

**En kvalitativ studie av barnehagerommets
betydning for barn med nedsatt funksjonsevne
sett gjennom spesialpedagogers øyne**

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Ingrid Benedikte Sørbø

NTNU

Dronning Mauds Minne Høgskole

Forord:

Det trengs egentlig bare ett ord: Takk!

Men det blir et par til før jeg setter over til oppgaven.

Takk til informanter som delte av sin tid og erfaring.

Takk til hovedveileder Berit Groven og biveileder Atle Krogstad for råd, støtte, innspill og engasjement gjennom prosessen.

Takk til alle andre som har hatt trua og heia på meg. Lesesalsfolk, venner og familie, på ulike måter har dere sørget for at jeg har kommet i mål og fremdeles er ved ”mine fulle fem”.

Trondheim, juni 2010

Ingrid Benedikte Sørbo

Innhold

1. Innledning.....	5
1.1 Problemstilling.....	6
1.2 Oppgavens avgrensing og oppbygging.....	6
2. Teori	8
2.1 Begrepet rom	8
2.2 Rom og pedagogikk – verdien av rommets utforming.....	8
2.3 Forskning på barnehagens rom	11
2.4 Inkludering og spesialpedagogisk arbeid i barnehagen.....	14
2.5 Universell utforming	16
3. Metode.....	17
3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag	17
3.2 Valg av forskningsdesign – kvalitativ tilnærming	18
3.3 Utvalg	20
3.4 Intervjuguide	21
3.5 Gjennomføring av intervju	22
3.6 Transkribering	24
3.7 Analyse.....	25
3.8 Verifisering.....	27
3.9 Etske betraktninger i forhold til forskningsfeltet	27
4. Presentasjon og analyse av data:	29

4.1 Presentasjon av informanter og barnehager	30
4.1.1 Barnehage A	30
4.1.2 Barnehage B	30
4.1.3 Likheter og forskjeller mellom barnehagene.....	31
4.2 Presentasjon av data	31
4.2.1 Barnehage A	31
4.2.3 Barnehage B	35
5. Drøfting	42
5.1 Vurderinger av rommets betydning.....	42
5.1.1 Bygningsnivå.....	42
5.1.2 Romnivå	46
5.1.3 Organisering	48
5.1.4 Oppsummering av betydningen av barnehagens rom	51
5.2 Rommets betydning i forhold til inkludering	51
5.2.1 Oppsummering av rommets betydning for inkludering	54
6. Barnehagerommets betydning for barn med nedsatt funksjonsevne: konklusjon og tanker for videre arbeid	55
Referanser:	57
Vedlegg 1	62
Vedlegg 2	64
Vedlegg 3	67
Vedlegg 4	69

1. Innledning

Da Barnehageløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006a) ble vedtatt, medførte dette en enorm utbygging av barnehager i hele Norge. Trondheim kommune har samtidig med denne utbyggingsprosessen ønsket å utvikle kunnskap om betydningen av barnehagens rom. De har hatt en visjon om at ”Bevisstgjøring av rommets betydning kan være med på å sikre god kvalitet i barnehagen” (Trondheim Kommune, 2008), noe som har medført at de har gjennomført prosjekter for å finne ut hvordan barnehagens rom påvirker brukernes, barnas og personalets, bruk av barnehagen (Amundsen, et al., 2008; Buvik, 2004). Kunnskapen innhentet i disse prosjektene er tatt med i videreutviklingen av nye barnehager i kommunen. I disse prosjektene er imidlertid barn med nedsatt funksjonsevne sett bort fra. En undersøkelse fra NOVA viser at 56 % av barnehagene i deres utvalg har ett eller flere barn med nedsatt funksjonsevne (Winsvold & Guldbrandsen, 2009). Man kan altså si at for en stor del av norske barnehager brukes også rommene av barn med nedsatt funksjonsevne. Dette får meg til å undres over hvordan disse barna blir påvirket av barnehagens rom. Er det som blir sett som sentralt for barn flest: fleksibilitet, tilgjengelighet, orienterbarhet (Amundsen et al. 2008, s.12), også sentralt for disse barna?

I dagens samfunn er inkludering et overordnet prinsipp i den forstand at alle barn med sine forutsetninger skal ha tilgang til alle miljøer, men er alle miljøer lagt til rette for å møte dem? I *Rammeplan for barnehagens oppgaver og innhold* blir det sagt at det fysiske miljøet skal utformes:

(..) slik at alle barn får gode muligheter for å delta aktivt i lek og andre aktiviteter. I tilretteleggingen av det fysiske miljøet må det tas hensyn til at barn i ulike aldre og med ulikt ferdighetsnivå skal bruke de samme arealene (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 16).

Om vi i barnehagene skal klare å tilrettelegge for alle barn i rommet, er vi avhengige av å ha kunnskap om hvordan rommet påvirker barn med ulike forutsetninger, også de som har en nedsatt funksjonsevne. Finnes denne kunnskapen blant spesialpedagoger flest? Eller er det bare arkitekten som skal ta hensyn til dette i sin planlegging av nye bygg gjennom prinsipper om universell utforming og lovverk? (Jf. Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler, Diskriminering og tilgjengelighetsloven.)

Dette er et tema som engasjerer meg. Rommet snakker et språk, hevder Rinaldi (2006), men er dette et språk som vi alle oppfatter likt? Er dette et språk vi pedagoger tenker over finnes?

Om rommet snakker et språk, er vel rammene laget av arkitekten bare en liten del, mens innredning og pedagogisk organisering av rommet også innvirker på ”kommunikasjonen”?

Etter å ha lest kunnskapsoversiktene til Borg, Kristiansen og Backe–Hansen (2008) og Hopperstad, Hellem og Kjørholt (2005) ser jeg at også de etterlyser forskning om hvordan personalet tilrettelegger gjennom barnehagens omgivelser for barn med nedsatt funksjonsevne. I denne masteroppgaven i spesialpedagogikk ønsker jeg derfor å gripe tak i temaet ved å se nærmere på rom i barnehager knyttet opp mot inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne. Hvilken kunnskap har spesialpedagoger om temaet, og hvordan arbeider de med det? Kanskje kan dette være et bidrag til å sette fokus på rommet som et virkemiddel i spesialpedagogisk arbeid.

1.1 Problemstilling

På bakgrunn av dette er min problemstilling:

Hvilken betydning har rommet som pedagogisk læringsarena i arbeid med barn med nedsatt funksjonsevne i barnehager?

Forsknings spørsmål:

1. Hvordan vurderer spesialpedagoger rommets betydning?
2. Hvilken betydning har rommet med tanke på inkludering?

1.2 Oppgavens avgrensning og oppbygging

I begrepet rom legger jeg i denne sammenheng hele det fysiske miljøet: den arkitektoniske, pedagogiske og estetiske utformingen. Det som er ferdigstilt i bygningsmassen som rominndelingen, men også møblering og tilpassing av rommene inngår i rombegrepet.

Jeg avgrenser oppgavens perspektiv ved at empirien bare er innhentet fra spesialpedagoger. Pedagogiske ledere og støttepedagoger kunne helt sikkert hatt interessante bidrag til denne oppgaven. Ofte er det kanskje de som ser barna mest i barnehagens rom, og best vet hvordan barna fungerer der. Samtidig foretok jeg en avgrensning til spesialpedagoger, fordi disse har som oppgave å arbeide for å sikre at barn med spesielle behov får det best mulig i barnehagen. På en måte kan vi si at spesialpedagoger er disse barnas advokater og at det er deres oppgave

å sikre at disse barnas behov blir ivaretatt. Dermed tenker jeg at det vil være sentralt hvilken bevissthet og kunnskap spesialpedagogene har om hvordan barna blir påvirket av rommet.

Det at jeg velger å ha fokus på gruppen barn med nedsatt funksjonsevne kan nok kritiseres for å være for lite avgrenset. ”Med **nedsatt funksjonsevne** menes tap av eller skade på en kroppsdel eller i en av kroppens funksjoner.” (Arbeidsdepartementet, 2002-2003). Dette er med andre ord en sammensatt gruppe (Mørland, 2008; Tøssebro & Lundeby, 2008) med svært ulike behov, og til tider motstridende behov. Dette gjør at betydningen av rommet og av de ulike grepene vi kan gjøre i rommet ikke er gitt; det finnes ikke en fasit her. Allikevel ønsker jeg ikke å avgrense mitt prosjekt til en gruppe med spesifikke vansker, fordi virkeligheten som spesialpedagoger og barnehager må forholde seg til er nettopp dette mangfoldet av behov (Mørland, 2008). Det at alles behov skal imøtekommes på samme sted er kanskje en av de største utfordringene, og det å avgrense seg bort i fra dette, vil dermed kunne medføre at man mister et viktig perspektiv.

For å nærme meg problemstillingen ”Hvilken betydning har rommet som pedagogisk læringsarena i forhold til barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen?” skal jeg først se på teori og tidligere forskning rundt temaet barnehagers rom, så vil jeg se nærmere på begrepet universell utforming og litt kort om lovverk knyttet til barnehagebygg. Avslutningsvis i teoridelen vil jeg gå inn på temaet inkludering.

Presentasjonen av videre oppbygning av oppgaven vil bli gjort underveis.

2. Teori

2.1 Begrepet rom

Rommet som begrep og dets betydning for pedagogisk virksomhet kan forstås på ulike måter. Det blir ofte forstått som et begrep som omhandler det psykososiale rommet (Moser, 2007), Nordin- Hultman (2004) ser på rommet (tid og rom) som en del av barnehagens pedagogiske organisering, mens vi i Amundsen et al. (2008) finner rombegrepet brukt opp mot dannelses: ”Barnehagens arkitektur og fysiske utforming, med sine forskjellige steder og rom for samspill og læring, figurer et syn på læring eller dannelse” (s. 6). I disse forståelsene settes de fysiske omgivelsene inn et større perspektiv, rommet er en ramme som formidler noe ”større enn seg selv”. La oss først avklare hva det konkrete fysiske rommet vil innebære i denne oppgaven, før vi videre går inn på hvilken effekt dette kan ha utover seg selv. Moser (2007) forklarer rombegrepet slik i en av sine tekster om barnehagens rom:

Rommet forstås her først og fremst som det fysiske miljøet som konstituerer pedagogiske institusjoner som barnehage og skole. Dette omfatter utearealet, bygningsmasser, arkitektonisk utforming av rommene, fast monterte installasjoner, møblement og annet flyttbart inventar samt elementer som bidrar til den estetiske utformingen av institusjonene (Moser, 2007, s. 157).

I min oppgave velger jeg å støtte meg til en slik forståelse av rombegrepet, men fokuset mitt vil i hovedsak være på innemiljøet. Vi skal nå se videre på hvordan rommet formidler noe, om noe større enn seg selv, i vårt tilfelle om pedagogikken. Vi skal se nærmere på betydningen barnehagens rom har blitt tillagt, blant annet i tidligere forskningsprosjekter.

2.2 Rom og pedagogikk – verdien av rommets utforming

Thorbergesen (2007) kritiserer at det fysiske rommet har fått lite fokus i norske barnehager tidligere. Avgjørelser om barnehagens rom har handlet mer om personalets smak enn om pedagogikk, noe som har hengt sammen med barnehagens rolle som en forlengelse av hjemmet. Disse trekkene ser vi også beskrevet i svensk og dansk litteratur om barnehagens utforming (Klausen & Grangaard, 2000; Åberg & Taguchi, 2006). De siste årene har det imidlertid blitt mer fokus på barnehagens rom, og mer diskusjon om barnehagens rolle i samfunnet. Skal barnehagen være en forlengelse av hjemmet eller et supplement til hjemmet, i hovedsak en omsorgsarena eller en læringsarena? Hva man vurderer som en god innredning av barnehagen, vil henge sammen med hvilket syn man har på barnehagens rolle og hvilket syn man har på barn. Og gjennom barnehagens rom formidles også et tilsvarende syn til dens

brukere (Thorbergesen, 2007; Nordin-Hultman, 2004; Klausen & Grangaard, 2000). En barnehage der materiell er plassert utenfor barns tilgjengelighet og miljøet er tilpasset voksnes høyde, synliggjør ikke et syn på barn som aktører som skal få medvirkende i eget liv, snarere tvert imot. Det formidles også noe om barnehagens sosiale status gjennom rommet (Laike, 2002) – et nedslitt miljø vitner dårlig omsorg for brukerne, et syn på institusjonen som noen ikke verdt å bruke penger på. Opplevelsen av dette kan virke negativt på brukernes humør og atferd fremhever Cold (2004). Dette gjør noe med hvilke holdninger og tilhørighet som skapes til organisasjonen, både for barn og voksne.

Nordin-Hultmann (2004) tar opp spørsmål om hvordan rommet former en diskurs som er med å danne barns selvoppfatning. De erfaringene barn får gjennom sine opplevelser med rommet er med på å skape deres bilder av seg selv, deres selvoppfatning. Ut fra dette stiller Nordin-Hultman spørsmål ved at vi skaper miljøer og situasjoner som gjør at noen barn til stadighet opplever seg selv som inkompetente og utilstrekkelige. Hun konkretiserer dette med at barn med konsentrasjonsvansker ikke har vansker i alle situasjoner, men vi krever stadig at de skal være i situasjoner som er vanskelige for dem. Hun sier så:

Et hvilket som helst barn kan i visse situasjoner være oppmerksomt og stå i en givende og lærerik relasjon til de pedagogiske omgivelsene. I andre situasjoner kan det samme barnet framstå som ufokusert og inkompetent (Nordin-Hultman, 2004, s. 179).

Hun kritiserer at det alltid skal settes inn tiltak på barnet, aldri på miljøet. Hvorfor skal vi ikke endre på miljøet når det er i relasjon med dette at barnet får vansker? Jeg synes hun reiser svært viktige spørsmål, og hennes tanker er nok også en del av min nysgjerrighet på området. Dette omhandler noe som de siste årene har vært mye diskutert innenfor spesialpedagogikken, nemlig individ- eller systemrettede tiltak, egenskapsforklaringer eller relasjonsforklaringer. Hvor er det man bør ha fokuset?

Fokuset på rommets betydning i pedagogisk sammenheng har som sagt blitt mye større de siste årene, og enigheten om at det fysiske rommet har en betydning for den pedagogiske virksomhet har nærmest blitt en etablert sannhet (Amundsen, et al., 2008; Moser, 2007; Thorbergesen, 2007; Åberg & Taguchi, 2006). ”Et rum er med til at bestemme, hvad et menneske kan lære, hvordan det har det, hvordan det kan utvikle seg” sier Struve (2005, s. 312). Rommene har med andre ord en viktig funksjon i pedagogisk arbeid fordi de er med på å sette rammene for hvordan barn og voksne fungerer der. Hvilken virkning man mener at rommene har, handler blant annet om hvilken faglig innfallsvinkel man har. I et pedagogisk perspektiv har særlig inspirasjon fra Reggio Emilia- pedagogikken vært med å sette søkelys

på dette i norske barnehager. La oss se litt nærmere på deres syn på sammenhengen mellom rom og pedagogikk.

I Rinaldi (1998) kan vi lese at det i Reggio Emilia-skolene har vært fokus på det de kaller ”the language of spatial environment” allerede fra 1970-årene. De så en sammenheng mellom kvaliteten på ”space” (rom) og kvaliteten på læring, og har bl.a. ut ifra dette utviklet begrepet om rommet som den tredje pedagog. Dette begrepet kan vi i dag se brukes av mange barnehager også i Norge. Dette er en del av en teori, hvor barnet er ansett som første pedagog, læreren/den voksne som andre pedagog, og rommet som tredje pedagog. Det er her snakk om et syn på barnet som kompetent, som utforskende og som konstruktør av sin egen virkelighet, noe som bygger på et sosialkonstruksjonistisk syn på læring; kunnskap skapes i samspill mellom mennesker, og mellom mennesket og menneskets omverden (Jonstøij & Tolgraven, 2003). Dette impliserer at hvordan vi skaper barnas omverden, så som barnehagens rom, er sentralt fordi det er en av de arenaene hvor barna skaper sin læring og identitet (som også Nordin- Hultman sier).

Sheridan, Samuelson og Johansson (2009) skriver også om læring i barnehagen, om hvordan den svenske førskolen fungerer som et miljø for barns læring. De påpeker at strukturelle aspekter som miljøets utforming, barnegruppens størrelse og personaltetthet har vist seg å være av stor betydning for kvaliteten på virksomheten. De presiserer at barn lærer best i mindre grupper sammen med erfarne voksne som utfordrer dem både kognitivt og språklig, ettersom dette gir mulighet til økt interaksjon og samspill. Kampmann (1994) har også fremhevet verdien av å kunne danne mindre grupper i barnehagen, da i sammenheng med begrepet ”privacy” – et begrep som innebærer tre aspekter 1) kontroll på interaksjon, 2) kontroll på informasjon, 3) kontroll på territorialitet, som er vesentlige aspekter i forhold til barns identitetsdannelse. For at barnehagens rom skal imøtekomme barns behov for ”privacy”; for å etablere interaksjoner der barna har kontroll og mulighet til å avgrense hvem som skal ta del, trengs det små kroker og rom som de kan innta og avgrense. Det trengs altså både muligheten for fysisk avgrensning, men også for at voksne gir barna rom for å sette grenser for hvem som skal ta del.

