

# Små prosjekter i sneglefart – små for hvem?

Inkludering av alle barn er et av barnehagens viktigste formål. Barnehagen skal sørge for at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, inkluderes i barnegruppen og i det allmennpedagogiske tilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 40).

## Ena Caterina Heimdahl og Helene Fulland

Solli og Andresen (2017) beskriver at personalet i barnehagene støtter de grunnleggende verdiene for inkludering, og at deres arbeid for å bidra til inkluderende prosesser gjelder alle barn. Alle barn kan trenge hjelp til å delta i et fellesskap med jevnaldrende, men barn med multifunksjonshemming har noen særlige behov for støtte (Heimdahl & Fulland, 2019; Lund et al., 2014). Behovene kan oppleves så omfattende at vi i Statped hører nærpersoner og profesjonelle spørre seg om inkludering i det hele tatt er mulig.

I dette kapittelet går vi nærmere inn på hva de voksnes usikkerhet kan bestå av, og hvordan vi kan forstå og bygge inkluderende fellesskap der barn med multifunksjonshemming er en del av barnegruppen. Bidraget er inspirert av et prosjekt i en barnehage hvor vi i løpet av samarbeidet kom nærmere å se mulighetene for inkludering (Heimdahl & Fulland, 2019).

Vi starter med å beskrive barna vi har i fokus, ved å presentere Oleana – et fiktivt barn med multifunksjonshemming (punkt 1). Vi løfter deretter frem noen spesifikke inkluderingsdilemmaer som barnehageansatte og spesialpedagoger har presentert for oss i ulike sammenhenger,

knyttet til barn som Oleana (punkt 2). Videre beskriver vi hvorfor vi mener at det å reflektere i fellesskap over opplevde dilemmaer og hvordan en kan forstå inkludering, er et godt utgangspunkt for inkluderende praksis. Her eksemplifiserer vi med bruk av fortellinger fra praksis og bruker kartleggingslogg som utgangspunkt for å samtale om inkludering (punkt 3).

Til slutt løfter vi frem tre dimensjoner ved inkludering som viser små og subtile elementer inkludering kan bestå av (punkt 4). En slik tilnærming til å jobbe med inkludering som tema kan utvide blikket for inkludering hos de voksne og dermed styrke dem i å tilrettelegge for inkluderende fellesskap.

### En fiktiv fortelling for å illustrere hvilke barn vi snakker om

Den følgende fortellingen er ment som en illustrasjon av barna dette kapittelet handler om. De store helsemessige utfordringene barna har, krever tilpasning av det fysiske og pedagogiske miljøet.

Fortellingen illustrerer også hvordan spørsmålet om inkludering melder seg i hverdagen for barn med store utfordringer. Vi har kalt fortellingen Blomkålsuppen:

## Blomkålsuppen

Det er snart lunsj. Barna stormer inn forbi Oleanes rullestol. De går til vasken for å vaske hendene sine. De er raske, de finner plassen sin og venter på at sangen skal synges rundt matbordet. I dag serveres blomkålsuppe.

Oleane trenger ikke nødvendigvis å vaske hendene sine. De er så rene, de har for det meste ligget i fanget hennes.

Oleane blir sluset ut i et lekerom som er ledig nå. Matboksen hennes er en boks med en sprøyte i og en fargeløs blanding. En knapp på magen (PEG), en sprøyte, en mugge med vann og litt blåbærsyltetøy til å ha på den rosa graben fra Talk Tools gjør Oleanes måltid veldig annerledes. Oleane hører lunsjlydene. Oleane hører glass som fylles, skjeer som faller på gulvet, og at det bankes i bordet. Oleane hører de andre barnas stemmer fra naborommet.

Når Oleane omsider blir trillet ut til matbordet, har de fleste barna gått. Kun sakte-spiserne sitter igjen. Oleane står i et ståbrett. Hun må kikke ned fra sin høye post for å få med seg rotet som er igjen på bordet, og sakte-spiseren som sitter ved siden av henne. Sakte-spiseren strekker ut hånda si og tar tak i Oleanes hånd. Den voksne ser den lille håndsutstrekningen og sier: «Oleane smaker på blomkålsuppen. Hun liker den. Likte du den?»

Mange tanker kan melde seg etter en har lest fortellingen. Fortellingen viser at Oleane er med, men også at hun blir løpt forbi, og at måltid er noe annet for henne enn for de andre barna. Oleane sitter for det meste på fanget til en voksen og i rullestolen, eller hun ligger på matta. Hendene hennes kommer sjelden borti sand og gjørme. Håndvask sammen med de andre barna kan fort betraktes som overflødig. Spising gjennom sonde, henting av spesialtilpasset mat, skylling, ståbrett med reimer og stramminger – de mange prosedyrene krever plass, tid og utstyr. Hun hører lyder fra det felles måltidet på naborommet. Lever Oleane et parallelt liv i barnehagen? Etter hvert blir Oleane trillet ut til fellesarealet. Heldigvis spiser et av barna sakte, og han og Oleane utveksler et øyeblikk av samvær. Men må inkludering av barn som Oleane overlates til slike tilfeldigheter?

