer: *«... dersom de voksne ikke tolker barnets signal, eller tolker dem feil, blir evnen til å gå inn i samspillene redusert»* (Askland & Sataøen, 2009, p. 40)

Boken begynner med en introduksjon til ulike modeller for å forstå samspill. Den første modellen er systemteori, denne modellen tar utgangspunkt i at hverken barnet eller miljøet som omgir barnet, kan sees på som konstante over tid. Modellen viser med andre ord at en ikke kan se på barnets på et bestemt tidspunkt å si noe om barnets utvikling fremover. Det hevdes i midlertidig at dette er mulig ved å analysere hvordan barnet og miljøet gjensidig og i samspill virker inn på hverandre over en viss

periode. Slike måter å analysere barn som er annerledes på kan senke forventninger og på denne måten ta fra dem muligheter i fremtiden.

«Systemteorien vil si at utviklingen er en evig runddans av konstruksjon, dekonstruksjon og rekonstruksjon ut fra enkeltes stadige endrede kognitive og emosjonelle forutsetninger og erfaringer»

(Askland & Sataøen, 2009, p. 42)

Videre i boken blir leseren introdusert til en instruktiv oppstilling av samspillsformer basert på alder som er utarbeidet av Hundeide. Dette kan i all hovedsak leses som en mal for hvordan barn utvikler samspill med omsorgspersoner. Med korte aldersintervaller kan en slik mal være med på å skape uro og tilknytte «tidlig innsats» rundt barn som ikke har behov for det. Det er også problematisk å skissere en slik mal for utviklingen av samspill uten å ta for seg eller skrive ut hvor ulike barn og deres utvikling kan være. Slike maler er med på å reprodusere og predisponerer en tankegang hos profesjonsutøvere til avvikssøking innenfor en fiktiv ramme for hva som er «normalt». Det kan skape unødvendig uro for at barn ikke er innenfor denne fiktive malen for «normalen» eller skape tanker om at noe er galt. Hva om ikke alt har en forklaring? Har vi et behov for en forklaringsmal på og for barn? De ulike presentasjonene av modeller og teorier bygger på en forståelse av at

«Barnet har en medfødt sosial natur som blant annet viser seg ved at tilknytningen til omsorgsgiveren er et universelt fenomen (opptrer overalt i alle kulturer til alle tider) og en nødvendig forutsetning for videre normal utvikling»

(Askland & Sataøen, 2009, p. 52)

Å være sosial er en forutsetning for en videre normal utvikling, hva legges så i den normale utviklingen? Og hva så med de barna som ikke følger den «normale utviklingen» fordi de ikke har de nødvendige sosiale forutsetningene?

«Det ser videre ut til at barn har en medfødt kompetanse for å ta del i andre menneskers følelser og samtidig oppfatte andres intensjoner og andres handlinger. Disse medfødte kapasitetene danner grunnlaget for samspillet»

(Askland & Sataøen, 2009, p. 52)

Ved å tilegne barn medfødte sosiale kapasiteter og kunnskaper slik det beskrives i teksten ovenfor videreføres en tankegang om konformitet og universell likhet hos alle barn. Faren ved slike utsagn som ovenfor er at portalene for annerledeshet forsvinner og barn som er annerledes stilles utenfor normalen.

Kapittel 3. handler om å «*oppleve seg selv som seg selv*». Teksten skal gi profesjonsutøveren redskaper, teorier og begreper, som gjør det mulig å stille spørsmål som kan hjelpe en til å forstå andre mennesker og hvorfor de opplever og handler slik de gjør. Jeg skal analysere noen av «redskapene» som bli presentert i kapitlet. «*Alle vitenskaper har behov for å lage klassifiseringer og kategoriseringer, så også psykologien*» (Askland & Sataøen, 2009, p. 97). Utsagnet viser til en «sannhet» som er generaliserende, og den reprodusere kategorier og klasserfiseringer av mennesker. Utsagnet viser til en ideologisk holdning der alt og alle har sin plass innenfor gitte kategorier og klassifiseringer. Ved å opprettholde slike «tatt for gitt»-oppfatninger kan pedagogikkfaget være med på å reprodusere og produserer store utfordringer for barn som blir dømt annerledes av pedagogisk **psykologisk** tjeneste.

«Det temperamentet et individ har, er en av nøkkelfaktorene når man skal si noe om individets sjanser for å utvikle psykiske vansker, eller omvendt: å få en god psykisk tilpasning»

(Askland & Sataøen, 2009, p. 98).

En slik uttalelse kan i all hovedsak knyttes til en oppsummering av kapitlet, en rekke ulike definisjoner og «redskaper» er konstruert og fortalt som ulike maler koblet til menneskelig utvikling. Atferds- og respons kategorier utformet av Alexander Thomas og Stella Chess (1977, sitert fra Smith og Ulvund, 1999) er et godt eksempel på akkurat dette. Ni ulike kategorier skal kunne gi forklaring til og mulighet for profesjonsutøveren å kartlegge og observere et hvert individs temperament. Ved å gjengi og vise til at barn kan defineres og kategoriseres innenfor ni ulike kategorier mister vi slik jeg ser det, mulighetene for alt som kan finnes innimellom. Portalene til annerledeshet har ingen mulighet for å opprettes hos profesjonsutøveren. Kategorier gjenspeiler bokens «normalitetens tenkning». Med de ni kategoriene som et hvert

individ kan kategoriseres ut ifra, er det utviklet tre typologier som Thomas & Chess mener er mulig å kategorisere temperamentet til barn ut fra. De tre kategoriene som presenteres her er lette barn, vanskelige barn og barn som er vanskelige å varme opp.