Det er mulig å se på barn og fysiske miljø med ulike faglige innfallsvinkler; man kan ha en arkitekturfaglig, humangeografisk, psykologisk eller pedagogisk vinkling. Som pedagog anser jeg den pedagogiske vinklingen som den som er mest relevant for meg, og spesielt Reggio Emilia-pedagogikken som sentral, fordi inspirasjon hentet derifra er grunnlaget for mye av

tankegangen i nye barnehager, bl.a. i Trondheim. Imidlertid har jeg også inkludert noen som har psykologiske utgangspunkt, som Kampmann (1994) og Laike (2002). De faglige innfallsvinklene er heller ikke skarpt atskilte, og flere forskningssamarbeid mellom arkitekturfaglige og pedagogiske retninger er gjennomført og ligger til grunn for eksempel i Reggio Emilia-pedagogikken. Gjennom disse fremheves at siden skolen/barnehagen er et pedagogisk prosjekt, så må man ha en dialog mellom arkitekturens og pedagogikkens språk i utformingen av skoler/barnehager (Rinaldi, 1998). Denne typen samarbeid har begynt å komme også her i Norge, og Hansen, Blakstad og Knudsen (2009) beskriver en metode utviklet for arkitekter for å kunne få forståelse for hvordan et bygg lever opp til sitt formål.

”Byggene er bygd eller brukes for bestemte formål: det være seg undervisning, for å arbeide eller leve i. Hvor godt bygget er med å støtte opp under virksomheten varierer. SINTEF og NTNU har i samarbeid med universitet fra en rekke europeiske land de senere årene arbeidet med å forstå hvordan bygget fremmer, eller hemmer, verdiskaping i ulike brukervirksomheter” (s. 6)

Dette kaller de å undersøke byggenes ”usability”, og prosjekter som beveger seg inn mot en slik retning er blant annet prosjektet *Barn og Rom* (Amundsen, et al., 2008) og *Universell utforming av Brueland barnehage, Utforming av barnehager* (Buvik, 2004; 2007).

2.3 Forskning på barnehagens rom

I innledningen nevnte jeg at Trondheim kommune har gjennomført forskningsprosjekt for å utvikle kunnskap om hvordan rommet påvirker barns aktiviteter og læring. La oss se nærmere på dette for å få innsikt i det grunnlaget Trondheim kommune har lagt til grunn i sin utbyggingsprosess. I Amundsen et al. (2008) kan vi lese om hvordan forskningsgruppen har gått inn og evaluert to nybygde basebarnehager i Trondheim. De har gjennomført gåturer i barnehagene sammen med brukere og samtaler og intervju med brukere (personalet, foreldrene og barna). I tillegg har de ved bruk av tidsbruksstudie, videoobservasjoner og digitale bilder sett på hvordan rommene blir brukt av barna. Gjennom prosjektet fant de at selv om barnehager er like i fysisk struktur vil den pedagogiske organiseringen ha stor innvirkning på barnas bruk av rommet. Barn ønsker å skape egne rom i rommet, skjermede steder. Slik sett er det viktig med muligheter for avgrensing av rom og at barna selv kan tilpasse dem til sitt bruk, det betegnes som en barnlig topologi. Tilgjengelighet av materiale og god flyt mellom rommene er sentralt for at lek skal kunne flyttes og utvikles over lang tid. Rom med mulighet for flere parallelle aktiviteter er en suksessfaktor for både store og små

barn. De eldste og yngste barnas behov kan være motstridende, og her velger barnehagene ulike organiseringer for å løse dette. De yngstes behov for skjerming og multisensorisk stimuli fremheves som noe som kan være utfordrende, og synes best ivaretatt i romlige organiserte baser, baser som er lokalisert til bestemte rom. Kan det være en likhet mellom de yngstes behov for skjerming og barn med nedsatt funksjonsevne sitt behov for skjerming? Rapporten trekker til slutt frem at det er behov for videre forskning på problemstillinger innenfor dette feltet for å videreutvikle barnehagene. Rapporten velger å se bort fra barn med nedsatt funksjonsevne sine eventuelle spesielle behov, og resultatene må sees i sammenheng med dette. Er det slik at det også for barna med nedsatt funksjonsevne er vesentlig med flyt og fleksibilitet? Eller er det for noen viktigere med faste strukturer enn fleksibilitet? Dette tror jeg er en faktor som skaper dilemma når man skal tilpasse rom for alle barn. I Oslo har en lignende evaluering av ”storbarnehagen” Sophies Hage (Gulbrandsen, Moser, Pettersvold, & Vintervold, 2006) blitt gjennomført, der har de særlig sett på hvordan barnehagens størrelse innvirker på driften. Noen funn fra denne vil bli presentert i drøftingen, ettersom de blir aktualisert gjennom mine funn.

Et annet forskningsprosjekt som har sett på de fysiske omgivelsene i barnehagen er Høgskolen i Vestfold sitt prosjekt om rommet som intensjonal tekst. Dette innebærer hvordan rommet har en dialogisk funksjon og kan ses på som en tekst som formidler en mening (Hansson, Jansen, Sanna, & Aasen, 2005). De har benyttet aksjonsforskning i samarbeid med fire barnehager. Ansatte ved høgskolen har vært med på å observere og veilede, mens personalet i barnehagene har laget problemstillinger de ønsket å arbeide med. Prosjektet konkluderer med at å få barnehager til å arbeide med rommet som intensjonal tekst krever at barnehagepersonalet har kunnskap og er bevisst. For å bli bevisst må man arbeide med rom og på denne måten kan man si at det er en sirkulær prosess. Det er viktig å ikke bare arbeide med rommene ut fra voksenperspektivet, men å sikre at også barnas perspektiv blir vektlagt. Rom bør reflektere barns forskningstrang og nysgjerrighet (Hansson, Jansen, Sanna, & Aasen, 2005). Det å bruke rom på en best mulig måte krever altså at vi prøver, feiler, erfarer og reflekterer, mest av alt krever det at vi har et fokus på det. Jeg tror at for å få flere barnehager til å begynne å eksperimentere med bruk av rom, så må bruken av rom få mer oppmerksomhet. Fokuset må også videreføres til det spesialpedagogiske perspektivet; kan rommet hjelpe oss å skape inkluderende barnehager?

Et eksempel på miljøpsykologisk forskning er Laike (2002) som har skrevet doktoravhandlingen sin om hvordan bakgrunnsmiljøet påvirker hvordan barn har det i barnehagen.

Det fysiske bakgrunnsmiljøet i en barnehage er nettopp et slikt miljø barnet ikke har særlig store muligheter til å endre eller påvirke. (...) Det er derfor viktig at akkurat dette miljøet er tilpasset barnas behov og forutsetninger (ibid, s. 42).

Han konkluderte i sin studie med at miljøfaktorene helhet, kompleksitet og romlighet var de kvaliteter ved rom som først og fremst påvirket kvaliteten på rommet for barna. Helhetsgraden omhandler hvor godt delene av miljøet fungerer sammen, kompleksiteten viser til variasjonsrikdommen i rommet og romligheten til hvordan opplevelsen av rommets volum er. Laike kommer frem til at det optimale er en balanse mellom høy kompleksitet og høy helhet, noe som kan skapes om personalet er bevisste på rommets miljø.

Når det gjelder forskning som direkte knytter barn med nedsatt funksjonsevne opp mot det fysiske miljøet og rommet, er det lite å finne. Som nevnt i innledningen trekker kunnskapsoversiktene til Borg, Kristiansen og Backe–Hansen (2008) og Hopperstad, Hellem og Kjørholt (2005) frem behovet for forskning om hvordan barnehagens omgivelser fungerer for barn med nedsatt funksjonsevne. Dette gjelder både i forhold til barnas samhandling med andre barn, og hvordan personalet tilrettelegger gjennom omgivelsene, fordi det til nå ikke er forsket noe på disse områdene. Kunnskapsoversiktene sier også at endringer i drift av barnehager (fra avdeling til base) aktualiserer det å se på hvilken innvirkning dette har for barn med nedsatt funksjonsevne.

To masteroppgaver som går inn på barnehagenes fysiske miljø for barn med nedsatt funksjonsevne, er Odde (2008) og Steilland (2008). Odde (2008) fant i et casestudium av en basebarnehage ut at denne fungerte dårlig for et barn med hørselshemming, på grunn av at de store åpne arealene lett medførte forstyrrende støy. Samtidig presiserer hun at det også kan være fordeler med basedriftens mange muligheter gjennom de åpne arealene, og at personalets organisering vil ha stor betydning. Også Steilland (2008) gjennomførte et kvalitativt casestudium, der hun fant at det var grunnlag for å konkludere med at barnehagens fysiske miljø kan fremme eller hemme hensiktsmessig pedagogisk tilrettelegging for et utagerende førskolebarn. Vi ser at begge disse masteroppgavene konkluderte med at det fysiske miljøet har innvirkning på barn med nedsatt funksjonsevne sin hverdag, og at det skaper rammer for hvordan barna blir inkludert i gruppen. Inkludering er et prinsipp som i dag har en sentral posisjon i spesialpedagogikken. La oss se nærmere på begrepet.

2.4 Inkludering og spesialpedagogisk arbeid i barnehagen

Befring (2008) skriver om hvordan det spesialpedagogiske fagområdet har beveget seg fra å omhandle institusjonsstiltak, via Blom-utvalgets innstilling om å integrere flest mulig i normalskolen til dagens målsetning om inkludering. Det har skjedd et paradigmeskifte innenfor spesialpedagogikken, fra fokus på det funksjonshemmede individet til et mer uttalt samfunnskapt perspektiv på det å være funksjonshemmet (Reindal, 2007). Offentlige dokumenter har i økende grad tatt innover seg ”at en funksjonshemmet persons muligheter ikke bestemmes av beskrivbare (målbare) funksjonshemninger men like mye av miljøet og holdninger i samfunnet” (ibid, s.22). I dag er *personer med nedsatt funksjonsevne* det begrepet som benyttes sammen med funksjonshemmende barrierer (jf. NOU 2001: 22 *Fra bruker til borger. En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*; St.meld. nr. 40 (2002-2003) *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer, Temaheftet om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen* (Mørland 2008)). Det blir nå lagt vekt på at det er et gap mellom individets forutsetninger og samfunnets krav; slik skapes funksjonshemming. Dette representerer altså to ulike forståelser av funksjonshemming. En biologisk-medisinsk forståelse, som blir kritisert for at den kun ser individet og egenskapene knyttet til det, og en relasjonell/miljørelativ forståelse, som sier at funksjonshemming ligger like mye i omgivelser som individ (Tøssebro & Lundebj, 2008). Uten skrift - ingen dysleksi, heis eller trapp – avgjør om det er hemmende å sitte i rullestol når man skal komme seg til andre etasje. Reindal (2007) argumenterer for en sosial-relasjonell forståelse som både ser det bio-medisinske og miljøets del i funksjonshemmingen.

Dette skiftet i fokus er altså en del av endringen som har skjedd fra normalitetsbegrepet var dominerende i målformuleringer og integrering var metoden, til prinsippet om inkludering ble internasjonalt etablert gjennom Salamanca-erklæringen (Unesco, 1994). Inkludering er et mer omfattende begrep enn integrering, det innebærer at alle skal ha rett til å ta lik del i et tilgjengelig samfunn. Samfunnet skal arbeide for å bygge ned barrierer som kan stenge noen ute. I spesialpedagogisk arbeid vil dette si at vi både må arbeide med barns forutsetninger for å kunne få og ønske tilgang til samfunnet, og gjøre vårt for å fjerne de barrierene som hindrer deltaking, lek og læring (Befring, 2008). Velfungerende inkludering er avhengig av hele systemet, av de relasjonene barna er en del av, og dermed ser man ikke bare etter egenskaper hos barnet som årsak til vanskene, men man ser etter hvilke relasjoner som er vanskelige og hva man kan gjøre for å bedre relasjonene (Pedersen, 2008). Arnesen og Solli (2009) skriver

om hvordan disse to perspektivene lever side om side, men reiser spørsmål om hvorvidt det relasjonelle perspektivet egentlig slipper til i barnehagens praksis. Barn blir fremdeles vurdert igjennom kartlegging og diagnostisering, mens barnehagemiljøet ikke nødvendigvis blir gransket. Dette så vi at også Nordin–Hultman (2004) stilte spørsmål ved. Sett i et relasjonelt perspektiv vil altså forholdet mellom barnet og barnehagens rom kunne være sentralt for å fremme inkludering.

Målet med inkludering er ikke at alle skal være like og bli behandlet likt, men at det skal være rom for ulikhet og differansiering (Mørland, 2008). Alle skal ha plass i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet. Barnehagens rom må dermed også åpne for barns ulikhet og ulike behov, noe vi i innledningen så presisert også i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2006b).

Arnesen og Solli (2009) sier at det foreløpig er lite kunnskap om den spesialpedagogiske hjelpen som gis i barnehager og hva denne betyr i forhold til inkludering. Intensjonene om inkludering er der, men hvordan er egentlig gjennomføringen? Fysisk integrering av barn med nedsatt funksjonsevne følges godt opp av barnehager, men hvordan dette følges i forhold til sosial inkludering er fortsatt åpent (Nilsen, Korsvold, Lauritsen, Lundeby, & Ytterhus, 2009). ”En kan være sosialt og funksjonelt isolert selv om man er fysisk integrert. (...) men mye tyder på at barnehagen er et miljø med stort rom for forskjellighet” (Tøssebro & Lundeby, 2008, s. 380). I skolesammenheng har det blitt sett at den spesialpedagogiske hjelpen ofte gis utenfor klasserommet og da særlig hjelp gitt av spesialpedagoger (ibid), noe Malmedal (2009) undersøkte i barnehagesammenheng i sin masteroppgave og fant likhetstrekk. Barn med enkeltvedtak får ofte individuell opplæring utenfor fellesskapet. Dette kan til tider føre til det motsatte av inkludering. Det spesialpedagogiske arbeidet styres ofte av barns lovfestede rettigheter, og hverdagen til disse barna kan dermed bli preget av mindre medvirkning og mer voksenstyring enn for barn ellers (ibid).

Pedersen (2008) har gjort et forskningsarbeid med fokus på hvordan man kan fremme en inkluderende pedagogikk og praksis i barnehager. Hun har sett på hva som er viktig for å gå fra inkludering som visjon til handlingsnivå. Gjennom aksjonsforskning i tre barnehager har hun sett at for å skape endring i praksis (mot en inkluderende praksis), må man skape felles fokus i personalgruppen. Dette gjøres ved å få personalet til å omtale og beskrive sin praksis slik at man får synliggjort, grunnlagt og videreutviklet den.

2.5 Universell utforming

Universell utforming er et prinsipp som ligger forankret i lovverk og rammeplaner (Helse- og omsorgsdepartementet, 1995; Miljøverndepartementet; Kommunal- og regionaldepartementet, 1997; Barne- og likestillingsdepartementet, 2008). La oss derfor se nærmere på hva dette begrepet innebærer, og hva det kan innebære i barnehagesammenheng. Miljøverndepartementet (2007) har gitt ut en rapport som konkretiserer og klargjør begrepet:

Universell utforming er utforming av produkter og omgivelser på en slik måte at de kan brukes av alle mennesker, i så stor utstrekning som mulig, uten behov for tilpassing og en spesiell utforming (s. 6).

Målsetning med universell utforming er at alles behov skal imøtekommes i hovedløsningen og ikke trenge spesialtilpassning, så langt som mulig. Dette fletter seg inn i endringen fra integrering til inkludering av mennesker med nedsatt funksjonsevne. I dagens samfunn skal alle ha like rettigheter til å være deltakere. Individene skal ikke måtte tilpasse seg; samfunnet skal i størst mulig grad tilpasses alle, funksjonshemmende barrierer skal bygges ned. Dette krever kunnskap om ulike gruppers behov.

I temaheftet om barn med nedsatt funksjonsevne får vi et mer konkretisert bilde av hva universell utforming vil si for barnehagen. Her eksemplifiserer Mørland (2008) at dette kan innebære riktig belysning og gode fargekontraster i forhold til synsvansker, store rom med plass for rullestoler, god akustikk og lydforhold for barn med nedsatt hørsel. For klarere føringer kan vi se på Buvik (2007) sin rapport om universell utforming av Brueland barnehage. Her er det redegjort for anbefalinger i forhold til de ulike delene av barnehagen, så som konkrete råd i forhold til lydnivå/akustikk, at lekearealene bør kunne legges til rette for aktiviteter i ulike gruppestørrelser og at rommene utformes slik at det letter gjenkjenning.