Det parallelle og tilfeldige er både uunn- gåelig og forståelig. Avskjerming og

endringer kan være velbegrunnet, men trenger ikke å være mønsteret som hver- dagen planlegges ut fra. I dette kapittelet ser vi på mulighetene for å skape et inkluderende fellesskap hvor også barn som Oleane er deltakere. Det ligger for eksempel muligheter i at også Oleane vasker hendene og sitter ved bordet fra måltidets start. Mulighetene starter med de voksnes hold- ninger og kompetanse. Det at de voksne kontinuerlig er oppmerksomt til stede i det daglige, er en forutsetning for at barn som Oleane skal kunne være en del av et barne- fellesskap. Oleane trenger livslang hjelp for å være en deltaker. Hvem er Oleane som aktør i eget liv? Som utgangspunkt for å tenke inkludering av barn som Oleane ligger en forståelse av at den voksne alltid vil fungere som et utvidet subjekt for barnet. Den voksne vil representere barnet, og i det ligger et stort ansvar. Bevisste valg krever refleksjon og kunnskap.

Ansvar for å få dette til kan by på både usikkerhet, dårlig samvittighet og følelsen av å komme til kort (Heimdahl & Fulland, 2019). I den neste delen belyser vi dilemmaer knyttet til inkludering som vi har blitt presentert for av barnehageansatte og spesialpedagogiske veiledere i ulike sammenhenger.

### **De voksnes inkluderingsdilemmaer**

Vi har valgt å kategorisere utfordringene som ofte løftes frem i forbindelse med inkludering av barn som Oleana, i fire dilemmaer. Disse forholdene presenterer vi som inkluderingsdilemmaer fordi de voksne som har ansvaret, opplever at de er til hinder for inkludering.

#### **Barnets store behov for omsorg**

Et av de opplevde dilemmaene er knyttet til Oleanes *store behov for omsorg og hjelp* i de fleste av hennes aktiviteter i barnehagen. Når hun skal flytte på seg, kle på seg, stelle seg, spise og sove, tar det tid. Hjelpemiddel skal tilpasses av ergoterapeut, og musklene skal trenes av fysioterapeut. De nødvendige helsefremmende rutinene er omsorg som tar mye plass. Voksne kan oppleve at dette er til hinder for inkludering. Det er et asymmetrisk liv i forhold til resten av barnegruppen.

#### **Den voksnes behov for å beskytte barnet**

Et annet dilemma handler om *behovet for å beskytte* Oleana. Oleana trenger ro, Oleana kan kaste opp eller kanskje lage høye lyder og gjøre brå bevegelser. Det kan oppleves som ubehagelig. Det er lett å tenke at Oleana trenger avskjerming, og at hun vil spise eller hvile bedre da. Men den gode tanken kan bidra til ekskludering. Stemmene og berøringene til de andre barna forsvinner fra hennes verden, og den utstrakte barnehånden kan gå tapt.

#### **Å holde på barns interesse over tid**

Barnegrupper er naturlig preget av stor mobilitet. Noen forsvinner mens andre kommer til, fellesskap konstrueres og dekonstrueres. Det kan være vanskelig å «holde på» interessen til de andre barna over tid. Hvordan kan Oleana være med når hun er «rullestolfast»? Må det skje noe «morsomt» hver gang, slik at det blir interessant for alle? Eller er det kanskje greit å bare være sammen noen ganger? Hva skaper et fellesskap i flyktige gruppesammensetninger? Og hva er passende lengde på et samspill for at en skal kunne si at Oleana er med?

#### **Mange voksne rundt barnet**

Et fjerde dilemma er *antallet voksne* rundt Oleana. Fordi det er mange spesielle oppgaver, er det økt bemanning rundt henne. Ansvar for Oleana kan bli delegert bort til dem som har et spesielt ansvar for henne, for eksempel en BPA (brukerstyrt personlig assistanse) eller spesialpedagog. En er glad for at de som kjenner Oleana godt, er så flinke med henne. Men etter hvert kan også det øvrige personalet leve et parallelt liv, og i neste omgang vil de kunne kjenne seg som inntrengere. Kan vi hilse på Oleana, eller forstyrrer vi da? Kan vi foreslå noe, eller passer ikke det akkurat nå? Hvor mange spørsmål kan vi stille? Økt bemanning rundt barn med store hjelpebehov kan gjøre det øvrige personalet usikre og kan oppleves som en hindring for spontan kontakt.

#### **Konsekvensene av alle dilemmaene**

Samlet kan disse dilemmaene bidra til å skape usikkerhet knyttet til hvem Oleana kan være i det større barnefellesskapet. Det er viktig at personalet og teamet rundt barnet tar dilemmaene på alvor og ser dem som felles utfordringer heller enn individuelle problemstillinger. Dilemmaene må ses i lys

av at det grunnleggende verdisynet er at barnehagens arbeid skal bidra til inkluderende prosesser som gjelder alle barn. (Solli & Andresen, 2017). Felles refleksjon kan være en måte å ta tak i dilemmaene på. Felles refleksjon er lokalt forankret. Dermed kan personalet forstå og omtolke dilemmaene i den konkrete konteksten. I neste avsnitt ser vi nærmere på felles refleksjon som støtte for å oppnå god inkluderingspraksis.

### **Felles refleksjon som utgangspunkt for god inkluderingspraksis**

I dette avsnittet utdyper vi verdien av felles refleksjon og foreslår to utgangspunkt for refleksjon som vi har brukt når vi har veiledet barnehager om inkludering: fortellinger fra praksis og observasjonsverktøy.