Ved å formidle merkelapper som nevnt ovenfor, kan barn havne i uheldige posisjoner, de kan bli stilt lavere forventninger til som kan frata dem muligheter til å skape seg om i fremtiden. Ut fra at innholdet i bøkene fortsatt er på pensum, og ikke skrives fram i en historisk kontekst, kan pedagogikkfaget på barnehagelærer utdanningen sterkt bidra til å produsere og reprodusere ideologiske og symbolske strukturer som er svært uheldige for barn som er annerledes. Det er likevel nødvendig å ha kunnskaper om ulike utviklingspsykologiske perspektiver på barn, men jeg har et sterkt forbehold til at boken kan bidra og avgjøre hvorvidt et barn er annerledes eller ikke. Det kan være nødvendig at profesjonsutøvere har kunnskap om hvilke kategorier og klassifiseringer feltet beveger seg innenfor, bare på den måten kan en gjøre seg opp egne meninger.

«Det ideelle målet for utvikling er at individet skal tilegne seg kompetanse for å kunne fungere så godt som mulig i den kulturelle og sosial sammenhengen det er en del av. For å få til det kreves det kompetanse på mange felt, for eksempel sosial kompetanse, kommunikativ kompetanse og emosjonell kompetanse. Individet har en medfødt evne til å utvikle kompetanse på disse områdene»

(Askland & Sataøen, 2009, p. 115).

Jeg leser utsagnet ovenfor som et budskap om at annerledeshet på mange måter ikke er ønsket. Målet med utviklingen til barn er at de skal bli en del av og lik som, menneskene rundt dem. Det er ikke vanskelig å se hvordan annerledes utvikling av «kompetanser» hos barn kan føre til uro hos profesjonsutøvere med dette som et faggrunnlag. Skal en tro utsagnet ovenfor ligger jo alt allerede klart i barnet for at det skal kunne bli et nevrotypisk menneske.

6.8. Inkludering

Høyskolen i innlandet er den eneste utdanningsinstitusjonen jeg har undersøkt i denne litteraturstudien som viser til en annerledes litteratur som er spesifikk for

kunnskaping om annerledeshet i pedagogikkfaget. Høyskolen bruker boken «*Inkludering, perspektiver i barnehagefaglige praksiser*» av Anne-Lise Arnesen (2017).

Arnesen (2017) innleder boken med å vise til at alle mennesker er ulike og annerledes på sin unike måte, og at inkludering må skapes gjennom en balanse mellom fellesskap og mangfold (Arnesen, 2017, pp. 22-23). Videre skriver Arnesen (2017) at nye inkluderende miljøer utvikles ved å åpne for det uforutsigbare, eksperimentere og lete seg frem. Dette kan sees i sammenheng med posthumane- inspirerte- perspektiver på forskningsmetodologi i utdanningsinstitusjoner.

Kapittelet 5 som har tittelen «*Ideologiske spenninger mellom offentlig inkluderingspolitikk og barnehagens inkluderende praksis*» skrevet av Ragnhild Andresen, som tar for seg hvordan uklarheten i styringsdokumentenes bakgrunnsforståelse skaper spenning mellom en politisk målformulering på den ene side, og en profesjonell tenkning som ligger til grunn for inkluderingsarbeid i barnehagen på den annen (Arnesen, 2017, p. 101). Dette kapittelet tar med andre ord opp grunntonene og ideen som jeg presenterer i denne oppgaven og viser til at:

«Ingen kartleggingstester kan erstatte tiden personalet bruker til å bli kjent med de enkelte barna i barnehagen og deres relasjoner til omgivelsene»

(Arnesen, 2017, p. 120)

Kapittel 11 «Å tenke på nytt om inkludering» skrevet av Julie Allan gir konkrete eksempler på hvordan en kan arbeide med inkludering i skole og barnehage. Det viser til hvordan en kan skape nye rammer for seg og hvordan en kan tenke på nytt om inkludering ved å støtte seg til forskjellsfilosofer som Deleuze, Guattari, Derrida, Foucault og Kristeva (Arnesen, 2017, p. 228). Forskjells-filosofene har to forslag: det ene er at barna i skole og barnehager får mer innflytelse og kan delta mer aktivt ved å undergrave maktbalansen.

Det andre forslaget handler om å bryte med konvensjonelle metoder i lærerutdanningen og profesjonene som arbeider i barnehager og skoler. Ved å øke fokus på og reflektere over inkludering og hvilket tveegget og motsetningsfullt

område det er, samt å skape politisk engasjement blant profesjonsutøvere for å utnytte mulighetene til påvirkning og endring. Med utgangspunkt i forskjellsfilosofenes tankegang gir dette kapitlet fokus på profesjonsutøveren og kompleksiteten rundt en inkluderende tankegang, se eksemplet under:

«Hvordan ha kunnskap om ulike funksjonshemninger og samtidig unngå at kunnskapen «gjør» barn mer funksjonshemmet?»