Av plassmangel går jeg ikke konkret inn på anbefalingene nå, men ser nærmere på de anbefalingene som blir aktualiserte gjennom empirien i drøftingen.

Hind (1996 i Imrie, 2007) reiser spørsmål om det er mulig å imøtekomme alles behov, når behovene kan være så ulike og til tider motsetningsfulle, noe også Mørland (2008) og Buvik (2007) kommer inn på når de nevner at store rom med plass for rullestoler og hjelpemidler, kan være vanskelig for barn med konsentrasjonsvansker. Det er interessant å se hvordan spesialpedagoger opplever slike dilemma.

3. Metode

3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Det vitenskapsteoretiske grunnlaget danner et virkelighetsbilde som har avgjørende konsekvenser for et intervjustudie, både for beskrivelser av relasjonene i intervjuet og analysen av data (Rye, 2002). Dette vil si at det er vesentlig å se nærmere på mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt, før vi går inn i hvilke metodiske valg jeg har tatt i arbeidet med denne oppgaven.

Jeg har i min oppgave tatt utgangspunkt i fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapssyn. Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelse, og søker å få en forståelse av den dypere mening i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2009). Fenomenologiens opphavsmann er Edmund Husserl og hans filosofiske perspektiver (Patton, 1990), som bygger på at "vår sansing av den konkrete, stedlige verden er en forutsetning for alle våre erfaringer" (Amundsen, et al., 2008, s. 7). Patton (1990) forklarer at et fenomenologisk perspektiv i kvalitativ forskning kan bety enten å fokusere på hvordan mennesker opplever og tolker verden gjennom intervju, eller et metodisk mandat for å faktisk erfare det fenomenet som blir utforsket gjennom deltagende observasjon. Likt for disse er at fenomenologi er et begrep som viser til en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves for informantene. Dette skjer enten ved å lytte til hvordan de beskriver sin opplevelse av et fenomen eller ved å sette seg i samme situasjon, og slik selv oppleve fenomenet. Dette innebærer en virkelighetsforståelse som medfører at virkeligheten er slik den oppleves av enkeltmennesker (Kvale & Brinkmann, 2009). I mitt prosjekt ønsker jeg å komme dypere inn i noen spesialpedagogers erfaringer med hvordan barnehagens fysiske miljø fungerer som ramme for barn med nedsatt funksjonsevne, og med et fenomenologisk utgangspunkt søker jeg å finne deres subjektive opplevelse av fenomenet "barnehagens rom".

Videre går jeg inn i dette prosjektet med en forforståelse, et begrep som er hentet fra hermeneutikken. Hermeneutikken vektlegger betydningen av å fortolke gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart synlig (Thagaard, 2009). Fenomener kan tolkes på flere nivå, og må sees på som en del av den konteksten de studeres i. I hermeneutisk tenkning vil forskeren stadig oppdage nye perspektiver underveis i forskningsprosessen som gjør at man får ny innsikt i helheten (Dalland, 2007). Tekst,

tolkning, forståelse, ny tolkning og ny forståelse, er deler i en helhet som stadig vokser og utvikler seg, og denne fortolkende bevegelsen betegnes som den hermeneutiske sirkel (ibid). Det foregår en dialogisk prosess, noe som Gadamer ser på grunnleggende for oss som mennesker. Dialog er veien til kunnskap. Når vi tenker, samtaler vi med oss selv. Når vi leser samtaler vi med teksten, og det er gjennom dialog med det ukjente at vi skaper nye tolkninger og dermed får ny kunnskap. Alle tolkninger og forståelser av det ukjente bygger på vår tolkning av det kjente, den verden man er født inn i og lever i. Man tolker og forstår ut ifra sine forutsetninger – det kjente - og disse forutsetningene kan samles i begrepet forforståelse (Gadamer 1997 i Gustavsson, 2004). Gadamer mener at vi ikke kan se vår egen forforståelse før vi møter fenomenet, men at vi blir bevisst den idet vi møter det ukjente og stiller oss spørsmål som: er det slik? Jeg som trodde det var slik. Man kan allikevel være bevisst deler som bygger opp ens forforståelse. Det at jeg er førskolelærer og spesialpedagog er en del av min bakgrunn som vil prege mitt møte med feltet.

Bevissthet rundt egen forforståelse gjør forskeren mer sensitiv når det gjelder å se muligheter for teoriutvikling i eget datamateriale (Dalen, 2004). Jeg gikk inn i dette prosjektet med tanker om at rom var noe som spesialpedagoger hadde lite teoretisk kunnskap om, basert på min egen erfaring fra studiet i spesialpedagogikk, der dette var lite i fokus. Samtidig tenkte jeg at det kunne være mye praktisk erfaring der ute som man ikke ser fra skolebenken. Videre hadde jeg også en forestilling om at den nye typen barnehager, basebarnehager, kunne innbære en del utfordringer for barn med nedsatt funksjonsevne. Samtidig har jeg også en grunnutdanning som estetisk førskolelærer, og har gjennom dette blitt personlig engasjert i verdien av estiske omgivelser. Disse tankene var en del av det grunnlaget jeg hadde da jeg utformet prosjektet mitt.

3.2 Valg av forskningsdesign – kvalitativ tilnærming

Hva man ønsker å få ut av en undersøkelse må være grunnlaget for planleggingen av forskningsdesignet. Forskningsdesignet skal skape en logisk bro mellom data som samles inn og forskningsspørsmålet for studien (Yin, 2003). I min studie ønsker jeg å få dypere innsikt i rommets betydning for barn med nedsatt funksjonsevne, noe jeg vil se nærmere på gjennom spesialpedagogers øyne. Jeg søker deres opplevelse av rommet og hvordan de forholder seg til det i sitt arbeid. Etersom dette er et område det er forsket lite på i utgangspunktet, ønsker jeg å komme nært feltet og få dypere innsikt gjennom noen enkeltpersoners erfaringer. Målet er å

få tak i deres erfaringer og kunnskap rundt fenomenet barnehagens rom. Med en slik målsetning for studiet må jeg tenke på hva som kan være hensiktsmessig valg av metode.

Metoden gir en framgangsmåte for forskningen (Kvale & Brinkmann, 2009). Med utgangspunkt i min problemstilling, målsetningen for undersøkelsen og et fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapssyn har jeg valgt å bruke kvalitativt intervju som hovedstrategi for mitt prosjekt.

Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21).

Vi ser her at min målsetning for studiet stemmer overens med målsetningen i et kvalitativt intervju, og det vil slik sett være et hensiktsmessig metodevalg.

Jeg ønsker i tillegg til å utføre kvalitative intervju også gjennomføre en metode som er vanlig hos arkitekter, nemlig en gåtur i barnehagens lokaler, en metode som blant annet er brukt i det tidligere nevnte "Barn og rom"- prosjektet (Amundsen, et al., 2008), og som tar innover seg den fenomenologiske opplevelsen rommet gir oss. Hansen, Blakstad og Knudsen (2009) forklarer at metoden gåtur kan knytte brukererfaringer opp mot konkrete steder. Hos dem er metoden en del av en sammensatt metode, bestående av 5 trinn¹ for å få innsikt i et byggs brukskvalitet (usability). I mitt prosjekt vil spesialpedagogene få muligheten til å vise meg konkrete steder de har spesielle opplevelser rundt, og det vil gi oss muligheten til sammen å sanse rommene og diskutere ut i fra dette. Slik vil jeg i min kvalitative studie nærme meg fenomenologien gjennom å søke informantenes opplevelser igjennom intervju og bruke fenomenologien som et metodisk mandat for å selv oppleve fenomenet under gåturen, jf. Pattons (1990) forklaringer om forskning med fenomenologisk perspektiv.

I starten av prosjektet ønsket jeg å benytte meg av fotografering under gåturen. Dette var en del av planen min da jeg søkte NSD, og jeg innhentet tillatelse til dette. Siden har jeg imidlertid gått bort fra å bruke foto, da bare en av de to barnehagene syntes dette var greit. Fotografier var ment som et supplement til intervju og gåtur, en illustrerende effekt til oppgaven. Dermed så jeg ikke på dette som så sentralt at jeg ville utelate den ene barnehagen fra mitt utvalg, og valgte heller å kutte ut fotograferingen.

¹ "1. Definere evaluering, 2. Kartlegging brukskvalitet, 3. Gåtur, 4. Workshop med virksomheten, 5. Handlingsplan/Sluttrapport" (Hansen, Blakstad, & Knudsen, 2009, s. 11).

3.3 Utvalg

Det er svært viktig å ha en systematisk og gjennomtenkt utvelging av informanter (Dalen, 2004). Patton (1990) trekker frem at utvalg kanskje er det som fanger forskjellen mellom kvantitative og kvalitative studier best. I kvalitative studier kan man ha utvalg helt ned til en person, noe som gjør det desto viktigere er å velge hensiktsmessig (ibid). I kvantitative studier finnes det klare prinsipper som skal overholdes slik at man kan generalisere fra utvalget til populasjonen. I kvalitative studier ligger det å velge gode utvalg ikke i slike prinsipper, men i å velge informasjonsrike ”cases” (informanter) å studere. Informasjonsrike informanter er de man kan lære mye om temaet sitt gjennom å gjøre dypdykk i, informanter man får belyst studiets spørsmål gjennom. Det finnes ulike strategier for å velge hensiktsmessige utvalg. Patton (1990) forklarer seksten slike ulike utvalgsstrategier², og hvordan disse har ulike formål. Av plasshensyn kommer jeg bare til å forklare og reflektere over de strategiene jeg har brukt her, og henviser til Patton (1990) for nærmere forklaringer på de øvrige.

Jeg ønsker i mitt prosjekt å få innsikt i hvilken betydning rommet har for barn med nedsatt funksjonsevne. For å få dette til dette vil det være hensiktsmessig å komme i kontakt med barnehager som har hatt fokus på rommene i barnehagen. Forskning og teori omkring barnehagers rom bekrefter at dette er et forholdsvis nytt tema i barnehagesammenheng, noe som gjør at ikke alle barnehager vil ha et reflektert forhold til det. Dermed tenker jeg at det vil være hensiktsmessig å stille et kriterium i forhold til at informantene skal ha en viss kjennskap til det feltet jeg skriver om, ved at de arbeider i en barnehage som har hatt noe fokus på rom. Videre ønsker jeg (jf. kapittel 1.3) å foreta en avgrensning av informanter til spesialpedagoger, dette fordi jeg ønsker å finne ut hvordan de som har utdanning spesielt i forhold til barn med nedsatt funksjonsevne, bruker denne i forhold til å se disse barnas behov i en romlig sammenheng. Jeg går også inn i studiet med et ønske om å se nærmere på hvordan basebarnehager, som er den typen barnehager som bygges i mange kommuner i dag, fungerer for disse barna. Dette blir kriterier som jeg stiller til utvalget, og på en slik måte blir det et kriteriestyrt utvalg.

Når det kommer til utvalgsstørrelse, forklarer Patton (1990) at det ikke finnes klare regler for utvalgsstørrelse i kvalitativ forskning. Utvalgsstørrelsen må være tilpasset hva man ønsker å

² ”extreme or deviant case sampling (1), intensity sampling (2), maximum variation sampling (3), homogeneous sampling (4), typical case sampling (5), stratified purposeful sampling (6), critical case sampling (7), snowball or chain sampling (8), criterion sampling (9), theory-based or operational construct sampling (10), confirming and disconfirming cases (11), opportunistic sampling (12), random purposeful sampling (13), sampling politically important cases (14), convenience sampling (15), combination or mixed purposeful sampling (16)” (Patton, 1990, s. 182).

finne ut, hva som vil være nyttig, hvilke konsekvenser det har for studiet og dets troverdighet, og hva som er praktisk mulig med hensyn til tid og ressurser.

For min studie er tiden en begrensende faktor. Jeg så på 2-4 informanter som hensiktsmessig for meg. Med dette som utgangspunkt tok jeg kontakt med enhetsledere i 4 barnehager, som jeg visste hadde hatt fokus på rom. Disse kontaktet jeg per mail (Vedlegg 1) og informerte om prosjektet, hva et intervju ville innebære og hva informasjonen skulle brukes til. Via enhetsledere fikk jeg kontakt med spesialpedagogene. To av barnehagene sa seg villige til å stille opp. På grunn av studiets tidsbegrensning ble dette mitt endelige utvalg. Jeg måtte da forhandle med mine kriterier. I den ene barnehagen ønsket nemlig spesialpedagogisk ansvarlig i barnehagen å ha med seg en medarbeider med annen fagbakgrunn, men i virke som spesialpedagog under intervjuet. Dette fordi denne medarbeideren var nærmere barna i det daglige arbeid. For å sikre meg informanter gikk jeg med på dette. Likevel så jeg det som delvis problematisk. Når jeg så intervjuer to stykker på en gang, kommer man da inn på deres subjektive opplevelse, i tråd med et fenomenologisk perspektiv. En slik intervjusituasjon kan nok være med på å endre måten informantene fremstiller barnehagen på. Når de sammen framstiller hverdagen sin, kan det kanskje være slik at de for eksempel ikke snakker om utfordringer de ikke opplever at det er enighet om. Samtidig er fokuset opplevelsen av fenomenet, og når informanten ønsker å ha en til med seg, forklares dette med at hun vil at perspektivet også til noen som er nær barna i det daglige kommer frem. Refleksjonene informantene gjør sammen vil dermed kanskje kunne gi et mer helhetlig bilde av opplevelsen rundt fenomenet rom i forhold til barn med nedsatt funksjonsevne.

Utvalget mitt ble på denne måten også et praktisk utvalg, som er den minst ambisiøse formen for utvelgning (Patton, 1990). Informantene mine vil likevel kunne være med å skape et bilde av hvordan spesialpedagoger opplever barnehagens rom. Samlet satt jeg til slutt med 3 informanter i to barnehager.

3.4 Intervjuguide

Det er vanlig å skille mellom åpne og strukturerte intervju (Dalen, 2004), og da jeg skulle utarbeide forskningsdesign for oppgaven, måtte jeg tenke gjennom hva som ville være mest hensiktsmessig for min målsetning. Et strukturert intervju gir godt grunnlag for sammenligning mellom ulike informanter, mens et åpent intervju gir rom for å følge informanten og få tak i deres perspektiv (Thagaard, 2009). Ettersom jeg ønsket å studere et

fenomen og komme nært innpå enkeltmenneskers opplevelser, ville det være sentralt med åpenhet i intervjuet. Samtidig kan en intervjuguide gi en uerfaren intervjuer trygghet og struktur til å holde fokus på ønsket tema. Dette gjorde at jeg kom frem til å benytte meg av et semistrukturert intervju, en intervjuform som benyttes når tema fra informantenes dagligliv skal forstås ut fra deres perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2009).

På bakgrunn av dette laget jeg en intervjuguide som inneholdt følgende tema: bakgrunnsinformasjon, arbeid med rom, betydning av rom, vurdering av rom, rommet og inkludering, med forholdsvis klargjorte spørsmål (vedlegg 2). Jeg valgte å ha disse spørsmålene relativt åpne fordi jeg ønsket at informantene skulle komme med egne opplevelser og historier. Samtidig var jeg bevisst min egen forforståelse, og brukte også delvis den som utgangspunkt for oppfølgingsspørsmål. Noen spørsmål hadde jeg tenkt gjennom og notert meg på forhånd, andre oppstod i situasjonen. Jeg hadde en åpenhet for nye innfallsvinkler, og for å endre rekkefølgen på spørsmålene under intervjuet.

Jeg gjennomførte et prøveintervju med en medstudent som tidligere har arbeidet som spesialpedagog, for å sjekke at spørsmålene i guiden var formulert på en forståelig måte, og at de bidro til svar på problemstillingen (validiteten). Etter prøveintervjuet ble noen av spørsmålene omformulert litt, men intervjuguiden fremstod i hovedsak som forståelig.

Til gåturen forberedte jeg meg på en fokusert samtale om rommene. Med fokusert samtale menes her en form for ustrukturert intervju. Jeg hadde formidlet til informantene at jeg ønsket å gjennomføre en gårunde sammen med dem der de fortalte om sine erfaringer med rommene, der vi stoppet på steder som de hadde spesielle opplevelser knyttet til. Jeg hadde imidlertid ikke en intervjuguide jeg forholdt meg til i runden.

3.5 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplasser. De foregikk med andre ord på steder der informantene var kjente, noe som kan gjøre informantene tryggere i situasjonen (Dalland, 2007). Begge intervjuene startet med at jeg introduserte prosjektet og ba informantene om å skrive under på samtykkeerklæringen (vedlegg 1). Jeg tok også frem diktafon og forsikret meg om at informantene syntes det var greit at denne ble brukt.

Barnehagene blir betegnet som henholdsvis barnehage A og barnehage B.