#### **Kvaliteter ved felles refleksjon**

Vi har tatt utgangspunkt i Gulbrandsen, Fallang og Skjær Ulvik (2014) for å utarbeide en forståelse av hva det innebærer å utøve profesjonskunnskap i barnehagen. Denne forståelsen legger vekt på felles refleksjon som et verktøy i veiledningsarbeidet. Gulbrandsen et al. (2014) skriver at kunnskapsbasert profesjonell praksis er *både teoretisk reflektert og analytisk orientert og systematisk og fleksibel* (s. 207). Forfatterne argumenterer videre for å endre perspektivet på kunnskapsbasert profesjonalitet fra faste prosedyrer til utforskende spørsmål:

*Enhver praksisform eller metode bærer med seg teoretiske premisser som ofte ikke er eksplisitte, men som likevel er basert på et gitt kunnskapssyn. Vi stiller [...] spørsmål ved om det er fastlagte metoder som mangler i praksisfeltene eller om det like gjerne er snakk om å utvikle redskaper til å se og forstå med? Det siste vil vi kalle teoretisk eller konseptuell kunnskap [...], redskaper, for å bevege retningen til det profesjonelle blikket. (s. 207)*

#### **Samskaping**

Deltakere i felles refleksjon kan ofte være en blanding av ansatte nær barnet med ulike profesjoner (barnehagelærere, assistent, BPA, spesialpedagog) og veileder(e) som kommer utenfra (PPT, Statped). Felles refleksjon rommer en kombinasjon av tre elementer: 1) erfaringene og kunnskapen rundt det enkelte barnet og den spesifikke livsverden barnet er en del av, 2) mulighetene til å stille utforskende spørsmål – også om det som er vanskelig – og 3) tilføring av ny kunnskap. Samlet bidrar disse elementene til å utvide den konseptuelle forståelsen deltakerne har av inkludering. Deltakerne utvikler redskaper til å se og forstå inkludering med. Da oppstår det Gulbrandsen og kollegaer kaller *samskaping* av kunnskap og mening: hvordan vi sammen skaper inkludering for og med barna det gjelder.

#### **Utforsking**

Et innspill til refleksjon rundt inkludering kan være å utfordre tenkning rundt dikotomier, for eksempel å se på barn som inkludert eller ikke-inkludert, deltaker eller ikke-deltaker, språkbruker eller språkløs. «Når noe blir forstått som enten det ene eller det andre, kan det fort bli liten eller ingen plass til nyanser, mellomløsninger eller både-og-perspektiver» skriver Moen (2018, s. 10). Fremfor å ta utgangspunkt i enten-eller-tenkning kan det være fruktbart å utforske ulike former for inkludering og deltakelse (Heimdahl & Fulland, 2019), for eksempel verdien av den stille, men allikevel oppmerksomme, tilstedeværelsen eller barnestemmene som utgjør de daglige omgivelsene. Eller den utstrakte hånda fra saktespiseren ved spisebordet som kanskje etterlater avtrykk både hos Oleane og ham som selv kan strekke ut ei hånd. Er det de små øyeblikkene som er inkludering? Og hvordan kan omsorg og inkludering gå hånd i hånd? Og hvordan er barnet en

premissleverandør for det fellesskapet hun er en del av? Begrepet *fellesskap* er heller ikke en gitt størrelse. En del av konseptuell kunnskap om inkludering vil kunne innebære å bryte ned hva slags fellesskap barnet er inkludert i (jmfør kapittel 1).

### En emosjonell buffer

Felles refleksjon kan også fungere som en emosjonell buffer for de som bærer ansvaret for praksis. Å dele og brette ut dilemmaer, usikkerhet og mangel på mestringfølelse i oppgavene kan ufarliggjøre opplevelsen av å komme til kort og lindre en eventuell dårlig samvittighet for alt en tror en ikke får gjort. Et utvidet analytisk blikk vil kunne gjøre at en oppdager nye måter å utøve sin praksis på. Like gjerne kan en utvidet forståelse føre til at en oppdager at det en allerede gjør, er godt nok, og at en ser egne bidrag med nye øyne.

### Bevisstgjøring

Refleksjonssamtalene kan også bidra til at deltakerne i større grad ser seg selv som inkluderingsagenter. Dette kommer vi tilbake til i punkt 4, hvor vi fremhever den voksnes rolle som tilrettelegger for inkluderende øyeblikk. Det handler om at den voksne trer inn i barnas verden og får med seg noen flere på reise. De som er sammen med Oleana, hører, ser og forstår de andre barnas prosjekter. Derfor er det viktig å reflektere over hvordan Oleanas verden arter seg når det hun ser, hører og kjenner, må struktureres for å få mening. Refleksjonssamtaler kan bidra til å gjøre de voksne til skikkede oversettere av det de ser og opplever.

Det finnes flere mulige utgangspunkt for felles refleksjon. Analyse av videoopptak av samspillsituasjoner er særlig egnet for slike refleksjoner (bruk av video er utfyllende beskrevet av for eksempel Heimdahl & Serrano, 2020; Heimdahl et al., 2019). Her beskriver vi to tilnærminger som er rettet

mot de voksnes opplevelser, og som vi mener bidrar til analyse av det spesifikke ved ethvert barn og enhver pedagogisk situasjon: fortellinger fra praksis og observasjonsverktøy.

### Fortellinger fra praksis

Barnehagens egne fortellinger fra praksis viser seg å være et spennende utgangspunkt for samtaler om inkludering (Heimdahl & Fulland, 2019). Det å fortelle historier når vi utveksler erfaringer, er noe vi gjør hele tiden (Lundby, 1998). Men i den løpende samtalen mellom de voksne er det ofte ikke tid til å dvele ved fortellingene. Det er i alle fall ikke tid til å skrive dem ned. I en rapport fra 2019 beskriver vi hvordan vi systematisk brukte fortellinger fra praksis som utgangspunkt for refleksjoner med barnehager vi veiledet (Heimdahl & Fulland, 2019). De ansatte skrev ned og sendte små episoder fra barnehagen som de mente illustrerte inkludering.