(Arnesen, 2017, p. 237)

Teksten gir også studentene et innblikk i hvordan de kan bli utsatt for kontroll og regulering igjennom utdanningen og peker med utsagnet under på essensen i oppgaven min:

«Isteden for å drive undervisning om avvik og medisinske diagnoser, kan studentene heller bruke tiden på utprøving av alternative modeller for forståelse av barnas problemer, der de kunne identifisere de miljø-, struktur og holdningsmessige faktorene som hindrer barns deltakelse i barnehagens og skolens felleskap»

(Arnesen, 2017, p. 240)

Isteden for å fokusere på barns feil eller mangler, oppfordrer avsnittet ovenfor til at studentene skal reflektere over egne møter med barn som er annerledes og tenke annerledes om barn som er annerledes. Fokuset er dermed på profesjonsutøveren i møte med barn som er annerledes og hvilke muligheter for annerledes tekning om hva en god praksis kan være. Forfatteren oppfordrer studenter og profesjonsutøvere til etisk refleksjon over eget arbeid:

«Isteden for å bli undervist i hvordan politiske krav og reformer skal implementeres, kan etter utdanningen gi (førskole) lærerne rom og mulighet til å reflektere over forhold i utdanningssystemet som presser frem ekskludering»

(Arnesen, 2017, p. 242)

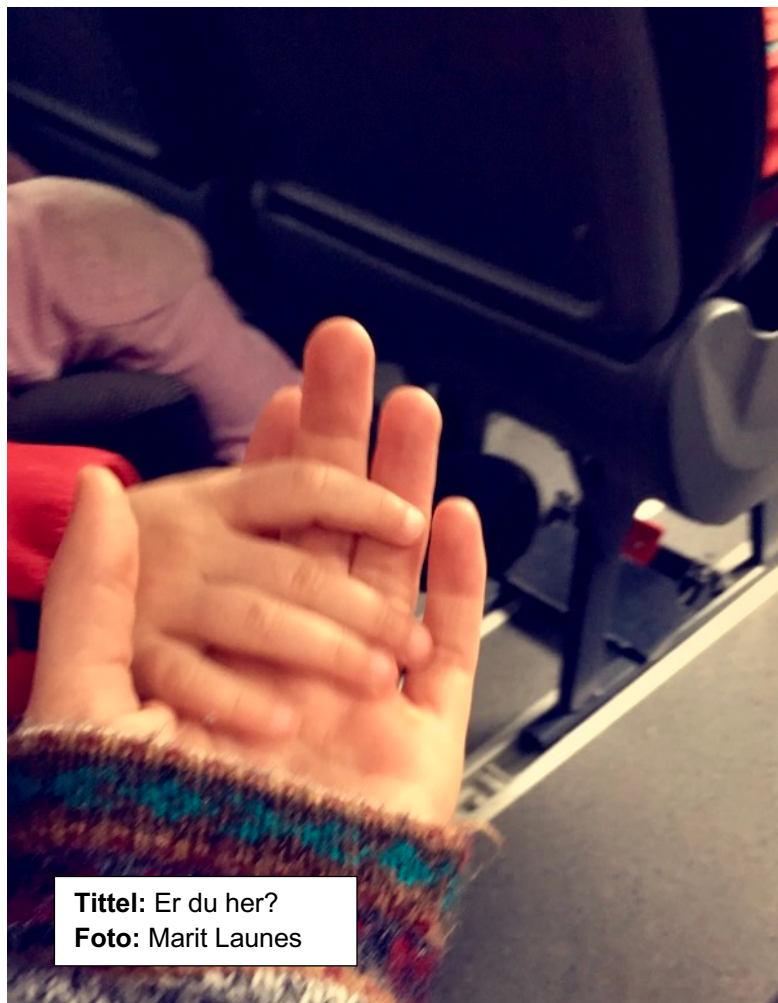
Det sist avsnittet jeg har valgt å ta med viser til det jeg har skrevet tidligere i oppgaven:

«Barnehagen er, i likhet med skolen, i ferd med å vurdere barnehagens kvalitet ut fra pedagogisk systematikk i form av at det settes mål for hva det enkelte barn skal

utvikle av basiskompetanse. Det betyr blant annet at det legges større vekt på egenskaper og ferdigheter som kan måles og klarlegges, enn på hva som ikke lar seg måle. Mye, kanskje det viktigste ved barna, kan ikke kartlegges med standardiserte verktøy. Profesjons utøvelse krever oppmerksomhet, sensitivitet og engasjement og evne til å føle seg frem når det gjelder å tolke og prøve å forstå barn».

(Arnesen, 2017, p. 248)

Det er bare 1 av de 7 utdanningsinstitusjonene jeg har undersøkt som har denne boken som pensumlitteratur. «*Inkludering*» viser til en forståelse som er i tråd med det jeg tenker er nødvendig å kunnskape om i barnehagelærere for å være sammen med barn som er annerledes. Boken og forfatteren i særdeleshet retter seg mot profesjonsutøverens pedagogiske praksis, kritisk tenkning og eksperimentering som mulige måter til å skape faktiske felleskap. Dette er et klart skille mellom en «*En barnehage for alle*» der fokuset i kapitelene utdanningsinstitusjonene har valgt er på barnets evner og kompetanser.



Tittel: Er du her?
Foto: Marit Launes

7. En mulig annerledes drøftelse

Dette kapittelet innleder jeg med et ønske om endring i hvordan barn som er annerledes utsettes for sortering og plassering uten for felleskapet. Så drøfter jeg kartlegging og observasjon og viser til hvilke portaler som åpnes til annerledeshet igjennom styrende dokumenter og pensumlitteratur. Deretter drøfter jeg problemstillingen og støttespørsmålene sett opp mot funn. Til slutt skriver jeg om hva jeg ser på som nødvendig å kunnskape om for å utvide rommet for annerledeshet i utdanningssystemet.