I barnehage A ble det som før sagt slik at jeg gjennomførte et intervju med to informanter, det ble slik sett nærmest et gruppeintervju. Informantene ønsket selv å bli intervjuet sammen og virket trygge på relasjonen til hverandre. De utfylte hverandres svar og virket samstemte. De så på hverandre under intervjuet og ga ordet til hverandre. Intervjusituasjonen var preget av positiv stemning og latter. Det var informant 1 som snakket mest, mens informant 2 mer utfylte svarene. Kanskje er dette et tegn på enighet, eller kanskje handler dette om å framstille seg som en samstemt barnehage? I gåturen etter intervjuet var det bare informant 2 som var med. Det som kommer frem der samstemmer med intervjuet, og slik sett virker det som de samstemtheten er genuin.

I barnehage B var informant 3 og jeg til stede. Relasjonen som oppstod mellom oss opplevdes som trygg og informanten fortalte villig om sine erfaringer.

Til intervjuene hadde jeg som sagt laget en semistrukturert intervjuguide. Dette vil si at jeg hadde en plan for gjennomføringen av intervjuene. Begge intervjuene ble imidlertid preget av at jeg i stor grad valgte å følge samtalen dit den førte oss. Jeg fulgte med underveis i intervjuene om samtalen dekket de ulike spørsmålene, og rettet oss inn mot det som manglet. Intervjuene har ulike tyngdepunkter i forhold til hva informantene fortalte mest om. Dette handlet om at jeg ønsket i størst mulig grad å være tilstedeværende i intervjusituasjonen, og var opptatt av å vise en lyttende og interessert innstilling. Jeg ville ikke ha fokus hovedsakelig på papirene, men på informantene. Dette tror jeg medførte at informantene følte seg godt møtt i intervjuet, og at jeg fikk frem informasjon som jeg ikke hadde fått om jeg var mer fastlåst i guiden. Samtidig medførte det også at jeg til dels har fulgt spor i intervjuene som ikke var spesielt relevante for min problemstilling. Dette handler nok tildels om at jeg er en forholdsvis uerfaren intervjuer.

Begge intervjuene varte i omtrent 1 time, og ble etterfulgt av ca 40 minutt lange gåturer i barnehagene. Mens jeg i selve hovedintervjuet hadde en semistrukturert intervjuguide med forholdsvis klare, men åpne spørsmål, ble det i gåturen som etterfulgte intervjuene en fokusert samtale rundt rommene og spesialpedagogenes tanker om og erfaringer med dem. Dette gav meg en innsikt i brukernes syn på byggets "usability" (Hansen, Blakstad, & Knudsen, 2009). Gåturene ga meg muligheten til å se konkret noen av de stedene som informantene hadde snakket om i intervjuet, og den gjorde også at informantene trakk fram nye ting. Gåturen ble gjennomført på dagtid mens det var barn i barnehagen. Dette påvirket hva vi kunne diskutere og hvordan vi kunne innta rommene, samtidig gav det meg også en reell opplevelse av

hvordan rommene fungerer når barna bruker dem. Grunnen til at det ble slik var at informantene skulle få gjennomføre intervjuene i sin arbeidstid. Vi avtalte tidspunkt der barna i barnehagen antageligvis kom til å være ute, men siden hverdagen er vanskelig å planlegge, var der barn i lokalene under gåturen. På en måte tror jeg at dette også var en fordel. Min innsikt i utfordringer som er knyttet til lyd og høyt impulsnivå i rommet ble nær hverdagens realitet.

Jeg kunne også i intervjuene vært en mer kritisk røst. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål når jeg var usikker på hva informantene mente og forsøkte å få informantene til å fortelle fra egne erfaringer, men om jeg hadde stilt mer kritiske spørsmål, kunne jeg fått mer reflekterte svar. Dette er noe Dalland (2007) beskriver som en typisk nybegynnerfeil, man slår seg til ro med første svar istedenfor å få mer utdypende og nyanserte svar. Intervjuene ble tatt opp på lydbånd, og vi skal nå se nærmere på transkriberingsprosessen.

3.6 Transkribering

Som en start på analysen av intervjuene har jeg transkribert dem. Dette arbeidet har jeg gjort selv og det ble gjort nært opp til intervjuet slik at jeg best mulig skulle huske situasjonene, noe Dalen (2004) trekker frem som viktig. Det å transkribere kort tid etter intervjuene gjør også at det er lettere å huske den informasjonen som ikke blir fanget av lydbåndet, så som stemmebruken og mimikken og få knyttet dette inn i transkripsjonene. Kvale og Brinkmann (2009) poengterer at forskere ofte reflekterer altfor lite over transkriberingsprosessen, siden dette er en del av forskningsprosessen som kan påvirke analysen man senere foretar. Mens selve intervjuet foregår i en ansikt-til-ansikt-situasjon, er transkripsjonen en nedtegnelse av den verbalspråklige delen av dette. Det muntlige språket er også noe vi ikke bare bruker på én måte, det blir preget av situasjonen man bruker det i. Alt dette må man tenke igjennom i transkriberingsprosessen (ibid).

Noen velger å transkribere til informantenes dialekter. Dette har jeg ikke valgt å gjøre i mine transkripsjoner. Dette både fordi jeg selv ville fått ekstra utfordringer knyttet til dette og fordi kan gå ut over lesbarheten. Jeg synes heller ikke det har noen hensikt i forhold til min studie. Jeg har derimot valgt å transkribere det ene intervjuet til nynorsk og det andre til bokmål. Valg av skriftspråk er relatert til hva jeg oppfatter som mest nærliggende informantens dialekt og ordbruk. I en slik sammenheng er det viktig å tenke gjennom personvernet, vil dette være identifiserende? Jeg mener at det ikke blir for identifiserende. Ingen dialekter er

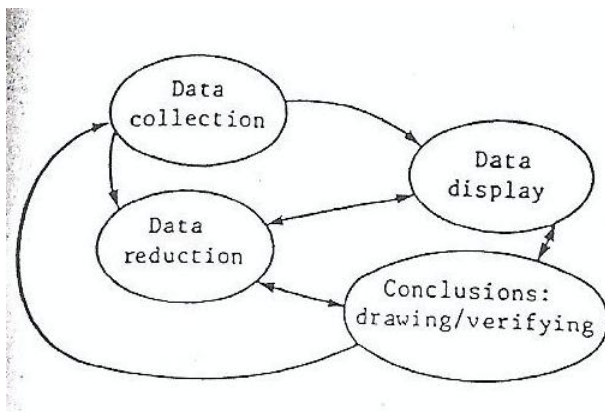
identiske med skriftspråkene, og det vil dermed ikke være lett å identifisere informantene ut fra dette. Videre har jeg transkribert ord for ord. Dette vil si at ordene er skrevet på korrekt skriftspråk, men setningsoppbygningen er slik som informantene bruker den muntlig. Jeg har videre ikke valgt å markere pauser eller skrive inn alle ”mmhm”. Ferdig transkribert endte jeg opp med ett intervju på 20 sider og ett på 16 sider.

Gåturen ble også tatt opp på lydbånd. Derfra valgte jeg å transkribere enkeltutsagn og notere stikkord både fordi disse opptakene var mer preget av støy fra omgivelsene, og fordi det her var mer samtalepreg omkring temaet, slik at jeg etter flere gjennomlyttinger trakk frem det som fremstod som mest sentralt uten å transkribere alt.

Det kan oppstå situasjoner der informanter føler at de har blitt feil fremstilt når svært muntlig språk brukes for å presentere deres meninger. Slik man formulerer seg muntlig, ville man ikke gjort skriftlig, og her kommer det et etisk aspekt i forhold til hvordan man framstiller informantene (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har i min oppgave hele tiden vært bevisst på om det vil være hensiktsmessig å gjøre sitater jeg trekker inn i teksten om til mer korrekt skriftspråk. Dette med utgangspunkt i at innholdet skal få være i fokus, ikke de spesielle formuleringene, eller ufullstendige setningene som vi ofte bruker i muntlig språk. Jeg har dermed etter å ha transkribert ord for ord, tatt bort gjentakelser og enkelte småord fra de sitatene jeg har med i teksten.

3.7 Analyse

Det finnes ulike analysetradisjoner som kan danne grunnlaget for analysen man utfører i en studie. Det er et hovedskille mellom analyse med fokus på mening og analyse med fokus på språk (Kvale & Brinkmann, 2009). I min analyse har jeg fokus på mening. Vi skal se nærmere på min analyseprosess gjennom en modell fra Hubermann og Miles (1994):



Figur 1 ”Components of data analysis” (Huberman og Miles, 1994, s. 428).

I figuren presentert overfor ser vi at dataanalyse fremstilles som tre sammenhengende underprosesser: datareduksjon (data reduction), dataframstilling (data display) og konklusjon/verifisering (conclusions: drawing/verifying). Disse underprosessene foregår før, under og etter datainnsamling.

Gjennom forskningsdesignet har jeg foretatt en *datareduksjon* ved å velge ut informanter, formulere forskningsspørsmål og intervjuguide. Analyseprosessen ble slik sett startet bl.a. gjennom temaene jeg laget spørsmål rundt. Spørsmålene omhandlet tre tema: betydning av rom, vurdering av rom og inkludering. Videre har jeg etter å ha innhentet data, redusert disse gjennom koding. Data har blitt merket med begrepsstyrt koding, dette vil si koder som forskeren har utviklet før han møter datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2009). Forskeren må sette merkelapper på hva data handler om, for så å samle innholdet i kategorier ”som gir muligheten for å forstå innholdet på et mer fortolkende og teoretisk nivå” (Dalen, 2004, s.69). Jeg startet altså dette merkelapparbeidet med utgangspunkt i temaene: ”betydning av rom”, ”vurdering” og ”inkludering”. Disse kategoriene var ikke gjensidig utelukkende, utsagn kan fortelle både om hvordan rommet vurderes og betydningen rommet har. Jeg leste gjennom intervjuene og merket dem med disse kodene, før jeg så forsøkte å oppsummere sentrale funn i de ulike kategoriene. Det viste seg så at de overlappet hverandre mye, og behovet for en mer presis oppdeling stod frem. Jeg fant ut at informantenes vurderinger var det som dannet grunnlaget jeg kunne tolke de to andre kategoriene ut i fra. Dermed ble kategorien ”vurdering” den sentrale, og denne ble delt i tre nivåer: bygningsnivå, romnivå og organisering (vedlegg 4). Disse kategoriene bygger på en figur fra *Barn og rom*-rapporten (Amundsen, et al., 2008), hvor de forklarer at byggets egnethet i bruk (”usability”) vil henge sammen med forhold i bygg, interiør og organisering, og hvordan disse samvirker. Kategoriene og figuren blir nærmere presentert i kapittel 4.1. Gjennom disse kategoriene samlet jeg sitater og hentet ut meninger knyttet til de to barnehagene, som blir fremstilt som funn i presentasjon av data.

På denne måten ble data analysert, og slik kunne jeg *fremstille data* videre i tankekart og lettere strukturere mine tanker og senere trekke konklusjoner. Flere gjennomganger av transkripsjonene, med utgangspunkt i intervjuet som helhet, nærere ettersyn på deler, og refleksjoner rundt likheter og ulikheter mellom dem har gjort at jeg har trukket konklusjoner. Disse krever så at jeg leser gjennom materialet på nytt og sjekker opp konklusjonene. Slik går jeg i forskningsprosessen flere runder, og veksler mellom å se på materialet i deler og helhet, for dermed å sjekke opp nye hypoteser med materialet i en hermeneutisk prosess.

3.8 Verifisering

Verifisering handler om å undersøke intervjufunnenes generaliserbarhet, reliabilitet/pålitelighet og validitet (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg vil nå se nærmere på disse ulike begrepene, og hvordan jeg har forholdt meg til dem i mitt prosjekt.

I kvantitative undersøkelser vil reliabilitet si hvor pålitelige resultatene er, altså om de etterprøves under samme vilkår, finner man samme resultat. I kvalitative undersøkelser vil dette ikke være mulig, siden en intervjusituasjon alltid vil bli påvirket av konteksten. Dermed må man sikre seg reliabilitet eller pålitelighet ved at forskeren beskriver forskningsprosessen så godt at leseren gjennom beskrivelsene kan ta på seg forskerens briller og sette seg inn i arbeidet som er gjort (Thagaard, 2009; Dalen, 2004). Dette har jeg forsøkt å gjøre i de foregående delene av kapittel 3. Det å gi gode beskrivelser, eller skape en gjennomsiktighet av prosessen er sentralt også i forhold til de to andre punktene. Gjennom gode beskrivelser av forskningssituasjonen kan leseren sette seg inn i situasjonene og generalisere forskningsresultatene til lignende situasjoner en selv er i. I mitt prosjekt vil jeg i kapittel 4.1 beskrive barnehagene og informantene på en slik måte at leseren skal kunne sette seg inn utgangspunktet informantene har for sine beskrivelser av fenomenet rom og slik ha mulighet til å gjenkjenne seg i dette. Generalisering handler også om hvordan forskeren setter prosjektet sitt inn i en større sammenheng, og dette har jeg gjort ved å ta utgangspunkt i annen forskning som er gjort på området.

”Validitet handler om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til” (Thagaard, 2009, s. 201). Validiteten eller gyldigheten i studien omhandler alle deler av studien, forskerrollen, forskningsopplegget og datamaterialet. I min studie har jeg redegjort for min forforståelse før jeg gikk ut i feltet. Sammen med redegjørelsen for mitt teorigrunnlag og mine valg i forskningsprosessen kan dette gi leseren et bilde av mitt grunnlag for tolkningen, sammen med eksempel på analyse (vedlegg 4).

3.9 Etske betraktninger i forhold til forskningsfeltet

Når man skal forske på mennesker, må man ta hensyn til tre viktige etiske regler (Kvale, 1997). Ett etisk prinsipp er *informert samtykke*, det vil si at de som er informanter vet hva målet med undersøkelsen er, og at de er med på frivillig basis (Kvale, 1997). Jeg sendte e-post (se vedlegg 1) til styrere i barnehagene, der det var opplyst om hva intervjuet skulle handle om og hva det skulle brukes til. Dette ble så videreformidlet til spesialpedagogene. Det ble her

informert om at prosjektet var frivillig og at informantene når som helst kunne trekke seg. I forhold til barna i barnehagene har jeg ikke søkt om tillatelse, fordi det ikke var opplysninger om dem jeg var ute etter, og jeg har heller ikke fått slike opplysninger.

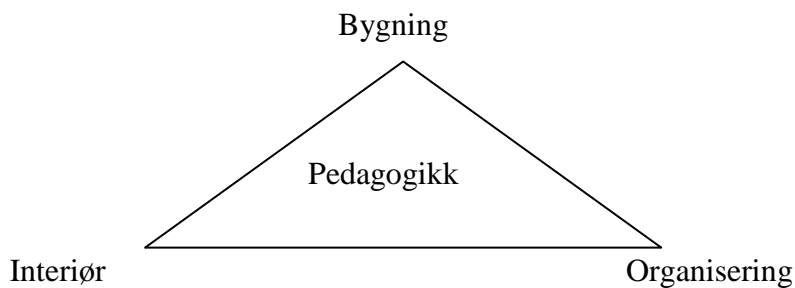
Det neste etiske prinsippet er *konfidensialitet*. De som er med i forskningen skal ikke kunne identifiseres. For å ivareta dette bruker jeg ikke informantens navn og heller ikke navnet på barnehagene der intervjuene er gjennomført, verken i transkripsjonene eller i oppgaven. Jeg må her også tenke gjennom om ulike særpreg ved barnehagene ikke bør opplyses om, da dette kan gi mulighet for indirekte identifisering. Dette har vært et dilemma til tider, hvor mye kan man beskrive før det blir identifiserbart? Jeg har tilstrebet en god balanse slik at leseren har mulighet til å skape et bilde av barnehagene, uten at det peker seg ut hvilke barnehager det er snakk om.

Man skal også tenke gjennom hvilke negative *konsekvenser* det å ta del i forskningen kan medføre for forskningspersonene. I forhold til mitt prosjekt vil dette ikke være særlig relevant. Allikevel er det viktig for meg å tenke på informantens opplevelse av intervjusituasjonen, at dette ikke blir en ubehagelig situasjon for informantene der de føler seg utilstrekkelige.

Prosjektet ble meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), og jeg fikk klarsignal til å starte prosjektet derfra (se vedlegg 3).