Når personalet skal fortelle om barn som Oleana, blir fortellingene ofte korte. Det er ikke så mye som skjer med Oleana. Hun sitter, hun venter, hun spenner seg, hun hoster veldig høyt. Hun stikker ikke av. Hun tar ikke fargestiftene fra andre barn. En fortelling om inkludering kan for eksempel være slik: «*Da Oleana kom til barnehagen, løp to av jentene henne i møte og ga henne en blomst.*» I veiledning kan vi gjøre korte (tynne) fortellinger større og rikere (tykkere) (Lundby, 1998). Når vi leser fortellingene høyt i gruppa, blir fortellingene gjort felles, og gruppen kan utvide fortellingene sammen. Dette er for å rette oppmerksomheten mot elementer i erfaringene som er viktige å trekke frem i den felles bevisstheten:

*Gjennom selvopplevde episoder jobber man med inkludering i en type bottom-up-prosess, hvor kunnskapsutvikling og ny faglig bevissthet utvikles i nærhet til egen*

*praksis. En episode blir fortalt og utdypet. Dette genererer at flere episoder blir gjenkjent i hverdagen og kan fortelles om på nytt av andre. Personalets fortellinger skaper kunnskapsutvikling på et område hvor svært lite er skrevet. (Heimdahl & Fulland, 2019, s.13)*

### **Observasjonsverktøy**

Erfaringsmessig har det vist seg å være krevende å observere og systematisere observasjoner der inkludering er i fokus. Det kan være fordi det er mye som foregår parallelt, at det er mange barn til stede, og at det ofte er barnegrupper med høy mobilitet. Det kan også være fordi det er vanskelig å vite hva en skal se etter. Da kan det være nyttig med et observasjonshjelpemiddel som hjelper en å stoppe opp ved egen praksis og å styre blikket.

På bakgrunn av erfaringene våre har vi i Statped utarbeidet en kartleggingslogg til bruk i denne sammenheng. Denne loggen viser til viktige hovedkategorier i observasjonen: Hva gjør barnet en har i fokus? Hva gjør de andre barna? Hva gjør de voksne som er til stede? Og hva er kvaliteter ved den aktiviteten samspillet foregår innenfor og rundt? (for tilgang til loggen se Heimdahl & Fulland, 2019). En logg kan fylles ut underveis, under en videoobservasjon eller i etterkant av en aktivitet. Loggen kan fylles ut av en enkelt ansatt eller av flere i fellesskap. Når loggen er fylt ut, representerer den en spesifikk, erfart situasjon som eies av de som har opplevd den. Den kan så brukes til å se på små hverdagepisoder med fornyet entusiasme, dele opplevelsene med hverandre og støtte praksisendring og teamutvikling.

Analyse av videoopptak, fortellinger og observasjonslogger er mulige måter å løfte frem praksis på. Som vi tidligere har nevnt, er en viktig ingrediens i kompetanseutvikling gjennom felles refleksjon at de spesifikke og praksisnære erfaringene suppleres med

faglig kunnskap som kan bidra til å utvide blikket på de samme erfaringene. Til slutt i dette kapittelet vil vi derfor løfte frem tre dimensjoner det er relevant å bringe inn i en felles refleksjon med mål om å bedre forstå hva inkludering kan handle om, og hvordan vi kan få det til.

### **Tre dimensjoner på vei til inkludering**

I den følgende delen utforsker vi tre dimensjoner ved inkluderende praksis som illustrerer den faglige kompetansen som bør være med i personalets refleksjons- og samskapingssamtaler. Målet med samtalene er å utvide de små episodene og styrke mestringsfølelsen rundt arbeidet med å gjøre alle barn del av et inkluderende fellesskap.

De tre dimensjonene er:

1. tilrettelegging for at de andre barna skal forstå Oleanes gjennom *å lære og å lære bort hennes språk*
2. *inkluderende stillinger* som bidrar til kommunikasjon i omgivelsene rundt Oleanes: stedlig nærhet og omsluttende nærhet
3. viktigheten av tidsforståelsen vi legger til grunn: *foldet tid*

Vi starter med en fiktiv fortelling som peiler oss inn mot de tre dimensjonene som er grunnleggende i tenkingen rundt inkludering av barn som Oleanes.

Fortellingen har vi kalt «Konglegutten».

## Konglegutten

Oleane sitter på fanget til en voksen. Et barn kommer til henne med en konge.  
«Oi! Så fin konge!» sier den voksne og hjelper Oleane med å åpne hånda.  
Konglegutten ser mot den voksne og tilbake til Oleane. Oleane strekker ut en liten finger og berører konglen. Konglegutten smiler. Konglegutten forsvinner i en fei. Han kommer tilbake med en ny, større konge. «Oi, oi, oi! Så stor konge!» sier den voksne høyt. Den voksne hjelper Oleane med å berøre konglen. Oleane strekker seg, strekker armen og lager en lyd. «Oleane ble skikkelig glad nå», sier den voksne. Konglegutten sier: «Oleane elsker kongler. Jeg skal finne noen flere, jeg.»