7.1. En endring må til

Barnehagen og skolen skal tilrettelegge og tilpasse tilbudet for alle barn, også de som er annerledes. Regjeringen mener at *«det viktigste grepet for å styrke og fremme en inkluderende praksis i skole og barnehage, er å forbedre kvaliteten på det allmennpedagogiske, altså det ordinære, tilbudet»* (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020. s. 14). Slik jeg ser det er tilretteleggingen eller prinsippet om tilpasset opplæring mye av grunnen til den uretten som oppstår for barn som er annerledes i møtes med barnehage og skole. Det kan ikke lengre være akseptabelt at en så stor gruppe barn og elever (som er annerledes) blir plassert i situasjoner der de systematisk står i fare for å bli segregert og marginalisert (Haug, 2020). Dette mønsteret er kjent og har vært grunnlag for diskusjon i mange år, likevel er det lite eller ingenting som skjer for å endre det.

Det er dermed grunn til å stille spørsmål ved om utdanningssystemet utøver en systematisk urett mot barn som faller utenfor det som anses som normtypisk? De politiske føringene som skal 'redde barn' som er annerledes fra å havne utenfor, er på mange måter med på å plassere dem der. Autisme, asberger syndrom, adhd, add er alle diagnoser som er menneskeskapt. Det kan virke som det er kollektivt valgt at mennesker med gitte kriterier for atferd og samhandling med andre mennesker har det med mange vil påstå er en sykdom, en feil. Jeg har i tidligere autoetnografiske beretninger gitt eksempler på hvordan barn som har blitt kategorisert og betegnet som annerledes blir plassert sammen med andre barn som er annerledes og hvilke konsekvenser dette kan få.

På spesialavdelinger er det ofte motoriske ferdigheter, lesing og skriving som står i fokus. Det er enklere å lære noen å gå i trapper, skrive bokstaver enn det er å lære dem hvordan en går frem for å få en venn. Jeg opplever at det krever noe helt annet av profesjonsutøvere for å få det sistnevnte til. Det krever en endring i politikken og de styrende dokumentene om «de annerledes barna», slik at endringer kan skje. Jeg har selv vært med på å skape vilje til endring av yrkespraksis. For å få det til må en ha ønsker om å være et felleskap som er sammen, det vil si å være interessert, å tåle og forstå barns annerledeshet.

7.2. Et annerledes språk



Tittel: «Slow-walking-meditation»
Foto: Marit Launes

Å være sammen med barn som er annerledes – som snakker et annet språk enn oss (nevrotypiske) krever en mindfull innstilling til egen være i verden. En må kunne bli med igjennom portalene med hele deg. Med luktene, med hørselen din, med

berøring, med synet, du må vri det du tror du har forstått om virkeligheten å være villig til å gå inn i ukjente territorier, ikke bare med barna, men med gjenstander, elementer og undre deg om det er «noe» du ikke kan se. For meg har det igjennom utformingen av denne oppgaven blitt tydelig at jeg bruker mye av min tid på å prøve å spore affektene når jeg sammen med barn som er annerledes. Det er imellom alle de små og store hendelsene svarene for hvordan jeg kan skape meningsfulle felleskap ligger.

7.3. Kartlegging og observasjon, mer av det samme for alle?

Ved å kategorisere barn, kan vi komme til å være med på å forme uheldige diskursive bestemmelser for barn fordi det gjør helt klart noe med forventningene og livene til dem det gjelder. Det har også mye å si for hvordan alle blir behandlet og møtt i utdanningssystemet. Jeg har møtt så mange barn som aldri skulle gå, snakke, leke, danse og forstå. SÅ gjør de det likevel. Det som er problematisk er at de blir plassert utenfor felleskapet sammen, der de må kjempe seg gjennom hverdager på forlatte steder, sammen med andre barn som lider sammen skjebne. Hvordan skal barn som alle har utfordringer knyttet til sosial kontakt, ha kontakt med hverandre? Det er ikke bare de annerledes barna som blir fratatt muligheter i systemet slike det er i dag, jeg mener at alle barn blir fratatt muligheter til livsløp som rommer forståelse for annerledeshet og verdier knyttet til omsorg og glede. Ønskedrømmen min er at høyskoler og universitet som foreleser om barns utvikling legger vekt på hvordan alle barn tar til seg kunnskap i og gjennom hele seg, hvordan hud, bevegelse, berøring og kropp kan vektlegges slik som kognitive læringsdiskurser. Slik kan pedagogiske praksiser varieres og tilrettelegges for alle barna, med sine annerledesheter. Jeg ønsker meg mindre fokus på normalutvikling, kartlegging og observasjon for en tidlig innsats som ser ut til å plassere barn under byråkratisk kontroll og en i en tapende situasjon.

Ved å fokusere på mer kunnskaping om kartlegging og observasjon utfra standardiserte kartleggingsverktøy frykter jeg at vi lukker mulige portaler til å utvikle og utforske andre mulige syn på annerledeshet. Utdanningsinstitusjonene kunne med fordel vært rettet mot kunnskaping som omhandler affekter, nevrodiversitet og annerledeshet. Kunnskaping rundt barn som er annerledes, hvordan en legger til

rette for at de skal kunne være seg og samtidig være en del av felleskapet på premisser som er mulige for dem. For at muligheten skal være til stede for dette må alle profesjonsutøvere ha tilgang til portalene til rommene for annerledeshet og hvordan vi skaper både portaler og rom for å være annerledes i barnehagen. Da vil sjansen for å få «alle med» øke, i den grad alle barn har glede og utbytte av det. Slik kunnskap kunne vært med på å utvikle og drive frem en ny eller annen pedagogiske virksomhet.