4. Presentasjon og analyse av data:

Jeg har i min presentasjon av datamaterialet kommet frem til en kombinasjon mellom personsentrert og temasentrert tilnærming (Thagaard, 2009). Mer presist kan det sies at jeg kombinerer en lokalitetssentrert og en temasentrert tilnærming. Jeg kommer til å presentere mine funn ut ifra svar fra henholdsvis barnehage A og barnehage B, altså lokalitet. Innenfor disse presentasjonene kombinerer jeg det jeg har funnet om de ulike temaene igjennom intervju og gåtur, altså tematisert. Jeg beskriver funnene fortettet gjennom egne ord, og belyser dem gjennom sitater markert med *kursiv*, slik at informantenes stemmer kommer frem. Først beskriver jeg det overordnede inntrykket jeg får gjennom intervjuene, så går jeg inn på ulike nivåer av vurderingene som kommer frem. Jeg vil nå forklare hvordan disse nivåene er oppdelt. I analyseringen av mitt datamateriale fant jeg det gunstig å dele informantenes vurderinger i tre nivåer: Bygningsnivå, Romnivå, og Organisering. Oppdelingen i disse tre kategoriene kan knyttes til en modell fra (Amundsen, et al., 2008):



Figur 2 en framstilling av samspillet mellom arkitektur og pedagogikk. (Hentet fra Amundsen et. Al, 2008 s. 10).

Jeg har valgt å bruke Romnivå som begrep istedenfor interiør som i modellen, fordi det omhandler hvordan bruken/iscenesettelsen av interiør m.m. skaper rommet. Figuren viser at bygning, interiør og organisering er rammer for pedagogikken som utføres. Sammen utgjør altså disse premisser for hvordan gjennomføringen av barnehagehverdagen blir. Det trekkes hos Amundsen et. al (2008) frem at bygning, interiør og organisering må samvirke for å oppnå en helhetlig drift. Har man pedagogiske visjoner man ønsker å følge, må man tenke igjennom alle disse delene og deres relasjon til hverandre.

1. Kategorien Bygningsnivå innebærer selve bygningen med faste installasjoner, materialbruk, plankonseptet for bygningen, rominndeling og forholdet mellom rommene.

2. Kategorien Romnivå innebærer møblering, iscenesettelse av det enkelte rommet, tilpassing og inkludering av spesielt interiør for barn med nedsatt funksjonsevne.
3. Kategorien Organisering omhandler hvordan personalet organiserer den pedagogiske virksomheten med hensyn til inndeling i barnegruppen og rombruk. Dagsrytme vil også være en viktig del av dette, men det er imidlertid noe som har lite fokus i mitt datamateriale.

Før vi går inn i hovedtrekkene av hva informantene forteller i disse tre kategoriene, skal jeg kort presentere informantene og barnehagene. Så fremstilles funn fra Barnehage A og B enkeltvis før vi ser samlet på hva som er likt og ulikt, og hva som framtrer som nærliggende forklaringer.

4.1 Presentasjon av informanter og barnehager

4.1.1 Barnehage A

Barnehage A er en nybygd basebarnehage, bygget etter prinsipper for universell utforming, som er et gjeldende prinsipp for alle nye barnehager (Bendiksen, Brandslet, & Buvik, 2005). Barnehagen er bygget opp med et torg i midten og aktivitetsrom rundt, på en slik måte at når man kommer ut fra de ulike aktivitetsrommene, samles man på torget. Barnehagen har fire store aktivitetsrom som brukes som baser og noen mindre aktivitetsrom, i tillegg til garderobe, kjøkken og bad. De har også anledning til å benytte andre rom som ligger i bygget, men som ikke er en del av selve barnehagen. For tiden tar barnehagen del i et utviklingsprosjekt om barnehagens rom og jobber dermed med rom jevnlig. Det arbeider flere spesialpedagoger i enheten, og jeg har intervjuet to av disse sammen (jf. kapittel 3.3). Begge informantene har jobbet mange år som spesialpedagoger i barnehage. Informant 1 er utdannet spesialpedagog og har et overordnet ansvar for det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen, mens informant 2 har helsefaglig utdanning, men er ansatt som spesialpedagog i barnegruppen. Det vil ikke bli skilt mellom utsagnene fra informantene, men fokusert på hvordan de framstiller fenomenet rom sammen.

4.1.2 Barnehage B

Barnehage B er en midlertidig basebarnehage. Den ligger i en bygning som er bygget til et annet formål, men er til dels ombygget til bruk som barnehage. Basene ligger her fordelt langs en bred korridor. Det er tre baserom i tillegg til aktivitetsrom og kjøkken, bad og garderobe. I

den brede korridoren er det laget ulike ”lekestasjoner”. Da barnehagen ble startet opp, hadde de et prosjekt med fokus på rom. Den tredje informanten er spesialpedagog i enheten, og har både overordnet ansvar for det spesialpedagogiske tilbudet og arbeider i barnegruppen. Hun har mange års erfaring som spesialpedagog, men dette er den første basedrevne barnehagen hun har arbeidet i.

4.1.3 Likheter og forskjeller mellom barnehagene

Barnehagene er omtrent like når det kommer til driftsstørrelse (4 baser og 3 baser) og er begge organisert som basedrift. De fronter seg med en Reggio Emilia-inspirasjon og er preget av store, åpne rom. Barnehagene er forskjellige ved at de i barnehage A har anledning til å benytte seg av flere rom i bygget, som ikke egentlig tilhører barnehagen. Barnehagene er markant forskjellige når det kommer til bygningsmassene på det viset at barnehage A er nybygd og slik i veldig god stand, mens barnehage B er i et bygg som i mange år har vært brukt til annet formål. Dette gjør nok noe med informantenes forhold til barnehagebygget. Informantene i barnehage A snakker om inspirasjonen og motivasjonen som finnes i å ha så nye og pene omgivelser. I barnehage B snakkes det derimot om at ting faller fra hverandre, det var også ment til å være en midlertidig løsning og oppgraderinger begrenses av den grunn. Dette påvirker nok brukernes innstilling til barnehagebyggene, og deres opplevelse av dem, slik vi i teorien så Cold (2004) og Laike (2002) beskrive byggenes evne til å gjøre.

4.2 Presentasjon av data

4.2.1 Barnehage A

I barnehage A svarte informant 1 og 2 sammen i intervju situasjonen. Informant 1 snakket mest og ble supplert av informant 2. Det vil derfor i denne framstillingen ikke bli lagt vekt på hvem av de to som uttaler seg, men heller bli vektlagt hvordan disse sammen fremstiller barnehagens rom og tanker rundt dette. Fokuset er ikke hvem som sier hva, men hvordan fenomenet fremstilles.

Det første som slår meg når jeg leser gjennom intervjuet med informantene i barnehage A, er effekten av det å ta del i utviklingsprosjektet om rom. Prosjektet ser ut til å påvirke barnehagens organisering av rutiner, involvering av personell, faglig og praktisk ”input” og bidrar til en løsningsorientert innstilling. Gjennom utviklingsarbeidet har barnehagen rutiner på å jevnlig reflektere over hvordan rommene fungerer, både gjennom internt nettverk i

barnehagen og eksternt nettverk. Det interne nettverket har møter en gang i måneden, og her blir det laget oppgaver som personalet får beskjed om å tenke over i rommet.

”Tenk på dette her når du er inn på rommet her. Hva viser rommet, hva kan vi gjøre her? Sånn at folk blir litt mer bevisst på det. Du tenker litt på det hele tida.”

Bevissthet blir gjennom slike oppgaver etablert i personalgruppen. En person har hovedansvar for prosjektet, men involverer flere personer i arbeidet. Disse personene er romansvarlige, og har slik et hovedansvar for å skape gode systemer i rommene og vurdere hvordan disse fungerer. Det blir likevel ikke bare enkeltpersonenes ansvar. Det blir også gjennomført personalmøter med informasjon om rombruk med alle ansatte, og det er tydelig at informantene har innsikt i hvilke intensjoner som ligger bak bruken av rommene. Informantene sier at dette blant annet henger sammen med at de arbeider ut i fra Reggio Emilia-pedagogikken der refleksjon er viktig. De har en visjon de arbeider mot: *”Det skal være muligheter for alle barn å være i barnehagen”*, og underveis må de vurdere hvordan de ligger an og hva de må endre. Informantene i barnehage A understreker at man må prøve og feile for å finne ut hva som fungerer, og derfor er det svært viktig å vurdere underveis hvilken effekt rommene har.

”Underveis som vi jobber så må vi bare finne ut hvordan vil vi ha det. Hva er det som fungerer for de barna som vi har her?”

De barna som vi har her, sies det, en formulering som viser et syn på at barn er forskjellige, det vil med andre ord ikke være det samme som er gunstig for alle barn. Videre snakkes det om rommet som en prosess, ikke noe som skal fastlåses på et vis, endringer og tilpassinger hører med. Dette medfører at informantene hele tiden formulerer seg med en løsningsorientering. De formidler at de ser på de utfordringene de møter som midlertidige, noe som hører til på veien mot noe bedre, mot å innfri visjonen.

4.2.2 Vurderinger som kommer frem i barnehage A

De vurderingene som kommer frem om rommene kan som sagt deles inn 3 hovedgrupper: vurderinger av Bygningsnivå, Romnivå og Organisering.

Bygningsnivå i barnehage A

Som jeg sa i starten av kapittelet, er begge barnehagene preget av store, åpne rom. Dette blir et tema både under intervjuet og gåturen, og det trekkes frem både fordeler og ulemper med denne utformingen av rommene. Når vi går en runde i lokalet, fortelles det at de har hatt

rådgiving utenfra i forhold til barn med høreapparat og lydmiljøet. Det viste seg at de største rommene er utfordrende for de barna som har høreapparat, siden lydmiljøet ikke er ideelt. Et kraftig sceneteppes hjelper litt på lyddempingen i torgrommet, men det blir allikevel for mye bakgrunnsstøy der for enkelte. Det blir også sagt at noen av barna med nedsatt funksjonsevne opplever disse rommene som for intense, og barna trekker dermed på eget initiativ til de mindre rommene. Mens enkelte barn selv trekker ut av rommene fordi det blir for mange inntrykk i disse rommene, vurderes andre til å trenge mer skjerming enn rommene gir.

Men det er klart, for de som kanskje trenger mye skjerming, og som blir veldig ufokusert i et stort rom, og som på en måte ikke klarer å fokusere på det man skal, så trenger det ikke å være så gunstig. Med sånne store åpne flater, store åpne rom med masse som skjer.

Mellom de ulike rommene i barnehagen er det mange vindu, slik at man kan se hva som skjer i de ulike rommene. Dette fremstilles som forstyrrende for enkelte barn, og barnehagen vurderer derfor å froste nederst på vinduene, slik at det skal bli mer skjermet og gi færre synsinntrykk. Dette bør spesielt gjøres i forhold til et barn med synsnedsettelse.

Løsningen for de barna som trenger mer skjerming blir gjerne å trekke ut av de store rommene. Enkeltbarn tas med ut sammen med en eller to til ” (...) for å få skapt litt mer rammer rundt det som skal skje mellom ungene da, litt lettere det, enn å komme inn i et sånt mylder, som er uoversiktlig.” De store rommene vurderes altså til dels som uoversiktlige. Det er et mylder der, et ord som gir meg assosiasjoner til et levende miljø med kreativitet, men samtidig til uoversiktighet. Denne uoversiktligheten har større konsekvenser for enkelte. Dermed blir løsningen å ta med seg små grupper barn på mindre rom. Dette fremstår som noe de har god mulighet til å gjøre i barnehagen og benytter mye. Informantene sier at de hele tiden må vurdere hva som er best for barna i forhold til dagsformen, men at barn med nedsatt funksjonsevne i så stor grad som mulig skal få være sammen med gruppen med sine jevnaldrende. ”Vi prøver i hvert fall å tenke at de skal få de samme mulighetene på sine premisser da, med sine forutsetninger for å være med.”

Informantene ser også at enkelte barn med nedsatt funksjonsevne har fordeler av de store, åpne rommene:

En fordel med de store åpne rommene er at selv om barnet har nedsatt funksjonsevne og kanskje ikke er så mobil, ser de hele tiden noen i aktivitet. Selv om du ikke kan delta i leken selv, eller være til stede på den aktiviteten fordi du ikke har muligheten til å holde på, så er du med å oppleve det. Det synes jeg har sett nytte av for mange av de her.

Det å få være tilstede blant barn i aktivitet er for noen barn givende i seg selv, sier altså informantene her.

Romnivå i barnehage A

Romnivå innebærer som sagt (jf. Kapittel 3.7) møblering, tilpassing og iscenesettelse av det enkelte rom. I barnehage A kommer de inn på at møblene ikke alltid fungerer som tenkt. Det nevner et eksempel på at enkelte av bordene de har hatt i barnehagen ikke gikk an å komme inntil med rullestol, noe som medfører at de måtte bytte bordene eller få alternative hjelpemidler.

Når barnehagen er ny så er det kjøpt inn sånne møbler som passer fint inn, så funker det kanskje ikke for alle mulige hjelpemiddel for eksempel. Det må man jo erfare underveis, så gjøre noe med hvis man kan det da, enten bestille nye hjelpemidler, eller få i andre møbler.

Dette kan blant annet handle om radius til å svinge og komme inntil bord med rullestol. Det er verdt å legge merke til hvordan informantene også her trekker frem at når slike utfordringer oppstår, så er det en erfaring som må til for å komme videre. Møbler blir fremstilt som noe som både kan ekskludere barn ved at de hindrer barn fra å for eksempel samles rundt bordet sammen med de andre, eller de kan fungere samlende ved å trekke mange til felles aktiviteter. ”Fuglerede”-dissene, datamaskiner og barnas egne hjelpemidler er eksempler informantene trekker frem at barna kan samle seg i aktivitet rundt.

De har mange rom i barnehagen, og alle framstår som iscenesatt med intensjon. Blant annet har de laget et ”språkverksted”. En av medarbeiderne har merket at når hun har med seg et av barna dit, så snakket barnet mer. Rommet og rutine som barnet forbinder med rommet gjør at barnet blir innstilt på å snakke når de kommer dit.

”Det er jo litt sånn som tanken er med rommene at de skal signalisere til ungene at når vi kommer inn her, så vet vi at her kan vi holde på med det her og det her kan vi bruke det til.”

Under gåturen fikk jeg sett språkverkstedet, et rom som ligger ved siden av kontor og personalrom, borte fra de andre oppholdsrommene, og slik blir det lite trafikk av folk forbi og lavt støynivå. Det framstår som et rolig rom med mye språkstimuleringsmateriale i hyllene. Jeg fikk inntrykk av at rommet er et sted man kan få ro til å konsentrere seg.

Organisering i barnehage A

Den siste kategorien er hvordan organisering virker inn på rommenes funksjon. Jeg har allerede sagt litt om hvordan dette er i barnehage A gjennom beskrivelsen av hvordan utviklingsarbeidet påvirker personalet. Vi kan knytte det tettere opp mot barn med nedsatt funksjonsevne og rom. Informantene forteller om et barn med nedsatt syn og hvordan dette barnet forholder seg til rommet på en spesiell måte. Barnet blir kjent med hvordan rommet er utformet og lager mentale kart, derfor blir endring av rommet veldig frustrerende. Dette gjør barnet ekstra avhengig av hjelp til å forholde seg til rommet. Et grep som blir sentralt for å bedre barnets hverdag er at rommet innehar gode strukturer, at ting har sine faste plasser. Disse strukturene må de voksne i barnehagen sørge for at finnes og vedlikeholdes. Vi har sett at i barnehagen har de etablert gode rutiner på at hvordan de skal vedlikeholde miljøet. De har enkelte ansatte som har ansvar for å lage system og se til at disse blir overholdt. Allikevel trekker informantene frem at dette kan være vanskelig, spesielt med små barn i barnehagen blir ting flyttet på. Informantene sier at man må jo få lov til å flytte på ting i leken, men så må man ha rutiner som gjør at ting kommer tilbake på rett plass. På tross av gode rutiner er dette ikke nødvendigvis så enkelt.

Videre så trekker informantene også frem at det er mange hensyn å ta i organiseringen. Det er både de allmennpedagogiske hensynene, de spesialpedagogiske hensynene og inkluderingen. *”Det er nå liksom dette her med allmennpedagogiske hensyn, også er det inkluderinga, ting skal fungere. Vi har prøvd oss litt fram, tenker jeg. Finne ut litt underveis.”* Også her understreker informantene i barnehage B at man må prøve seg frem. Finne ut hva som fungerer best for enkeltbarn i forhold til dagsform, som vi tidligere så i forhold til behovet for å trekke ut fra hovedrommene. Noen ganger gjør hensyn til barnas helse og behov for skjerming at det må organiseres mindre grupper. De ulike perspektivene i personalgruppen må samkjøres slik at fokuset blir barnas beste, fremholder informantene.

La oss nå se nærmere på hvordan barnehage B bruker og forholder seg til barnehagens rom.