### Å lære og å lære bort Oleanes språk

Oleane er et barn som uttrykker med kroppen det hun har på hjertet. Vi velger å kalle Oleanes uttryksmuligheter for hennes *kommunikasjonsform*, men vi har også brukt begrepet *språk*. Dette har vi gjort fordi vi ønsker å gi Oleanes kroppslige uttrykk den status som konvensjonelle uttrykk har. Hennes språk inneholder en fin blanding av vokalisering, ansiktsuttrykk, kroppsuttrykk og gester. Vi kan samle alle disse komponentene under betegnelsen kroppsspråk (body language): «Body language is a broad church of subtle communication techniques that accompany the big brothers of auditory and visual communication. Non-verbal communication, eye contact, and facial expressions are the most common cues.» (Complex Needs and Advanced Training, 2016, modul 3.1)

Oleanes kroppslige uttrykk er allikevel ikke et konvensjonelt kroppsspråk. Uttrykkene har små muligheter til å utvikle seg til håndtegn eller ord. De har lav lesbarhet, fordi de kan avvike så mye fra det vi vanligvis oppfatter som ikke-verbalt språk (jæmfør små barns naturlige uttryksmåter). Dette kan være på grunn av spasmer og andre kroppslige signaler, ikke minst smerter. Allikevel må Oleanes ikke-verbale språk forstås av dem rundt for at Oleane skal kunne delta. Hun er avhengig av kommunikasjonspartnere for

å forstå hva som foregår, og å kunne uttrykke seg. Oleanes kommunikasjonspartnere må kjenne henne så godt at de er i stand til å forstå nettopp Oleanes ulike idiosynkratiske uttrykk. Begrepet idiosynkrasi er brukt i lingvistikken for å vise til et språklig fenomen som består i å skape uttrykk som blir forstått i en begrenset språklig omgivelse eller som er typisk for et individ. For eksempel må en lære å se hvordan Oleane smiler, for å se at hun smiler. Det er disse uttrykkene Oleane trenger oversettere til.

Videre er kommunikasjon i omgivelsene rundt Oleane preget av fatisk kommunikasjon (phatic communication) (Everett, 2008). Fatisk kommunikasjon peker på det universelle behovet for å være sosialt forbundet. Barna rundt Oleane bruker ord som «hei», «takk» og «vær så god». Alle disse er fatiske uttrykk for å få kontakt med andre. Dette kan oppnås gjennom andre kanaler enn ord og konvensjonelle symbolsystemer som vi kjenner i språk. Det kan være utveksling av lyder/vokaliseringer, pust, hvissing, handlinger, objekter og fysisk kontakt. Ved å være oppmerksomme på Oleanes kommunikasjon kan nærpersionene lykkes bedre med å finne frem til Oleanes uttryksmåter. Det er dette de trenger for å lære og å lære bort Oleanes språk, slik at Oleane og de andre barna kan få kontakt med hverandre. Oleanes språk trenger de beste tolkene.

Når barna kommer til Oleana, er deres språk sosialt. De ønsker å ta kontakt. Språket bruker de også for å informere. De ønsker å vise henne ting som de har funnet. De er spent på hennes respons. Barna har en intuitiv forståelse for at det er den taktile-kroppslige kanalen som er den beste inngangsbilletten til Oleana. Når de bruker den taktile kanalen, får barna respons. Med hjelp og støtte fra den voksne som er sammen med Oleana, vil responsen hennes forvandles til et av de grunnleggende elementene i en dialog: turtaking. Objekter som barna legger i Oleanes hånd, blir til symboler for ønsket involvering av Oleana i gruppen. Objekter blir til ord og setninger. De kjennes, de forklares, og de gjenkjennes. De kan snakkes om. Oleanes utforskning med hendene synliggjør Oleana for barnegruppen. Barna overdriver sitt eget kroppsspråk ved å være tydeligere og forstørre mimikken. De gjentar, de snakker saktere, de ler høyt, de rynker panna. De snakker tydelig og med høye toner. De blir overtydelige. De forenkler og forkorter setningslengdene. De tror på Oleana. De holder blikket mot Oleana og den voksne, samtidig som de skanner omgivelsene for å sikre seg at de er på rett spor.

Kort fortalt er det slik at idiosynkratisk språk krever akkurat denne egenskapen: å kalibrere det vi tror vi føler/hører/ser, og prøve å forstå/respondere. Barna som går inn i lek med Oleana, er skarpe observatører av den jobben de voksne gjør. De tar det til seg og omsetter det på sin måte – i nye bidrag, til nye høyder.

### **Inkluderende stillinger**

Alt vi gjør i verden, gjør vi gjennom kroppen. Bevegelsene er uttrykk som drar med seg tanker og ord. «Ord og refleksjoner legger seg oppå, eller som Merleau-Ponty (1994) ville ha sagt det: De forlenger bevegelsen som starter i kroppen.» (Nome, 2019, s. 103)

Videre er kroppene alltid plassert på ulike steder i rommet: under bordet, under en haug med puter, på stolen, på matta, i rullestolen, ved bordet, mot en vegg med en kaffekopp i hånda, i sofaen. Hvor kroppene er plassert i forhold til hverandre, har betydning for kommunikasjonen. Hvordan den voksne stiller seg i forhold til Oleana og hjelper henne med kommunikasjonen, er dermed viktig for å inkludere henne. Vi velger å belyse to av elementene i inkluderende stillinger: Den ene er *stedlig nærhet*, og den andre er *omsluttende nærhet*.