No way. The Hundred is there

The child
is made of one hundred.
The child has
a hundred languages
a hundred hands
a hundred thoughts
a hundred ways of thinking
of playing, of speaking.
A hundred always a hundred
ways of listening
of marveling of loving
a hundred joys
for singing and understanding
a hundred worlds
to discover
a hundred worlds
to invent
a hundred worlds
to dream.
The child has

a hundred languages
(and a hundred hundred hundred more)
but they steal ninety-nine.

The school and the culture
separate the head from the body.

They tell the child:
to think without hands
to do without head
to listen and not to speak
to understand without joy
to love and to marvel
only at Easter and Christmas.

They tell the child:
to discover the world already there
and of the hundred
they steal ninety-nine.

They tell the child:
that work and play
reality and fantasy
science and imagination
sky and earth
reason and dream
are things
that do not belong together.

And thus they tell the child
that the hundred is not there.

The child says:

No way. The hundred is there.

Av: Loris Malaguzzi

7.4. Hvilke portaler tilbyr rapporter og stortingsmeldinger?

Ett av hovedmålene i Stortingsmelding 6 er å bedre kvaliteten på det ordinære og den spesialpedagogiske innsatsen. På denne måten skal det bli mindre behov for særskilte ordninger rundt enkelt barn (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020. s. 12-13). For å styrke det allmennpedagogiske tilbudet foreslår regjeringen å innføre plikt overfor kommunen til å vurdere alle barns norskkunnskaper før skolestart.

Regjeringen mener at på denne måten vil barn som har behov for nærmere kartlegging av sine norskkunnskaper blir identifisert. Det er altså norskkunnskapen som skal sikres, kartlegges og dokumenteres. Det er slik det allmennpedagogiske tilbudet skal styrkes igjennom nye verktøy for språkkartlegging med medfølgende veiledningsmateriell som skal utvikles av utdanningsdirektoratet til bruk på alle barn (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020. s. 14).

Kartlegging av norskkunnskaper hos alle barn og mulig iverksetting av tidlig innsats er, slik jeg ser det, ikke tilstrekkelig for å bedre hvordan vi behandler barn som er annerledes i alle ledd av utdanningsinstitusjonene.

Stortingsmelding 6 behandler ikke hvordan universalutforming og bevegelsesfrihet i barnehage og skole skal sikres. Den tar heller ikke for seg hvordan barn som er annerledes stadig utsettes for en assimilerende praksis, hvor de isoleres alene med voksne, eller andre barn som er annerledes og holdes utenfor det faktiske felleskapet. Det kan se ut som at det å kunne norsk er det eneste måten en kan finne eller få sin plass. Den autistiske selvadvokaten Amanda Baggs lastet i 2007 opp en protestvideo, «In My Language» mot undervurdering av autistiske personer på Youtube. Den første delen av videoen viser hennes morsmål, som består av bevegelser, rytmeskapelser og det hun selv betegner som å synge sammen med alt

rundt henne. Ved hjelp av teknologi skriver hun selv at mange vil anta at hun er lavt fungerende ut fra bevegelsene og lydene i den første delen av videoen. Videoen er svært kraftfull da den minner om mange av de annerledes barna jeg har vært sammen med. Det Baggs skriver er tankevekkende, under følger et utdrag.

“But my language is not about designing words or even visual symbols for people to interpret. It is about being in a constant conversation with every aspect of my environment. Reacting physically to all parts of my surroundings.

The way I naturally think and respond to things looks and feels different from standard concepts or even visualization that some people do not consider it thought at all, but it is a way of thinking in its own right.

However, the thinking of people like me is only taken seriously if we learn your language, no matter how we previously thought or interacted.

It is only when I type something in your language that you refer to me as having communication

I find it very interesting by the way that failing to learn your language is seen as a deficit. But failure to learn my language is seen as so natural that people like me are officially described as mysterious and puzzling rather than anyone admitting that it is them self who are confused, not autistic people or other cognitively disabled people who are inherently confusing. We are even viewed as non-communicative if we don't speak the standard language, but other people are not considered non-communicative if they are so oblivious to our own languages as to believe they don't exist”

(Silentmiaow, 2007, 15. januar)

Jeg trekker paralleller mellom måten vi nå behandler barn som er annerledes på og den samiske assimileringen som tok sted i Norge for mange år siden. På den tiden ble også (samiske) barn tvunget til å lære seg det norske språket og gå på skoler der det kun ble undervist på Norsk (Skogvang, 2021) Det er på mange måter dette vi fortsetter å gjøre med barn som er annerledes. Det er en forventning til at de skal lære vårt norske vokabular, vår forståelse av sanseerfaringer og måter som vi er på i verden. På lik linje som Samiske rettigheter har blitt forhandlet frem, ser jeg et godtatt annerledes språk og måte å være på i fremtiden for barn som er annerledes. Vi er ikke der enda og Stortingsmelding 6 bekrefter på mange måter at det er lang vei igjen å gå før rommene for annerledeshet er tilstrekkelige i utdanningssystemet.

7.5. Hvilke mulige portaler tilbyr pensumlitteraturen?

Det var overraskende mye av pensumlitteraturen jeg har undersøkt i denne oppgaven som var pensum den gang jeg studerte til førskolelærerprofesjonen. Det har vært interessant å nærlese mye av det på nytt, med andre briller. Når det er sagt er det mye som har skjedd siden 2011- 2014. Kunnskapen om barn som er annerledes er hele tiden i utvikling og denne utviklingen er det viktig at utdanningsinstitusjonene holder seg oppdatert på og videreformidler i profesjonsutdanningen. For å delvis svare på problemstillingen i oppgaven:

«Hvilke pedagogisk repertoar er nødvendig å kunnskap om for å utvide rommet for annerledeshet i utdanningssystemet?»