4.2.3 Barnehage B

Det overordnede inntrykket jeg får gjennom intervjuet og gåturen i Barnehage B er en barnehage som fremdeles er litt på leting etter de gode rutinene i forhold til rommene. Informanten forteller at det er utfordrende å få til de gode rutinene rundt vedlikehold av miljøet, og at det gjerne er først når systemene i rommene ikke fungerer at arbeidet med å

vurdere og gjøre endringer starter. *”Så ser vi at no har det ramla heilt saman, no må vi skjerpe oss. Også begynner folk å svinge til litt, og har lyst at det skal verte litt betre då.”*

Det kommer frem at det føles som et skippertaksarbeid, og det fremstår som det kan oppleves slitsomt. *”Vi jobba lenge for å få til sånne ting då. Det er ikkje gjort på ein, to, tre.”* Det blir også presentert et skille mellom hvordan det var før og hvordan det er nå. I oppstarten var rommene i fokus på grunn av enkelte engasjerte medarbeidere, forteller informanten. *”Det var nokon spesialistar på det då, som ikkje er her no lenger.”* Når disse så har sluttet i barnehagen, har fokuset også til dels forsvunnet. Måten informanten opplevde rommet under dette oppstartsprosjektet er også interessant. Hun forteller at i starten så var det veldig *”pent og pyntelig”* i barnehagen, et uttrykk jeg opplever brukes negativt. Det stilles opp som et motstykke til funksjonelt. Det var estetisk vakkert, men det fungerte ikke godt med tanke på alle barna. Spesielt kom det i konflikt med de minste barnas behov. Det ble mange rom med småting, som ikke passet for småbarn, *”(…) for du puttar alt inni munnen liksom. Det var så mange ting som var farlege rett og slett.”* Rom som hadde mange muligheter for større barn, men som var vanskelig i forhold til de små, har nå blitt endret.

Nå har barnehagen omorganisert en del, blant annet fordi de opplevde at den organiseringen de hadde før, skapte utrygge barn. De små barnas behov for skjerming ble ikke møtt, det ble for mange barn og voksne for dem å forholde seg til. Kanskje kan dette være noe som også gjelder for enkelte barn med nedsatt funksjonsevne.

Informanten understreker flere ganger igjennom intervjuet at utfordringene hun nå fremhever i forhold til sin jobb og rommene, ikke ville vært like om hun jobbet med barn med andre typer vansker. *”Men det her gjeld, det treng jo ikkje vere for alle typar spes.ped barn, men det er for sammensatte vanskar og det gjeld for dei.”* Hun ser det med andre ord som sentralt at barn med ulike vansker også vil ha ulike behov og utfordringer i romlig sammenheng.

La oss nå se på vurderinger av rommene som informanten trekker frem.

4.2.4 Vurderinger som kommer frem i barnehage B

Bygningsnivå i barnehage B

På bygningsnivå trekkes de store og åpne rommene frem også i denne barnehagen. Informanten arbeider med barn med sammensatte vansker og trekker frem at for disse barna blir det for mange inntrykk i rommene. *”Berre det å sette seg ned å lese ei bok, vert*

vanskelige for nokre born i eit sånt miljø.” Det blir altfor mange impulser og for mange ting å konsentrere seg om. Når vi tar gåturen i lokalet, er det barn til stede og leker, det springer noen forbi med dukkevogn, andre hører på Kaptein Sabeltann, synger og danser. Det virker for meg naturlig at for noen så blir dette mye å sortere bort for å klare å holde fokus på egen aktivitet. Mellom mange av rommene er det også satt inn vindu, slik at man kan ha oversikt til tiliggende rom. Om dette sier informanten: *”Skjønner ikkje kvifor vindauge og innsyn skal vere så bra, alle skal sjå alt. Nettopp litt godt å vere litt for seg sjølv. Ein blir så lett avleda av det. Det er ei ulempe i forhold til konsentrasjonsvanskar.”*

Vi kan her se at informanten føler et behov for det å kunne være for seg selv og for ikke være så mange eller være omgitt av så mange inntrykk. Det oppstår altså et behov for å kunne trekke seg ut av de store rommene og gruppene. *”Så når du klarar å samle dei i ei litt mindre gruppe på kanskje to eller tre, så vil du klare å halde det her litt lettare, enn om du får ei gruppe på fem og seks og meir enn det. Lettare for dei å henge med i ei mindre setting.”* Av hensyn til at barna med sammensatte vansker skal få ta del i og bli inkludert i leken eller det pedagogiske opplegget, er det å trekke ut en løsning informanten fremmer. For noen av barna er det fortvilende å være i de store lokalene under frileken, for andre er det ikke nødvendigvis slik at de mistrives, men at det medfører at de ikke klarer å holde på konsentrasjonen: *”Og den er jo ganske viktig for å klare å lære seg nokon ting, om du sprett frå det eine til det andre, kva med læringa då?”* Det oppstår her altså en vurdering av barnas trivsel/mistrivsel opp mot en vurdering av barns behov i forhold til læring. Dette med barnas trivsel utdyper informanten ved å forklare at det oppleves som vanskelig å følge med som voksen på hva som foregår, hvor god leken er fordi det er så mye forflytning. *”Det kan godt hende at frå barna sitt synspunkt at det er veldig mykje allright, uten at eg heilt har den fulle oversikta over det, for du ser det ikkje så godt i sånne lokalar som vert så store.”* Det å skulle få oversikt i de store lokalene fordrer kanskje mer av de voksne? Barna har store områder å leke på, og informanten mener det kan være vanskelig å se hva som egentlig foregår i leken. Er det en vedvarende lek som forflytter seg, eller er det bare fyking fra det ene til det andre?

Noe av det informanten vurderer som ugunstig med disse store rommene, er at det er så mange impulser for barn med konsentrasjonsvansker. Dette gjør at det å skulle holde på med en lek over lengre tid så godt som umulig for enkelte. Kanskje er det noen barn som ikke mistrives i de store rommene, men som allikevel ikke har det best mulig ved å oppholde seg der mesteparten av tiden, fordi de da ikke finner roen rundt en aktivitet. Og, som informanten sier, hva med læring og utvikling da?

I sammenheng med et rom for motorisk lek trekker informanten frem kvaliteten ”stor” som noe positivt. *”Det er ei veldig fin løysing her da, og det er eit veldig stort rom og, sjeldan stort rom til barnehage å vere. Så det er eit kjempefint rom her på huset.”* Mens informanten i andre sammenhenger fremmer det store som noe vanskelig, blir det i sammenheng med motorisk lek satt i et positivt lys. Rommets tiltenkte funksjon innvirker med andre ord på hvordan informanten opplever rommet.

Løsninger som fremmes i forhold til de store rommene ligger i å bruke de mulighetene som finnes, ved å ha gruppeaktiviteter på personalrom og kontorer. Informanten understreker at hun tror at dette behovet for å samles i mindre grupper og i mindre rom ikke bare er noe barn med nedsatt funksjonsevne har behov for, men noe alle barn ønsker seg. Hun forteller: *”Vi har ei skyvegarderober ut i gangen her, som egentleg skal vere til ytterkledda til vaksne. Kven som sitt der, trur du? Der er det festleg å vere inni. Det er ein av dei få plassane der dei virkelig kan gjømmе seg bort og vere litt for seg sjølv.”* Har man glemt behovet for å kunne gjemme seg bort i basebarnehager? Eller har de som jobber i barnehagene ikke kunnskap nok om mulighetene for å lage rom i rommet som barn kan bruke til å gjemme seg bort?

Videre forteller hun om bygningsmessige tilpassinger de har gjort i barnehagen når de har fått barn med nedsatt funksjonsevne i barnegruppen, som å fjerne dørkarmer, få på plass rullestolrampe og knapper som åpner dørene. *”Når det kom ungar her som hadde såpass store behov, også her var det ikkje tenkt på dei ungane, eller at det skulle komme ungar som hadde så store behov.”* Barnehagen var ikke i utgangspunktet ”utformet for alle” og må dermed best mulig tilpasses ettersom behovene oppstår. Dette er noe av det informanten trekker frem som ikke er gjort på en, to, tre. Det innebærer ekstra utfordringer å skulle ta i mot barn med nedsatt funksjonsevne, når dette krever igangsetting av et apparat for å få tilpasset bygningen.

Romnivå i barnehage B

Store konsentrasjonsvanskar... Dett det ned ein ting på golvet, så har du fokus på noko anna. Spring det nokon forbi, så oi, da skjedd det noko her, det må vi følge med på. Då er det ikkje noko lett å ha opplæring på nokon ting.

Som vi allerede har sett, vurderer informanten rommene i barnehagen B som dårlig tilpasset opplæring for barn med konsentrasjonsvansker. Dette har medført at de i denne barnehagen har gjort om på rommene for å få til et eget rom med færrest mulig forstyrrende stimuli; et rom med kun hvite vegger, gardiner, et bord og en stol. Dette rommet har vært sentralt i barnas opplæring, og informanten mener at uten denne tilpassingen ville ikke barna ha fått

den positive utviklingen de har hatt. Hun ser at konsentrasjonen og konkrete ferdigheter de har øvd på i dette rommet nå begynner å kunne overføres til omgivelser med flere inntrykk/impulser.

Et annet eksempel på å tilpasse rommet i forhold til spesialpedagogiske opplæring var å endre deler av dukkekroken. Barnet trengte å øve seg på å stå og gå på kne, og dukkekroken var et sted der barnet likte å leke. Ved å tilpasse høyden på kroken, ble ”treningen” en naturlig del av leken. På denne måten fikk barnet leke inkludert i barnegruppen på samme tid som det fikk øvd på ”et av utviklingsmålene”. Dette er eksempel på at spesialpedagoger bruker tilpassing av rommet som en del av sitt arbeid.

Organisering i barnehage B

I forhold til organisering av rommet og de voksnes innvirkning på dette, blir det i barnehage B tatt opp hvordan endringer i driftsform ble innført. Informanten stiller spørsmål ved at endringer i barnehagens struktur og organisering blir gjort uten at kunnskap blir tilført. Alle trenger kunnskap for å kunne være med å trekke i den retningen det er ønsket. Slik har ikke informanten opplevd at det har blitt gjort hos dem. *”Vi treng opplæring for å begynne med noko nytt. Det blir litt sånn grunnleggande.”* Denne opplæringen bør så gis på en måte som gjør at fellesskapet føler tilhørighet til det. Dette trekker hun fram både når det gjelder hvordan personalet organiserer rommene, men også hvordan organiseringen av basedrift ble innført. Når det kommer til organisering av basedrift, trekker informanten også frem at hun opplever dette i seg selv som til dels utfordrende i forhold til det spesialpedagogiske arbeidet.

”Avdelingsbarnehagane blir mindre og meir oversiktlege, og litt fleire rom, så du kan lukke igjen ei dør her og der. Og færre vaksne som klarar å skjønne at no held dem på, no må vi hjelp til sånn at...”

Det å kunne trekke seg tilbake er ikke så lett i denne basebarnehagen fordi det ikke er så mange rom man kan lukke dørene til, og på samme tid er det flere voksne å forholde seg til. Når man skal prøve å ha pedagogisk opplegg i de store rommene, opplever informanten at det ikke er så lett å få de andre voksne til å skjønne hva som er behovene til enkeltbarna, og hvordan disse kan støttes. Dette omhandler organiseringa av spesialpedagogisk arbeid i forhold til det allmennpedagogiske, og hvordan møtet mellom dem blir. Når spesialpedagogen opplever at det er vanskelig å nå ut til personalet i barnehagen med informasjon om enkeltbarns behov, hvordan blir så disse enkeltbarns behov møtt i det allmennpedagogiske arbeidet?

Det å ha gode strukturer er noe som framstår som viktig, og det blir sagt: ”*Det er sånn vi ser er allright for dei som slit litt og, at det er tydelege strukturar.*” Disse strukturene i rommet må organiseres og vedlikeholdes av voksne. Struktur handler her om hvordan man vedlikeholder det fysiske miljøet i barnehagen, hvilke systemer som etableres, og dette er noe informant 3 selv etterlyser gode rutiner på. Det har vært tatt opp til drøfting i personalgruppen, men de har ikke funnet rytmen på det enda. Hun trekker i denne sammenheng frem at for å holde på strukturer som innebærer for eksempel å sortere ting i farger, så kreves det rett innstilling, man må se at det er mer læring i det og at det blir mer innbydende, for det å bare putte alt oppi den samme esken går jo mye fortere. Innstillinger og holdninger i personalet henger gjerne sammen med kunnskap, og slik kan vi vel trekke en linje tilbake til etterlysningen av kunnskap i innføringen av nye arbeidsformer, som basedrift eller bruken av en type barnehagelokale.

Behovet for skjerming i forbindelse med de store rommene blir også trukket frem i forbindelse med alle de små barna i barnehagen. Her i barnehagen har de omorganisert gruppløsningen for barna, fordi de opplevde at rommene og flyten av barn og voksne ble for mye for de minste. Det skapte utrygge barn. Informanten opplever altså slik at rommet og organiseringen i og av det kan være med å gi barn vansker. Noen romlige behov ser ut til å være sammenfallende mellom de minste barna i barnehagen og barn med nedsatt funksjonsevne. Begge disse gruppene ser ut til å ha behov for mer skjerming og struktur enn de eldste barna i barnehagen.

4.2.3 Sammenligning og oppsummering

Barnehagene skiller seg markant fra hverandre i måter de framstiller sine egne rutiner rundt det å arbeide med rommene. Barnehage A, som er med i et utviklingsprosjekt, framstår som løsningsorientert og i en kontinuerlig prosess rundt arbeidet, mens barnehage B virker mer preget av en skippertaksarbeidsform. Denne kontrasten ser ut til å ha sammenheng med den kunnskap som er etablert hos personalet. I barnehage A har det blitt arbeidet for å gi alle ansatte et kunnskapsgrunnlag i forhold til hvordan rommene kan utvikles, mens det i barnehage B har vært enkeltpersoners kunnskap som har drevet romfokuset. Da disse personene forsvant, gjorde fokuset også til dels dette. Utfordringen barnehage B har i forhold til struktur ser også ut til å ha en sammenheng med denne forskjellen mellom barnehagene på de gode kontinuerlige rutinene. På tross av denne ulikheten, opplever informantene fra de to barnehagene mange av de samme utfordringene og romlige behovene.

Begge barnehagene trekker frem utfordringer i forhold til de store og åpne rommene i barnehagene. Rommene vurderes som ikke gunstige nok i forhold til barn som har vansker med konsentrasjon, hørsel eller syn. Det kan skape frustrasjon og fortvilelse for enkelte barn, og slik sett et behov for å trekke ut av de store rommene. Noen barn vurderes av spesialpedagogene til å ikke ha gode lærings- og utviklingsvilkår i disse store rommene.

Vinduer og gjennomsiktighet er også et trekk som er gjennomført i begge barnehagene og som informantene forteller om som problematisk for enkeltbarn. Det blir for mange inntrykk for enkelte.

Det er videre en forskjell i behovet barnehagene har hatt for tilpassing. Den universelt utformede barnehagen ser ut til å ha hatt mindre behov for bygningsmessig tilpassing, men har møtt på noen utfordringer i forhold til fargekontraster og bruk av vindu. Mens barnehagen som er i et midlertidig lokale, har måttet tilpasse bygningen med rullestolrampe og lignende.

I barnehage A er møblering noe de har erfart vansker i forhold til, mens dette ikke er noe som blir trukket frem i barnehage B. Om dette er fordi informanten ikke har opplevd det, eller om det er fordi hun ikke kommer inn på det, er vanskelig å si. Personalet i barnehagene gjør vurderinger av rommene slik som de er innredet, og gjør til dels endringer og tilpassninger etter hvilke behov som finnes i barnegruppen.

Barnehage A forteller om gode muligheter til å danne mindre grupper med enkeltbarn utenfor de store rommene, og at dette er en løsning de benytter seg mye av. I barnehage B fremstår dette som vanskeligere, da det er for få rom å ta av, og alle typer rom må benyttes for å få organisert mindre grupper. Begge barnehagene trekker altså frem dette behovet for å trekke ut av hovedrommene, men det er ulikt hvor gode mulighetene er. Det å trekke ut er et vanlig spesialpedagogisk grep, men hvordan forholder dette seg til inkludering? Dette skal vi se nærmere på i drøftingen, som vi nå går inn i. Der vil jeg nå ta for meg funnene knyttet opp mot mine forskningsspørsmål og se på disse i lys av teori og forskning.

5. Drøfting

Her i drøftingsdelen vil jeg drøfte de to forskningsspørsmålene mine hver for seg. Jeg vil ta for meg sentrale funn fra mine data (jf. Kapittel 4.3), og sette disse inn i en større kontekst ved hjelp av tidligere forskning og teori som ble presentert i kapittel 2. Drøftingen tar utgangspunkt i mine informanternes opplevelser rundt barnehagens rom. Jeg vil trekke inn noe nytt teoretisk materiale, ettersom dette ble aktualisert gjennom empirien min. Teori og funn drøftes vekselvis opp mot hverandre. Etter hvert av forskningsspørsmålene vil jeg trekke noen oppsummerende konklusjoner. Så vil det hele oppsummeres rundt problemstillingen i kapittel 5.3.

5.1 Vurderinger av rommets betydning

Vi skal nå gå inn i det første av forskningsspørsmålene mine:

Hvordan vurderer spesialpedagoger rommets betydning?