Stedlig nærhet har vi hentet fra det engelske begrepet *proximity* (Complex Needs and Advanced Training, 2016). Med stedlig nærhet menes nærhet som «concerns the experiential preconditions required for the Other to function in the role of secure base for exploration» (Nafstad & Rødbroe, 2015, s. 122). Den voksne må stille seg nær barnet for å kunne fungere som en trygg base og hjelpe barnet ut i verden. Det å være nær blir ofte sett på som et kjennetegn på omsorg. Men nærhet hører med til Oleanes kommunikasjon. Det vil si at det er nærhet som gjør en plass om til et rom hvor kommunikasjonen finner sted.

Stedlig nærhet gjør det mulig for den voksne å lede for eksempel Oleanes hånd slik at hun kan lytte og delta. Ulla (2017) skriver at «personalet (i barnehagen) praktiserer sitt fag også gjennom måten de beveger seg på, måten de rent kroppslig forholder seg i rommet og til mennesker rundt seg» (s. 187). For Oleana er det livsnødvendig at de voksne har en nær, inviterende kroppsstilling, for at hun skal forstå og bli forstått. Dette er tett vevd sammen med en annen dimensjon: den omsluttende nærhet.

Omsluttende nærhet har vi hentet fra det engelske begrepet *nesting* (Ochs et al., 2005). Omsluttende nærhet setter søkelyset på å bevisst plassere den voksne med tanke på en kropp som har behov for



stabilisering for å kunne bruke energien på å kommunisere. På grunn av hyppige spasmer er Oleana avhengig av å bli hjulpet i en god stilling for å kunne fortsette å være kommunikativt til stede. På feltet for kombinerte syn- og hørselsvansker er dette essensielt. Lindström (2019) skriver at «the nested position could support stabilization for the child and enhances the partner's focus on the child's movements or vibrations in the chest» (s. 59).

Den voksne som er sammen med Oleana, justerer ofte kroppen ubevisst. Denne justeringen blir til inviterende kroppstillinger. Dette er fordi det er viktig å kjenne/føle hverandres kropp for å rette Oleanas oppmerksomhet ut mot omverdenen. På denne måten bruker hun minst mulig energi på å justere sin egen kropp når hun kommuniserer med barna rundt seg.

Den voksnes stilling i forhold til Oleana inviterer de andre barna inn på ulike måter. Ansikt-til-ansikt-stillingen kan for eksempel betone dyaden Oleana og den ene voksne utgjør. Det er en posisjonering som kan lukke for interaksjon med gruppen om ikke den voksne er bevisst nok på signalet ut. Andre stillinger for kommunikasjon er ved siden av eller bak Oleana eller med Oleana på fanget. Disse gjør det mulig med en åpning mot gruppen. Alle disse mulige stillingene kan brukes bevisst i hverdagen. Personalet sjonglerer mellom de ulike stillingene for å tilpasse etter lek og aktiviteter. Den voksnes stilling kan være et viktig ankerfeste.

Den voksne kroppen blir det faste holdet på gulvet eller rundt bordet som gjør at barna vil fortsette å komme tilbake til aktiviteten rundt Oleana.

### **Foldet tid**

Den tredje dimensjonen er det som tittelen forespeiler leseren. Det som for oss voksne fortøner seg som små prosjekter, som mikromål, er Oleanas store prosjekter.

Disse prosjektene krever en annen forståelse av tid. Det som for oss voksne fortøner seg som sneglefart, er tempoet som gir mening for Oleana.

Mange av Oleanas hverdagsaktiviteter visualiserer dimensjonen tid. Aktivitetene starter, noe skjer, og de avsluttes. Tiden beveger seg fra A til B. Det er denne lineariteten som trer frem i hvordan Oleanas aktiviteter blir strukturert. Dette er et viktig prinsipp i alt spesialpedagogisk og allmennpedagogisk arbeid. Problemet med lineariteten er at den kan gjøre oss blinde for eventuelle umiddelbare nonverbale uttrykk som kunne gitt hendelsen en annen vending. Det er en uvant øvelse å la kroppsspråket være styrende for hva som skal skje. I en lineær tidsoppfatning hvor prosessen utvikler seg fra A til B, er det ofte ikke plass for tvil, stopp, brudd eller usikkerhet. Vi har ofte ikke tid. Noen venter på at barnet skal være ferdig skiftet, ferdig spist og ferdig vasket. Og vi må skynde oss. Det er så mange ting som *må* gjøres, hører vi i veiledning.

Å legge bort det lineære perspektivet kan være en utfordring for barnehagepersonalet. Lineariteten binder oss til en måte å være sammen på der vi har resultatet i tankene før resultatet oppnås. Dette kan skape stress for barnet og oss, fordi vi stadig må få ting gjort. Når vi trer ut av lineariteten, blir vi bevisst dialogen og gleden ved å være sammen, og opplevelsen her og nå blir vesentlig mer innholdsrik. Husker leseren saktespiseren fra fortellingen om blomkålsuppen? En rutinepreget hverdag kan fort overskygge saktespiserens kontaktforsøk. *Saktespiseren strakk ut en hånd*. Ser vi hans intensjon bak handlingen? Eller ser vi at han helst bør spise opp? *Vil du ikke gå ut og leke? De andre er ferdige*. Den voksne i blomkålfortellingen stoppet opp nok til å si «Oleana smaker på blomkålsuppen. Hun liker den. Liker du den?» Lineariteten forutsetter at vi er på vei til noe, så hvilken

tidsoppfatning trenger vi for at vi skal klare å være mer til stede her og nå?