Foreslår jeg blant annet at en oppdatert og variert pensumlitteratur kan være nøkkelen for å utvide rommet for annerledeshet i utdanningssystemet. Det er viktig at utdanningsinstitusjonene har fokus på ulike måter å forstå barn som er annerledes. Jeg mener at når vi plasserer ansvaret for spesielle hos de som har spesiell kompetanse, har ikke de allmennpedagogiske profesjonsutøverne muligheten til å utvikle forståelser og kunnskaper de trenger for å tilrettelegge tilbudet. Ekspertutvalget som skrev Nordahl-rapporten konkluderte med at av ikke har behov for spesialpedagogikk, dette er jeg dypt uenig i. På støttespørsmålet:

- Hvordan vektlegges kunnskaping om annerledeshet hos de ulike utdanningsinstitusjonene i faglitteraturen?

er det ut fra mine funn varierende hvordan utdanningsinstitusjonene vektlegger kunnskaping om annerledeshet i faglitteraturen. Dette kan mulig stå i sammenheng til at det er vanskelig å finne ut hvem som har ansvaret for at det pedagogiske opplegget er tilpasset barn som er annerledes når barnet plasseres innunder spesialpedagogisk hjelp. Det skal ifølge regjeringen være en tydelig sammenheng mellom det ordinære tilbudet og den spesialpedagogiske hjelpen barn og elever får i barnehagen og skole (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020. s. 12-13). Dette byr på utfordringer knyttet til hvem som faktisk skal tilpasse opplæringen. Jeg mener at alle

ansatte i skole og barnehager bør få en innføring i barns mulige måter å være og kommunisere i verden, ikke den ene rette måten å være på i verden.

På støttespørsmålene:

- Er det mulig å identifisere spesifikke syn på annerledeshet som formidles gjennom pensumlitteraturen?
- Hvilke ideologiske og symbolske strukturer i faglitteraturen kan knyttes til annerledeshet – og kan det være at pedagogikkfaget bidrar til å produsere og reprodusere «tatt for gitt»-oppfatninger om annerledeshet?

har jeg igjennom min nærlesning funnet utsagn i pensumlitteraturen som kan vise til ulike syn på og holdninger til barn som er annerledes. Pensumlitteraturen bør, slik jeg ser det, ha fokus på hvordan det pedagogiske opplegget kan være med på å skape faktiske fellesskap og holdninger hos profesjonsutøveren, ikke barnets predisponerte egenskaper eller evner. Jeg mener at hvordan barn som er annerledes skrives frem/om i pensumlitteratur har store konsekvenser for deres liv og muligheter.

7.6. Ønsker

For barn som er annerledes er sosiale fellesskap med jevnaldrende like viktig som for alle andre barn. Tidligere forskning¹⁸ viser at mulighetene til læring for barn som er annerledes i sosiale fellesskap med andre barn ofte blir oversett av personalet i barnehagen, den viser også at mulighetene små barn som er annerledes får til å være del av slike sosiale læringsfellesskap har stor betydning for deres videre utvikling. Kathrin Olsen (2019) har igjennom sin doktorgradsavhandling forsket på hva personalet i barnehagen kan gjøre for støtte den sosiale utviklingen til barn med autisme, og hva som eventuelt kan hemme den. Olsen (2019) viser til viktigheten av en felles pedagogisk plattform med en helhetlig praksis og felles kunnskapsutvikling

18

Lørdag 25. mai 2019 - 04:30

<https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-pedagogikk/slik-kan-barnehagen-hjelpe-barn-med-autisme-inn-i-leken/1340876>

der barnet som er annerledes fortolkes positivt. Hun trekker frem informert kunnskap som særlig mulighetsskapende for relasjoner mellom personalet og barnet som er annerledes, dette fører ifølge Olsen (2019) igjen til bedre relasjoner mellom alle barna i fellesskapet og en styrket mangfolds kultur.

«Studien konkluderer med at for å fremme sosial deltakelse for barn med autisme, må personalets praksiser være bevisste, synlige og informerte prosjekter, der personalet bruker tid på å utvikle positive relasjoner til barnet, i barnehagens uformelle miljø»

(Olsen, 2019, p. 5)

Olsen (2019) peker på hvor viktig det er at profesjonsutøveren fortolker barn som er annerledes sine handlinger og uttrykk positivt. For å hjelpe barnet inn i fellesskapet med andre barn, må profesjonsutøveren være fleksible og sensitive. Olsen (2019) kommer med gode råd til hvordan barnehageansatte kan gi barn som er annerledes gode muligheter i barnehagen. Hun skriver at det er viktig at profesjonsutøveren tar seg god tid til å bli kjent med og utvikle gode relasjoner til barn som er annerledes. Videre sier hun at en bevisstgjøring av hvilken støtte barnet har behov for igjennom dagen, samt å gjøre denne kunnskapingen til en del av praksisen i barnehagen er svært verdifullt for å bygge og utvikle en felles pedagogisk plattform.

Jeg ønsker meg kunnskapinger om et annerledes språk for alle profesjonsutøvere, et språk som få har kjennskap til i dag. Om barnehagelærerutdanningen hadde fokus på å kunnskape om **HVORDAN** en kan tilrettelegge det pedagogiske tilbudet isteden for at fokuset lå på å kartlegge å kategorisere **FOR HVEM**.