I presentasjonen av mine data delte jeg informantenes vurderinger i tre nivåer: Bygningsnivå, Romnivå og Organisering. La oss se nærmere på hvordan vurderingene som kom frem under disse punktene forholder seg til tidligere forskning på feltet og teori. Her vil forskjellene omkring rutineene i barnehagen knyttet til kunnskap og involvering i prosjekter bli sett som en del av organiseringen, altså en del av barnehagens organisering på et mer overordnet nivå.

5.1.1 Bygningsnivå

Vi så i presentasjonen av data at store, åpne rom var noe begge barnehagene hadde mange opplevelser og tanker omkring. Det blir av barnehage A trukket frem at miljøet i de store rommene er vanskelige for barn med høreapparat, noe også masteroppgaven til Steilland (2008) konkluderer med. På bygningsnivå er dette vanskelig, følgelig må man se videre på hvilke andre grep man kan gjøre slik at det for barn med slike vansker også er gode steder å være i barnehagen. I forbindelse med sammensatte vansker og konsentrasjonsvansker blir også rommenes størrelse kritisert; det blir for mange inntrykk i rommene til å konsentrere seg om en aktivitet. I Mørland (2008) fremheves nettopp dette som en mulig utfordring. Her settes det i en sammenheng med at store rom er positivt for dem som bruker rullestol og andre hjelpemidler som krever plass, men at det kan skape dilemma mellom to ulike gruppers behov. Hvordan skal man så finne balansen? På hvilken måte kan man få til rom som er store nok til å fungere godt for rullestolbrukere og samtidig ikke er problematiske for barn med konsentrasjonsvansker? Er dette grep som kan gjøres gjennom organisering av barnegruppen

eller rommet? Det ser igjennom mitt empiriske grunnlag ut til at romstørrelsen slik den er nå, blir vurdert som mer problematisk enn positiv. Konsekvensen av rommet ser ut til å være mer hemmende for de som har konsentrasjonsvansker, enn det er fremmende for de med behov for hjelpemidler som trenger stor plass. Det vil si at hvilke behov barna man har i barnehagen til enhver tid har vil avgjøre hvilke utfordringer man opplever. I hvilken grad dette også henger sammen med kunnskap om å benytte seg av rommene, vil vi komme mer tilbake til i punktene Romnivå og Organisering.

Spørsmål omkring roms størrelse og betydningen av dette er tatt opp til vurdering i Gulbrandsen, Moser, Pettersvold og Vintervold (2006). I deres evaluering av en 400 barns-barnehage i Oslo har de sett at ”Større og flere rom gir flere aktivitets- og læringsmuligheter og større muligheter for barns medvirkning” (ibid, s. 40). Barnehagen har fysisk store rom og det ble trukket frem at disse store, åpne rommene spesielt er et godt utgangspunkt i for barns bevegelseslek og for toddlers kroppslige lek. I en slik sammenheng blir det i barnehage B trukket frem et stort rom innredet spesielt for motorisk lek på en positiv måte. Beskrivelsen av rom som store i andre sammenhenger fremstår negativt ladet. Størrelsen på rommene og hvordan dette oppleves i forhold til barna, handler med andre ord også om hva rommene skal brukes til. I sammenheng med motorisk utfoldelse er det store rommet positivt, mens de store rommene med mulighet for mange parallelle aktiviteter kan se ut til at oppleves spesielt vanskelige i forhold til barn med konsentrasjonsvansker. Det blir så mange ting som foregår og slik mye å følge med på. Slike rom betegnes i Amundsen et al. (2008) som fleraktivitetsrom, og de fant i sin undersøkelse ut at dette var veldig gode rom. Atmosfæren var rolig og konsentrert mens mange aktiviteter pågikk, og lek pågikk over lang tid og forflyttet seg i lokalet. Her er det kanskje et vesentlig skille mellom barn som har vansker med konsentrasjon og de som ikke har det. For barn uten vansker med konsentrasjon gir rommet mange muligheter og god inspirasjon til lek, mens det for enkelte blir kaotisk og frustrerende. Forskjellen mellom det motoriske rommet og fleraktivitetsrommet handler til en viss grad om iscenesettelsen av rommene, funksjonen de skal tillegges. Jeg velger å skrive om dette under bygningsnivå, fordi en bygning med gjennomført store rom innskrenker pedagogenes valgmuligheter omkring iscenesettelse av rom som fleraktivitetsrom eller ikke. Jeg vil komme tilbake til romlige grep som kan gjøres og gjøres under diskusjon om Romnivå.

Evalueringen av Oslo-barnehagen Sophies Hage (Gulbrandsen, Moser, Pettersvold, & Vintervold, 2006) stiller spørsmål ved størrelse, både i forbindelse med barnehagens helhetlige størrelse og enkeltrommenes:

Men en økning av størrelse kan verken i teori eller praksis drives for langt, før det oppstår nye problemer og utfordringer, for eksempel med tanke på sikkerhet, organisering av hverdagen og tilsyn. Hvor grensene går, er etter vår vurdering ikke avklart på nåværende tidspunkt (ibid, s. 44).

Kanskje går ikke grensen på hva som blir for stort på samme sted for alle barn? Inkludering er samfunnets visjon, og tilbud som barnehagen skal dermed favne alle barn i størst mulig grad (Helland, 2008). I lov om barnehager står det:

Barnehagen skal ta hensyn til barnas alder, funksjonsnivå, kjønn, sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn, herunder samiske barns språk og kultur (Barnehageloven, 2005, § 2, ledd 4)

Barn med nedsatt funksjonsevne har ifølge lov om barnehager også rett til prioritering ved opptak (Lov om barnehagen § 13), og forskning viser at barn med nedsatt funksjonsevne i stor grad er integrert i vanlige barnehager (Tøssebro & Lundeby, 2008). Alt dette mener jeg argumenterer for hvor viktig det er å se nærmere på hvordan rommene i barnehagene imøtekommer barn med forskjellige behov. I mine funn kommer det frem at informantene opplever de store, åpne rommene som problematisk for enkelte i forhold til hørsel, andre i forhold til impulsnivå og en tredje gruppe i forhold til synsproblematikk. Er dette et tegn på at rom over en viss størrelse ikke er tilfredsstillende for en større gruppe barn med nedsatt funksjonsevne? Det trengs nærmere undersøkelser på hvordan slike store, åpne rom påvirker barn med ulike former for nedsatt funksjonsevne. Jeg har satt lys på spesialpedagogens perspektiv, og undersøkinger med barnas perspektiv i hovedfokus ville vært svært interessant.

På tross av min kritiske røst mot de store rommene må det gjentas at, som vi så i figur 2 (kapittel 4), er bygningsnivå en del av helheten som kan påvirkes av interiør/iscenesettelse og organisering. Samtidig er bygningen en sterk rammefaktor man bør reflektere over følgene av, og som bør være grundig gjennomtenkt når kommunen velger å satse på en bestemt byggestandard.

Det trekkes også frem problematikk rundt bruk av vinduer mellom rommene i bygningene. Det kan være vanskelig for en del barn med så mange impulser og inntrykk. Buvik (2007) skriver om bruken av vinduer i barnehager:

Det kan virke inspirerende å se andre mennesker i aktivitet. Det er derfor en fordel dersom det fra kommunikasjonsarealet og andre åpne fellesarealer er mulig å se og oppleve noe av det som foregår i bygget (s. 11).

Bruken av vinduer er ment å gi inspirasjon, og Buvik (2007) trekker frem at det må balanseres mellom ønsket om oversikt og problematikk i forhold til skjerming, bl.a. i forhold til barn

med konsentrasjonsvansker. Vi ser altså at spesialpedagogene opplever at det vipper over til det problematiske. For en del barn blir det direkte forstyrrende, og barnehagen må prøve å gjøre grep som kan bedre dette. I den ene barnehagen, barnehage A vurderer de nå å frosne nederste delen av vinduene som et slikt grep. Dermed blir det naturlig å stille spørsmålet om hvordan man skal finne den rette balansen her, mellom oversikt og skjerming. Fasitsvarene mangler, og vekting av hva som er best for hvem, må kontinuerlig gjøres.

I sitatet fra Buvik ser vi at hun snakker om at det kan være inspirerende å se mennesker i aktivitet, og dette trekkes frem i barnehage A frem som positivt med de store rommene. Noen av barna som ikke er så mobile, får mye gjennom det som skjer rundt dem. Samtidig kan man spørre om noe mer avgrensede rom ville gitt tilgang til tilsvarende opplevelser uten en del av problematikken vi har sett tilknyttet rommenes størrelse i forhold til blant annet barn med konsentrasjonsvansker.

Det å ha mange rom tilgjengelig, også mindre rom, gir mulighet for å trekke ut og danne smågrupper. Det å samles i mindre grupper trekkes i flere sammenhenger frem som verdifullt i forhold til læring. Sheridan, Samuelson, og Johansson (2009) har funnet at barn lærer best i mindre grupper sammen med erfarne voksne som utfordrer dem kognitivt og språklig, ettersom mindre grupper gir mulighet til økt interaksjon og samspill. Deres undersøkelse handler ikke spesifikt om barn med nedsatt funksjonsevne, men om den svenske førskolen som en læringsarena generelt. I forhold til spesialpedagogisk arbeid i barnehager skriver Helland (2008) at strukturerte opplegg gjerne er en del av dette arbeidet; en form for ferdighetstrening ledet av fagpersoner. Slike opplegg foregår gjerne i mindre grupper eller i enetimer. Det fysiske miljøet i barnehager kan vanskeliggjøre dette, fordi det er få grupperom (ibid). Begge barnehagene jeg har vært i forteller om å organisere seg i mindre grupper, den ene mer som en løsning de har mulighet for, den andre mer som en ønsket situasjon. I en rapport fra en nybygd barnehage i Trondheim (Groven, 2009) kommenterer flere ansatte i spørreundersøkelsen at flere små rom hadde vært mer gunstig enn få store i forbindelse med barn med nedsatt funksjonsevne. Behovet for mange små rom fremmes altså av mange, men hvordan kan kommunen imøtekomme dette behovet spesialpedagoger trekker frem etter å ha bygget store, åpne barnehagebygg i et par år? Skyvevegger og mulighet for å kunne lukke dører vil kunne være redskap som gjør bygningsmassen mer fleksibel i forhold til å skape mindre rom i de store rommene.

I barnehage B sier informanten at hun tror at små rom ikke bare er noe som kan være viktig for barn med nedsatt funksjonsevne, men at alle barn til en viss grad ønsker å kunne samle seg i mindre grupper og trekke seg litt tilbake. Dette er noe vi kan se trekkes frem i flere forskningsprosjekter, i *Barn og Rom*-rapporten brukes begrepet en barnlig topologi i denne sammenheng. ”Bygningens fysiske konsept bør inneholde skjærmede steder, og muligheter for barnet til å skape sine egne rom” (Amundsen, et al., 2008). Også Kampmann (2006) snakker om barns muligheter for å lage sine egne steder i barnehagen. Han vektlegger hvor viktig dette er, siden barn i dag tilbringer nesten all sin tid på steder laget for barn av voksne, som barnehagen, og dermed er det sentralt at barna også får lage sine egne steder der (”børns steder”). Kampmann (1994) har også tidligere fremhevet verdien av å kunne danne mindre grupper i barnehagen, da i sammenheng med begrepet ”privacy”. Skal barnehagens rom imøtekomme barns behov for ”privacy”, for å etablere interaksjoner der barna har kontroll og mulighet til å avgrense hvem som skal ta del, trengs det små kroker og rom som er mulig å innta og avgrense. Disse må barna få lov til å trekke seg tilbake til. Det trengs altså både muligheten for fysisk avgrensning, men også at voksne gir barna mulighet for å sette grenser for hvem som skal ta del. Enighet om at barn har behov for å kunne trekke seg tilbake er med andre ord sterkt forankret i både teori og praksis, og både i forhold til det allmennpedagogiske og mer strukturert spesialpedagogisk arbeid. Man skulle tro at dette var tenkt på også i utformingen av byggene, men opplevelsene informantene har, ser ikke ut til å reflektere dette.

Oppsummert har vi sett at på bygningsnivå vurderes barnehagene gjennom spesialpedagogenes opplevelser som utfordrende i forhold til romstørrelse. Det ønskes flere mindre rom og muligheter til å samles i mindre grupper. Vi har også sett at ved bruk av vindu mellom rommene i barnehagen oppstår et dilemma mellom oversikt og skjerming.

5.1.2 Romnivå

På romnivået skal jeg drøfte hvordan informantene iscenesetter og tilpasser rom for barn med nedsatt funksjonsevne. La oss først ta tak i noen muligheter for å skape et mer oversiktlig miljø i de miljøene som finnes, og hvordan informantene forholder seg til dette. Laike (2002) har skrevet sin doktoravhandling om hvordan det fysiske bakgrunnsmiljøet påvirker barns atferd og velvære. Han har kommet frem til tre faktorer i rommet som har stor betydning for barns måte å være på: rommets kompleksitet, helhet og romlighet. Et rom kan ha høy eller lav kompleksitet. Dette handler om rommets grad av visuell informasjon. Videre vil de visuelle inntrykkene kunne fremstå som ordnet i en helhet og slik være oversiktlige, eller de vil kunne fremstå som lite helhetlig og slik skape en kaosfølelse. Om dette sies det at vi bruker mye

energi på å sile ut forstyrrende inntrykk, og dermed kan vi bli mer psykisk slitne i visuelt krevende miljø (Laike, 2002). Romlighet kommuniserer om opplevelsen av rommets størrelse. Tar vi disse tre begrepene inn i diskusjonen angående barn med konsentrasjonsvansker og de store rommene, er det interessant å spørre seg hvordan det er for barn som i utgangspunktet har problemer med å sile ut forstyrrende inntrykk, når rom har høy kompleksitet og lav helhet? Kan rom som fremstår som komplekse, men helhetlige, for oss ha en annen effekt på disse barna?

Forskningen til Laike konkluderer med: ”at et miljø med altfor mange visuelle og auditive inntrykk virker urolig og stressende på barns atferd, mens et helhetlig og harmonisk innredet rom gir mer energi og fører til bedre ro og konsentrasjon” (i Thorbergesen, 2007, s. 22). Hvordan jobber man så med å få en god kombinasjon av disse egenskapene i rommet slik at det fungerer for alle barn, også de som i utgangspunktet har vansker med ro og konsentrasjon? Barnehage B, som opplever vansker rundt de store rommene i forhold til barn med konsentrasjonsvansker, trekker også frem utfordringene i forhold til å vedlikeholde miljøet og holde på systemer. Jeg tror dette å ikke ha systemer kan medføre at kompleksiteten i rommene blir høyere, helheten lavere og utfordringene dermed større.

Begge barnehagene har jobbet med å skape rom som er tilrettelagte for barn med nedsatt funksjonsevnes ”treningsbehov”. Rom som er lagt til rette for det Helland (2008) beskriver som spesialundervisning, strukturerte opplegg der barnet får ferdighetstrening ledet av en kompetent fagperson. Det å få laget til spesielle rom, og slik ha rom som er innredet med særskilte læringsformål blir av informantene vektlagt som effektivt. ”Hvad vil jeg gerne have at rummet skal hjælpe mig med i det pædagogiske arbejde?” (Klausen & Grangaard, 2000, s. 81) er et spørsmål Klausen og Grangaard mener vi bør stille oss. Spesialpedagogene viser gjennom sine historier at de (i hvert fall i forhold til spesielle ferdighetstreningssituasjoner) tenker gjennom dette. Språkstimulering har mange barn i barnehage A behov for. Dermed har de laget et rom spesielt for dette, et språkverksted, som både innehar materiell til språkstimulering og som barna gjennom rutiner forbinder med det. Slik blir rommets signaler tydelige, påpeker informantene, og bygger her på Reggio Emilia-pedagogikkens begreper om at rommet kommuniserer med oss (Rinaldi, 2006).

I barnehage B forklarer informanten hvor betydningsfullt det har vært for hennes arbeid å få et rom med begrenset forstyrrende stimuli, slik at hun har kunnet drive med trening på konsentrasjon og ulike ferdigheter. Om vi går tilbake til Laikes begrep, ser hun behovet for et

rom med svært lav kompleksitet, hvitmalte vegger, hvite gardiner og minst mulig som kan forstyrre. Informant 3 er helt klar på at hun ikke tror barnets utvikling hadde vært så positiv som den er uten dette rommet, fordi dette rommet gjør det enklere for barnet å konsentrere seg om den spesialpedagogiske ferdighetstreningen.