Den er vanskelig å forestille seg, men om vi låner et engelsk ord, kunne vi ha kalt den for tid som folder seg – *foldes* –, eller foldet tid? Som foldene i et skjørt, et trekkspill som gir nye toner når vi folder det ut. Serres (1995) skriver: «Time is paradoxical; it folds or twists; it is as various as the dance of flames in a brazier – here interrupted, there vertical, mobile, and unexpected.» (s. 58) Gibson (2015) skriver om en forståelse av tid hvor fortiden er vevd sammen med nåtiden og forventningene til fremtiden. I lineær tid er en appelsin med skall en appelsin uten skall og klar til å spises. I foldet tid er en appelsin et helt prosjekt hvor sprut fra skallet får barnet til å rykke, smile og kanskje grøsse. Det var et minne fra i går, men inngår i dagens prosjekt. Den utvides, den hviles på, den blir ny. Skallet som er skrelt, kan hentes frem igjen, trykkes lett på, fingrene klemmes mellom skall og appelsinbåt. Kroppen gjenkjenner og husker under forutsetning av at opplevelsen foldes frem og tilbake. I denne typen tid blir en appelsin til en appelsinopplevelse som kan snakkes om og huskes. Hverdagsrutiner legger opp til å gjenkalle dagen i går i dag, og peker frem mot i morgen. Hva har dette med inkludering å gjøre? De voksne som er

sammen med Oleana, trenger muligheter for å ta til seg viktigheten av den foldede tiden. Den gir mulighet for å skape inkluderende fellesskap, fordi det ikke er resultatet som er det viktigste, men veien dit.

I Oleanes territorium kan alle barn fordype seg, senke tempoet og forsvinne i prosjektene sine under forutsetning av at den voksne holder i trådene, utvider tema og engasjerer på en trygg og lavmælt måte. Det er berikelsen den foldede tiden tilføyer innen en linearitet, som gir tryggheten ved at noe starter og avsluttes. Vi er sammen i foldene, nærværende og oppmerksomme. Mange barn velger å være sammen med Oleana nettopp fordi det føles godt å senke farta og være i foldene.

### **Konglegutten fortalt med et utvidet blikk**

I hverdagen vil de ulike dimensjonene personalet skal være bevisst på, være vevd inn i hverandre. Vi har valgt å skille dem for fremstillingens skyld og for å rette oppmerksomheten mot enkelte nyanser som er vanskelig å få øye på i hverdagen. Fortellingen om konglegutten som leseren ble presentert for i starten av avsnittet, blir nå gjenfortalt for leseren med formuleringer som gjør fortellingen tykkere og knytter den til kompetansen barnehagen skal sitte på etter felles refleksjon.

### **Konglegutten fortalt på nytt**

Oleana sitter tett inntil den voksne. Hun sitter ikke bare inntil på fanget til en voksen. De er nært omsluttet hverandre. Hun har et trygt utgangspunkt for å ta imot den konglen et barn kommer med. Den voksne viser med hele kroppsholdningen at Oleana trenger tid – til å legge en liten finger på konglen, til å kjenne på den røye overflaten, til å gjenkalle et inntrykk fra dagen før. De er sammen i foldet tid, hvor inntrykkene fra i går har muligheten til å dukke opp i dag. Barnet med konglen har kompetansen til å vite at han skal vente. Den voksne oversetter Oleanes kroppsspråk, slik at konglegutten kan glede seg over at Oleana gleder seg. Konglegutten forsvinner for så å dukke opp igjen med en ny, større kongle. De menneskene som utgjør dette møtet, er stedlig nær hverandre. Det hele gjentar seg med en større kongle.

For di konglen er større, blir også den voksnes stemme høyere. Lydbildet blir litt «større». Oleanes oppmerksomhet skjerpes, Oleana sperrer opp øynene og ser mer. Mestringsfølelsen hos konglegutten er synlig: det stolte blikket, det fornyede aktivitetsnivået som trengs når en skal hente flere og større kongler. Det er et gyllent inkluderingsøyeblikk for alle.

For å oppsummere kan vi si at den voksnes kompetanse består i å være en sensitiv oversetter for Oleanes idiosynkratiske uttrykk og å være stedlig og omsluttende nær med en tidsoppfatning som ikke løper mot et bestemt resultat.

## **Konklusjon:**

### **Handler det om Oleana?**

Nei, i grunnen ikke. Det handler, som Hjelmbrekke skriver, om oppdragelse til mangfold: Å jobbe med inkludering kan også sies å være oppdragelse til mangfold. En kontaktlærer uttrykte det en gang slik: «Det viser seg at mangfold er bra for oss alle.» (Hjelmbrekke, 2014)

I dette kapittelet har vi brukt fortellingene om blomkålssuppe og konglegutten til å løfte frem dilemmaer ved inkludering og argumentert for at felles refleksjon er en nøkkel til å ta tak i utfordringer og forstå inkluderende praksis – spesielt når dilemmaene er mange og tilretteleggingsbehovet er stort. Ved å stoppe opp, bruke tid til å fortelle og få fortellingen tilbake blir de små prosjektene store og sneglefarta en oase til å stoppe i og ta en rast. Inkluderings dynamiske, tilfeldige, uplanlagte og kontekstuelle natur har trådt fram. Væremåter som er selvfølgeligheter – sitte ned, sitte nært, tilpasse og respondere – blir løftet opp og satt inn i en større sammenheng. Å lære og å lære bort Oleanes språk, inkluderende stillinger og forståelsen av foldet tid blir viktige brikker i et inkluderende fellesskap.