Jeg tror dette kunne vært med på å skape høyere forventninger til barn som er annerledes sin væren i verden, og gi dem bedre livsbetingelser i fremtiden. Jeg tror også en slik vektlegging av kunnskap gir en større mulighet for barn som er annerledes sin faktiske tilhørighet til fellesskapet. Kunnskap om en annen kommunikasjon og annerledes måter å være i verden på kan være med på å øke forståelsen og aksepten for annerledeshet hos alle profesjonsutøvere. Portalene mellom våre verdener er på vei til å åpnes. Jeg skimter noen helt andre farger i de andre verdenene, farger annerledes barn har sett siden de ble født. Farger jeg bare kan se igjennom dem, når jeg gløtter inn i disse annerledes verdenene. Verdener der

en kan stoppe opp å undre seg bare for å undre. Der alt ikke trenger å ha en betydning, et navn, en plass eller kategori. Her fins en annerledes stillhet, i gress, i skyer, i vann på beina eller i fingre som dras langs veggen.

«OSS»

I dag sendte jeg deg av gårde

Etter tre år

Sammen

På godt og vondt

Etter endelig å ha forstått ditt språk.

Lært å spore dine affekter

Etter at du endelig har fått en venn

Så ses kanskje vi, du og dere aldri igjen

Vi vet ikke nok om hvem du er

Vi kan ikke gi deg det tilbudet du trenger

Marit Launes (2020)

7.7. Videre forskning

For å få et tydeligere og bredere bilde av utdanningsinstitusjonenes vektlegging av kunnskaping om barn som er annerledes, kunne det vært interessant å se på et bredere utvalg av pensumlitteraturen for hele studiet. Det kunne også vært mulig å stille spørsmål til fagansvarlige ved utdanningsinstitusjonene om hvordan de kunnskaper om temaet. Mulige svar er at det er i yrkespraksis lærere kan ha forventninger om at studentene skal tilegne seg denne kunnskapen. Det kan være temaet kunnskapes om på andre steder i pensum eller at det er en del av det pensumet som noen utdanningsinstitusjoner velger ved studiestart. I oktober 2021 åpnes ett nytt spesialpedagogisk forskningssenter for inkluderende praksis ved UIO. Senteret er en langsiktig satsning med mål om å forbedre den spesialpedagogiske forskningen i Norge. Det blir spennende å følge hva senteret velger å forske på og med hvilke metoder.

Jeg har ingen konkrete svar eller «sannheter» å vise til, men jeg sitter igjen med et bredere bilde og kunnskap om både politiske føringer og nye tenkninger innenfor annerledeshet som jeg tar med meg videre i mitt arbeide som praksislærer og spesialpedagog. Mitt neste løftet blir å fortsette jakten på veien(e) igjennom og ut av portalen til en verden der annerledeshet ikke er annerledes lengre.



Tittel: Hva vet jeg?
Foto: Marit Launes

8. Litteraturliste

8.1. Bøker og avhandlinger

Andersen, C. E. (2014). Affektive data og Deleuzeoguattari-inspirerte analyser: Eksperimentasjoner over «rase»-hendelser. I: Otterstad, A.M. & Reinertsen, A.B. (red). *Metodefestival og øyeblikksrealisme*. (s. 312-334). Bergen: Fagbokforlaget.

Arnesen, A.-L. (2017). *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Universitetsforl.

Askland, L., & Sataøen, S. O. (2009). *Utviklingspsykologiske perspektiver på barns oppvekst*: Gyldendal akademisk.

Bergstedt, B. (2017). *Posthumanistisk pedagogik: Teori, undervisning och forskningspraktik*: Gleerups Utbildning AB

Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A Thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Overs.). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Engebretsen, E. (2010). *Annerledeshet: sårbarhetens språk og politikk*. Norsk forlag AS: Gyldendal akademisk.

Greiner, S.-E. (2016). Å spørre eller ikke spørre. Det er spørsmålet.-Et žižekiansk blikk på norske masteroppgaver i barnehagepedagogikk. Høgskolen i Oslo og Akershus,

Grue, G. (2018) *Jeg lever et liv nesten som deres En levnetsbeskrivelse*. (5.opplag) Oslo: Gyldendal Norsk forlag As.

Gunnarsson, K., & Bodén, L. (2021). *Introduktion till postkvalitativ metodologi*. Stockholm: Stockholm University Press

- Haug, P. (2020). Inclusion in Norwegian schools: pupils' experiences of their learning environment. *Education 3-13*, 48(3), 303-315.
- Havnes, A. (2021). Kunnskapsområdene i barnehagelærerutdanningen—en umulig modell? Utfordringer ved faglig integrasjon og profesjonsretting. *Nordic Studies in Education*, 41(2), 111-129.
- Jaarsma, P. & Welin, S. (2011) Autism as a Natural Human Variation: Reflections on the Claims of the Neurodiversity Movement. *Health Care Analysis*. Vol 20: 1.
- Kaurel, J. (2018). *Tidlig innsats i utdanningspolitikken—motiver, mål og motsetninger*. In: Oslo: Utdanningsforbundet.
- Kitchin, R., & Dodge, M. (2007). Rethinking maps. *Progress in human geography*, 31(3), 331-344.
- Koro-Ljungberg, M., MacLure, M., & Ulmer, J. (2018). *D... a... t... a..., data++, data, and some problematics*. Thousand Oaks, CA: The SAGE handbook of qualitative research. (462-484).
- Laurin, E. (2021). *Barn med diagnoser: Mödrars och skolors strategier i Stockholm* (Doctoral dissertation, Acta Universitatis Upsaliensis).
- Lofthus, A.-M. (2020). Dette er det vanskeligste av alt: å være seg sjøl—og synes at det duger. *Uniped*, 43(03), 175-186.
- MacLure, M. (2013). The wonder of data. *Cultural Studies - Critical Methodologies*, 13(4), 228-232.
- Malone, K., & Moore, S. J. (2019). Sensing Ecologically through Kin and Stones. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 7(1), 8-25
- Massumi, B. (2002). *Parables for the virtual: Movement, affect, sensation*. Durham: Duke University Press

- Massumi, B. (2011). Affect in the Key of Politics. *Identities: Journal for Politics, Gender and Culture*, 8(1), 37-44.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J., . . . Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*: Fagbokforlaget
- Otterstad, A. M., & Nordbrønd, B. (2015). Posthumanisme/nymaterialisme og nomadisme- affektive brytninger av barnehagens observasjonspraksiser. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 11, 1-17.
- Otterstad, A. M. (2018). Å stå i trøbbelet. Kartograferinger av barnehageforskningens metodologier. Postkvalitative passasjer og (ny) empiriske brytninger. Dr. philos avhandling. Utdanningsvitenskap. Universitetet i Oslo.
- Owren, T., & Stenhammer, T. (2013). Neurodiversity: Accepting autistic difference. *Learning disability practice*, 16(4).
- Reinertsen, A. (2015). Faglige forflytninger i søken etter metodefest. I AM Otterstad og AB Reinertsen (Red.). *Metodefestival og øyeblikksrealismeeeksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*, (17-24). Fagbokforlaget: Bergen.
- Roy, A. (2020). Arundhati Roy: 'The pandemic is a portal'. *Financial Times*, 3.
- Sjøvik, P. (2014). *En barnehage for alle: Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinnes, J. (2006). *Den andre skoleporten: om institusjonalisering av den pedagogiske handling, et møte med Jacques Derridas språkkritiske perspektiver*. Doktorgradsavhandling. NTNU.

8.2. Digitale lenker:

Barneombudets fagrapport (2017) Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen Hentet fra

<https://barneombudet.no/for-voksne/vare-publikasjoner/uten-mal-og-mening/>

Buudir, 2015. Hentet fra

https://www.buudir.no/Nedsatt_funksjonsevne/Hva_er_nedsatt_funksjonsevne/Hva_er_nedsatt_funksjonsevne/

Erin Manning (2018) Histories of Violence: Neurodiversity and the Policing of the Norm. Hentet fra <https://lareviewofbooks.org/article/histories-of-violence-neurodiversity-and-the-policing-of-the-norm/#!>

Klar-Wolfond, E. H. (2020). *Neurodiversity in Relation: An Artistic Intraethnography*.

Hentet fra

<https://yorkspace.library.yorku.ca/xmlui/handle/10315/37776>

Kultur- og kirke departementet. (2006). ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. (St.meld. nr. 16 (2006–2007)). Hentet 23. oktober 2019, fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007/id441395/sec1>

Kunnskapsdepartementet (2017) Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen.

(St.meld. nr. 21(2016–2017)). Hentet 23. oktober 2019, fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og*

oppgaver. Udir. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Mari Storstein (2021) Publisert 3. mai kl. 09:35

Hentet fra: <https://www.nrk.no/ytring/det-gjor-rett-og-slett-vondt-1.15474331>

NOU 2020: 1. (2021) Tjenester til personer med autismspekterforstyrrelser og til personer med Tourettes syndrom. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/91c0032472934440af6fd496cf12301d/no/pdfs/nou202020200001000dddpdfs.pdf>

Regjeringen. (2017a). Forsterket plikt til tidlig innsats. (Pressemelding, 24. mars 2017). Hentet 4. Desember 2019, fra

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/larelyst/id2545169/>

Regjeringen. (2017b). Vil ha flere barnehagelærere i barnehagen. (Pressemelding, 26. mars 2017). Hentet 4. Desember 2019, fra

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/vil-ha-flere-barnehagelarere-ibarnehagen/id2545306/>

Regjeringen. (2017c). Flere barnehagelærere og nok ansatte i barnehagen. (Pressemelding, 22. juni 2017). Hentet 4. Desember 2019, fra

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/flere-barnehagelarere-og-nokansatte-i-barnehagen/id2558601/>

Schaanning, E. (2020). Ekskluderende individualisme. Arr, Klede, nr. 1-2.

Hentet fra

https://arrvev.no/artikler/ekskluderende-individualisme?fbclid=IwAR1nV66OkR-yIVnw09-4EGpZ9DPcd_H2OIhwWs3Opgj2tfXU39iOs1XUWk

Skogvang, Susann Funderud: *fornorskingspolitikk* i *Store norske leksikon* på snl.no.

Hentet 1. juni 2021 fra <http://snl.no/fornorskingspolitikk>

Tidlig innsats i utdanningspolitikken – motiver, mål og motsetninger. Temanotat 2/2018. Utgitt i seksjon for samfunn og analyse i avdeling for profesjonspolitikk, september 2018 Saksansvarlig: Jon Kaurel. Hentet 23. oktober, fra

https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/2018/temanotat_2018.02.pdf

Unge funksjonshemmede, #jegharrett 3. desember 2020. hentet fra:

<https://www.youtube.com/watch?v=6Oi5-vj3te8>

Utdanningsspeilet, (2019) Hentet fra

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningsspeilet-2019/spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>

Utdanning nr. 7/2021. *Er autister mennesker?* Lørdag 19. juni 2021.

Hentet fra:

<https://www.utdanningsnytt.no/autismespekteret-behaviorisme/er-autister-mennesker/288560>