Vårt ønske? At det er kompetanse i hver barnehage til å fange opp fortellingen, utvide den, folde den ut og inn, kna den frem og tilbake og gi den som et smykke tilbake til den som forteller. At alle barn får være med i de små, uferdige, sakte prosjektene. At foreldrene til alle barn skal få høre om de små prosjektene som har sneglet seg av gårde i løpet av en dag. Og at samfunnet skal ta inn over seg at for barn med sammensatte utfordringer er inkludering i barnehageårene svært viktig:

*For CWD (Children with Disabilities), inclusion during the preschool years is critically important at this stage, because children have yet to develop biases about others, minimizing the possibility of rejection, whereas the chance that CWD have interactions with their peers makes it easier for them to be accepted in later years. (Sucuoğlu et al., 2019, s. 77)*

Det handler i grunn om hvilken type samfunn og hvilke medborgere som vi ønsker at skal utgjøre det store vi.

## Litteratur:

- Arnesen, A.-L. (2017). *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Everett, D. (2008). *Don't sleep. There are Snakes: Life and Language in the Amazonian Jungle*. London: Profile Books.
- Gibson, R. (2015). *Memoriscopes*. Western Australia: University of Western Australia Publishing.
- Gulbrandsen, L.M. (2014). *Barns deltakelse i hverdagsliv og profesjonell praksis – en utforskende tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulbrandsen, L.M., Fallang, B. & Ulvik, O.S. (2014). Barns deltakelse og profesjonell praksis: fra oppskrifter til utforskende spørsmål? I L.M. Gulbrandsen (red.), *Barns deltakelse i hverdagsliv og profesjonell praksis: en utforskende tilnærming* (kapittel 9). Oslo. Universitetsforlaget.
- Heimdahl, E. & Serrano, A. (2020). Video-supported assessment as a method of bridging families and caregivers with professionals in Early Intervention. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 40(3), 101–109. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2020.01.002>
- Heimdahl, E., Haugland, Y. & Hølland, S. (2019). Hvordan skape meningsfulle historier som gir stemme til barn med multifunksjonshemming. *Spesialpedagogikk* (5), 34–44.
- Heimdahl, E. & Fulland, H. (2019). *Hva gjør en kanin på et fang under julegudstjenesten? Et analytisk blikk på inkludering* (Statped-rapport). Hentet fra [hva-gjor-en-kanin-pa-et-fang-under.pdf](http://hva-gjor-en-kanin-pa-et-fang-under.pdf) (statped.no)
- Hjelmbrekke, H. (2014). «Det viser seg at mangfold er bra for oss alle». Å legge til rette for eit inkluderende læringsmiljø. I L. Lund, H. Hjelmbrekke & S. Skogdahl (red.), *Inkluderende praksis. Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid* (kapittel 6). Oslo: Universitetsforlaget.
- Horgen, T. (2006). *Det nære språket: språkmiljø for mennesker med multifunksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Lindström, C. (2019). Contributing to a Tactile Language: Partners Communicative Accommodation to a Bodily/Tactile modality. *Journal of Deafblind Studies on Communication*, 5(1), 50–72. <https://doi.org/10.21827/jdbsc.5.32574>
- Lund, L., Hjelmbrekke, H. & Skogdal, S. (2014). *Inkluderende praksis. Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Lundby, G. (1998). *Historier og terapi. Om narrativer, konstruksjonisme og nyskriving av historier*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Moen, T. (2018). Individ- og systemrettet arbeid i PPT – er det behov for en alternativ begrepsbruk og forståelse? *Spesialpedagogikk*, (4), 4–12.
- Nafstad, A. & Rødbroe, I. (2015). *Communicative relations. Interactions that create communication with persons with congenital deafblindness*. Aalborg: Materialecentret.
- Nome, D.Ø. (2019). *Hverdagshendelsenes pedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ochs, E., Solomon, O. & Sterponi, L. (2005). Limitations and transformations of habitus in Child-Directed Communication. *Discourse Studies*, 7(4–5), 547–583. [Limitations and transformations of habitus in Child-Directed Communication \(sagepub.com\)](https://doi.org/10.1080/14632000500046111)
- Serres, M. (1995). *Conversations on Science, Culture, and Time: Michel Serres with Bruno Latour*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Solli, A. & Andresen, R. (2017). «Alle skal bli sett og hørt.» Barnehagepersonalets synspunkter på inkludering. I A.-L. Arnesen (red.), *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg.) (kapittel 6). Oslo: Universitetsforlaget.

Sucuoğlu, N., Bakkaloğlu, H., Demir, S. & Ergin, D. (2019). Factors Predicting the Development of Children With Mild Disabilities in Inclusive Preschools. *Infants & Young Children*, 34(2), 77–98. <https://doi.org/10.1097/IYC.000000000000137>

Ulla, B. (2017). Kroppens kraft. Kropp som en del av inkludering og profesjonsutøvelse i barnehagen. I A.-L. Arnesen (red.), *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg.) (kapittel 8). Oslo: Universitetsforlaget.

Complex Needs and Advanced Training. (2016, 22. mars). *Module 3.1: Communication – augmentative and assistive strategies: AAC Strategies: Body Language* [E-læring].

Hentet fra <http://www.complexneeds.org.uk/modules/Module-3.1-Communication---augmentative-and-assistive-strategies/D/m09p090bcd.html>