Ogden (1987) skriver om ulike forskningsprosjekt som har vært gjennomført i forhold til struktur og læringsmiljø for hyperaktive barn. Et av disse prosjektene, Cruickshank et. al, 1961, brukte en lignende struktur som det informanten snakker om ovenfor, stimulusfattig klassemiljø, duse farger, matte vindusglass som gjør det vanskelig å se ut, redusering av støy, og kun materiell som skal benyttes i timen. Miljøstrukturen i undersøkelsen viste framskritt for elevene perseptuelt, pedagogisk og sosialt, men er kritisert for at man ikke vet om opplegget medførte mer læring eller bare økt oppmerksomhet. Dette viser imidlertid at de spesialpedagogiske valgene som informanten i barnehage B tar, har en forskningsmessig forankring når det gjelder å oppnå oppmerksomhet og konsentrasjon. Grepene rundt det å minke mulighetene for impuls gjør det lettere å konsentrere seg om oppgaven. ”Fordi elevene får færre stimuli å reagere på i læringssituasjonen, blir den mer tolkbar og elevene får et større læringsutbytte i forhold til energiforbruket” (Ogden, 1987, s. 211). Cruickshank et. al (1961 i Ogden, 1987) trekker frem at målet ikke er at barnet skal forbli i et slikt stimulusvakuum. Informant 3 bekrefter dette, at etter hvert kan det barnet har lært, overføres til miljø med flere impulser, og dette er målet. Informantene har på ulike måter altså endret rommene for at de skal være en aktiv medpedagog i ulike former for spesialpedagogisk hjelp.

Vi kan oppsummere at når det kommer til Romnivå, foretar spesialpedagogene grep som gjør rommet til en støtte i arbeidsprosessene deres. De vurderer hvilke behov som er viktige i forhold til barnas læring og utvikling, og endrer rom spesielt med tanke på dette. Vi har også sett at problemer med å holde strukturer sannsynligvis vanskeliggjør rommene som bakgrunnsmiljø. Det kan bli flere uryddige inntrykk og mindre helhet, flere inntrykk og vanskeligere konsentrasjonsforhold.

5.1.3 Organisering

Vi ser i funnene mine at det er et tydelig skille på hvor godt etablert organiseringen av rutinene i barnehagene er når det gjelder rommene. Det ser, som før sagt, ut til å henge sammen med hvordan de respektive barnehagene i min undersøkelse har vært involvert i prosjekter om rom. Mens barnehage A har gjort grep for å etablere kunnskap i hele personalgruppen, har det i barnehage B vært enkeltmennesker som har sittet med

kompetansen. At det å etablere kunnskap i hele personalgruppen i forhold til kun hos enkeltmennesker gjør stor forskjell, er et funn som samsvarer med det flere forskere tidligere har trukket frem. Pedersen (2008) og Hansson, Jansen, Sanna og Aasen (2005) konkluderer i sine prosjekter omkring henholdsvis ”å skape en inkluderende praksis” og ”rommet som intensjonell tekst”, at for å få til utvikling innenfor disse områdene, må refleksjoner og tankeprosesser startes i miljøet der endringene skal skje. Dette er noe også mine funn ser ut til å peke mot. Det å få kunnskap og samles om et prosjekt gir med andre ord resultater. Slik kan endringer skje innenfra istedenfor å påføres utenfra.

Mange barnehager i Norge i dag har ikke hatt fokus på slike tankeprosesser når det kommer til rom, og for mange er det nok slik at det er først når rommet oppleves som kritisk, at man innser at endring av rommet kan være nødvendig og nyttig. Laike (2002) fant i sin undersøkelse at i noen barnehager manglet det noen som var ansvarlige for det fysiske miljøet, og dette påvirket hvor gode barnehagens rom ble, spesielt i forhold til rommens helhet. Barnehager som hadde bevissthet og en gruppe som tok det overordnede ansvar, fikk bedre resultater. En slik mangel på noen som har ansvar kan vi se framstilles i barnehage B, mens de har klare ansvarsfordelinger i barnehage A. Som Laike ser jeg at dette har effekt på barnehagens rom. For noen barnehager er det kanskje enda slik at man har et ubevisst forhold til rommene og deres virkning i forhold til pedagogikken, slik vi så Thorbergesen (2007), Klausen og Grangaard (2000) og Åberg og Taguchi (2006) kritisere nordiske barnehager for tradisjonelt å ha vært. Ingen av barnehagene som jeg var hos kommer inn i denne kategorien, selv om de i ulik grad har fått til å organisere de gode rutinene omkring rom i barnehagene. De har i begge barnehagene reflektert over rommenes funksjon, og er bevisste utfordringer som ligger i dem.

Forholdet mellom rom og pedagogikk er sentralt, og spørsmålet om kunnskap som skal til for å kunne følge intenderte endringer blir aktualisert i Evenstad og Becher (2010). Det fortelles om hvordan forsøk på å satse på åpne barnehager i Sverige for 40 år siden, ble avsluttet i stedet for å videreutvikle planløsninger og gi veiledning og kompetanseheving til personalet. Videre stiller de spørsmål om vi nå er på vei mot at det samme skal skje i Norge, for også her mangles kompetansen til å utnytte de rammene åpne barnehager representerer. Intensjonene som ligger i bygningene, blir ikke brukt, fordi kompetansen om dem ikke er til stede. Dette er nettopp noe som informanten i Barnehage 2 stiller seg kritisk til: Hvor blir det av kompetansehevingen når man skal jobbe på en ny måte? Både basedriften, bygningen og måten rommene skal brukes på krever omstilling og en ny tankemåte.

Erfaringsutveksling og veiledning skjer i barnehage A gjennom utviklingsprosjektet om rom. Kanskje burde alle barnehager som inntar nye lokaler og får ny driftsform få muligheten til å ta del i slike prosjekter. Åberg og Taguchi (2006) argumenterer for at dokumentasjon er en verdifull måte å vurdere rommenes funksjon på, slik kan personalet i barnehagen få konkretisere hva det er som fungerer eller ikke fungerer i rommet. Dette er en del av den organiseringen de har fått til i Barnehage A gjennom utviklingsprosjektet. De har avtalte fokus som alle skal observere, og ut ifra dette vurderer de om rommene fungerer. ”Hvordan rommet ser ut, kommer alltid an på de barna som er i barnehagen, og deres interesser” (Åberg og Taguchi, 2006, s. 30). Barna skal ikke tilpasse seg et miljø, men miljøet skal tilpasses barna som finnes i barnehagen for øyeblikket. En slik holdning ser vi tydelig at de har i Barnehage A. De snakker om rommet som en prosess, noe som skal endre seg etter hvordan det fungerer for barna som er der for øyeblikket.

I barnehage B opplever informanten at organiseringen av basedriften i seg selv er utfordrende i forhold til spesialpedagogisk arbeid. Det medfører en større personalgruppe å forholde seg til, og informanten opplever det som vanskelig å etablere kunnskap hos hele personalgruppen om enkeltbarns behov. Vi kommer her inn på det spesialpedagogiske arbeidsfeltet i forhold til det allmennpedagogiske. Helland (2008) skriver om hvordan det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske tilbudet sammen danner barnehagens totale tilbud for barn med nedsatt funksjonsevne. Spesialpedagogisk hjelp som gis i barnehagen omfatter mer enn spesialundervisning, strukturerte opplegg med ferdighetstrening, det omfatter også veiledning av foreldre og personalet (Helleland 2008; Utdanningsdirektoratet, 2009). Det er når det kommer til veiledning av personalet at informanten i barnehage B opplever utfordringer i forhold til organiseringen av basedrift. Det er flere kollegaer å forholde seg til, og dette fordrer mer av spesialpedagogen for å få etablert kunnskap om enkeltbarns behov i personalgruppen. Hvis kunnskap om enkeltbarns behov ikke når ut, vil dette skape utfordringer i forhold til hvordan personalet tilpasser det allmennpedagogiske tilbudet i forhold til barna. Når en spesialpedagog kommer inn i barnehagen, kan det bli et problem at resten av personalet tenker på barnet som kun denne personens ansvar (Mørland, 2008). Kanskje er det dette vi ser tendensen av i barnehage B. Dette er en utfordring som ikke i samme grad trekkes frem i barnehage A. De kommer inn på at man må komme frem til en felles forståelse for hva som er best for barna, men fordi de har etablerte rutiner rundt felles refleksjon, blir ikke dette like problematisk.

Å kunne organisere seg i mindre grupper er noe også spesialpedagogene trekker frem spesielt i sammenheng med å skulle gjennomføre strukturerte opplegg, som en del av den spesialpedagogiske hjelpen. Dette vil jeg komme nærmere inn på innenfor drøftingen om inkludering.

Innenfor organisering ser vi at det er et vesentlig skille knyttet til kunnskapstilføring. Det fremstår som vesentlig å få inn kunnskap når man skal organisere drift og bruk av lokaler på en ny måte. De som får kunnskap tilført fremstår mer løsningsorienterte, mens de som føler de har fått lite kunnskapspåfyll, virker mer preget av utfordringene. Dette får igjen en virkning på i hvilken grad barnehagene får etablert gode rutiner.

5.1.4 Oppsummering av betydningen av barnehagens rom

Jeg har analysert mine data i forhold til forskningsspørsmålet: Hvordan vurderer spesialpedagoger rommets betydning?

Gjennom drøftingen har vi sett at spesialpedagoger vurderer rommet som betydningsfullt. Rommet kan være en støtte i arbeidet de skal gjennomføre, eller det kan skape utfordringer for barn med nedsatt funksjonsevne sine lærings- og utviklingsvilkår. Det kommer frem at på bygningsnivå oppleves de store rommene som vanskelige for en del barn, og det etterlyses flere små rom i barnehagen som barna selv kan trekke ut til, og som kan brukes til å organisere mindre grupper med barn. Det fremmes også dilemma mellom oversikt og skjerming når det kommer til bruk av vinduer i barnehager. På romnivå foretar spesialpedagogene grep som gjør rommet til en støtte i arbeidsprosessene deres. De foretar endringer i rommene som gjør dem bedre tilpasset for barna med nedsatt funksjonsevne, og de lager til rom som skal brukes spesielt til barnas treningsbehov. Samtidig ser vi også at det etterlyses mer kunnskap om hvordan man kan bruke rommene, og at rommene kunne vært innredet på andre måter om kunnskapen hadde vært mer etablert. Dette er også et sentralt funn innenfor organisering. Kunnskap skaper mer løsningsorientering, både ved at man ser løsningene på utfordringer som oppstår og at man kan hindre utfordringer i å oppstå.

5.2 Rommets betydning i forhold til inkludering

Jeg skal nå drøfte mitt andre forskningsspørsmål:

Hvilke betydning har rommet med tanke på inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne?

Denne delen av drøftingen er kortere enn den foregående siden den synliggjøres i mindre grad i empirien. Det blir også et begrenset utgangspunkt for drøfting av inkludering ved at hovedfokuset er rommets funksjon i inkluderingen, og ikke sosial inkludering i seg selv.

Mørland (2008) gir i temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne noen eksempler på hvordan materiell og utstyr kan bidra til at barnehagelovens mål om gode utviklings- og aktivitetsmuligheter kan ivaretas på en inkluderende måte. Dette ser vi også at informantene i min studie har gjort erfaringer med. Gjennom tilpassing av dukkekroken i barnehagen har barnehage B sørget de for at et barn både fikk øvd på å stå på kne, som hun i forhold til spesialpedagogiske mål hadde behov for, og samtidig fikk leke inkludert i fellesskapet. Til dels ser vi at slike grep blir gjort, men det er også mye fokus på å trekke ut av de store rommene og heller ta med flere barn ut. Er ikke dette en form for segregering, eller omvendt integrering? La oss se litt nærmere på hvilke begrunnelser disse valgene tas ut ifra, og om organiseringen av disse gruppene går på bekostning av inkludering.

I begge barnehagene kommer det frem at for noen barn blir det for lite skjermet å være i de store rommene med store grupper barn. Det blir for mange impulser, og enkelte barn gir uttrykk for å mistrives. I den ene barnehagen er det flere små rom tilgjengelige, og enkelte barn trekker da selv mot disse rommene. Når barnehagen har flere små rom, er dette et alternativ barna selv kan velge. Dette vil være valg de kan gjøre som en del av dagliglivet, og likevel være en del av fellesskapet. I Evenstad og Becher (2010) forklares hvordan de i England innreder de store, åpne oppholdsrommene slik at det dannes små kroker og hjørner, og det er lite åpen gulvplass. Dette kan fremstå som en kontrast til hvordan mange norske barnehager har innredet de store oppholdsrommene, ofte med mye åpen gulvplass og ellers bord til spising og bordaktiviteter (ibid). Kanskje kan den engelske løsningen gjøre impulsnivået lavere ved at man ikke ser alt som skjer overalt, men får en egen krok å konsentrere seg om. Om man hadde gjort slike grep, ville kanskje også barnehager som er bygget uten mange små rom hatt et bedre utgangspunkt for at flere barn med nedsatt funksjonsevne kunne trives i de store rommene og slik fått ta del i fellesskapet? Det ser ikke ut til at spesialpedagogene i noen særlig grad har kunnskap om å innrede rommet på en slik måte. Det å danne rom i rommet nevnes så vidt i barnehage A, mens det ikke kommer frem i det hele tatt barnehage B.

I andre situasjoner tar informantene utgangspunkt i barnas spesialpedagogisk behov som grunnlag for å organisere seg i mindre grupper utenfor de store rommene. Spesialpedagogiske

tiltak skal ha til hensikt å hjelpe et barn for å bedre dets lærevansker og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2009). Slike tiltak fokuserer for eksempel på å bedre barnas språk eller lekkompetanse. Informantene forklarer at for noen barn trengs det i slike situasjoner mindre grupper barn for å kunne oppnå en positiv utvikling. Er tiltakene ved å trene opp i mindre grupper da et grep for at barna skal evne å tre inn i fellesskapet lettere? Om enkelte barn sies det at de ikke kommer inn i leken om det er for mange deltagere. De trenger mindre grupper for å kunne ta en aktiv rolle. Inkludering handler, som Mørland (2008) framholder, ikke om at alle skal behandles likt, men at det skal være rom for ulikhet og differensiering. Er det å trekke ut i mindre grupper for noen en differensiering som gir dem bedre mulighet for å ta del i et mindre fellesskap?

Malmedal (2009) har i sin masteroppgave funnet ut at barn med enkeltvedtak ofte får individuell opplæring utenfor fellesskapet, og det spesialpedagogiske arbeidet styres ofte av barns lovfestede rettigheter og kan slik til tider føre til det motsatte av inkludering. Hverdagen til disse barna kan dermed bli preget av mindre medvirkning og mer voksenstyring enn for barn ellers. Ut i fra dette kan vi spørre om behovet spesialpedagogene fremmer om å trekke ut, handler om en spesialpedagogisk tradisjon. Er andre muligheter godt nok overveid? Jeg vil si at det i stor grad blant mine informanter ser ut til at valgene er begrunnet. For noen barn ser det ut til at omgivelsene er med å skape behov for å organisere mindre grupper utenfor de store rommene. Samtidig tror jeg også at man gjennom kompetanseheving om ulike måter å bruke rommene kunne fått til å gjøre flere romlige grep, som kunne forbedret enkeltbarns mulighet til å trives og inkluderes i større grad. For eksempel gjennom slike grep som vi ser brukes i engelske barnehager (Evenstad & Becher, 2010), som å innrede de store rommene på måter som gjør at det dannes mange avgrensede lekekroker. Behovet for kompetanseheving i forhold til bruken av rom bekreftes også her.

I forhold til universell utforming og hvordan dette er et arkitektonisk grep som skal støtte opp om inkluderingsprosesser (jf. Kapittel 2.5), har vi sett at det ble reist spørsmål om å klare å imøtekomme alles behov i de samme lokalene (Hind 1996 i Imrie, 2007; Mørland, 2008; Buvik, 2007), og om dilemmaer som da kan oppstå. En del av disse dilemmaene har vi sett informantene trekke frem, så som romstørrelse, oversikt og skjerming i forhold til vindu, fleksibilitet i miljøet i forhold til enkeltbarns behov for faste plasseringer i omgivelsene. Oppsummert kan vi allikevel si at Barnehage A, som er utformet etter prinsipper for universell utforming, fungerer slik at barnehagen trenger færre tilpassninger på bygningsnivå enn den som ikke er universelt utformet. Det finnes fremdeles utfordringer, for eksempel er

der selv med gjennomtenkte valg av fargebruk, ikke god nok kontrast for et av barna med synsvansker. Det er kanskje en umulighet å klare å tilpasse et bygg til alles behov, men forsøket hjelper barnehagen mange steg på veien mot å romme alle barn. Som vi tidligere har vært inne på er heller ikke bygget ferdig når det står ferdig oppført, innredning og organisering har også stor innvirkning.

5.2.1 Oppsummering av rommets betydning for inkludering

Det ser altså ut til at spesialpedagogers erfaringer tilsier at møblering, romstørrelse og organisering kan være med på å forsterke eller begrense barns muligheter for inkludering. Inkludering fremmes ved tilrettelegging slik at barnas treningsbehov kan foregå inkludert i hovedrommene. Enkeltelement i møbleringen trekkes også frem som noe som kan fremme sosial interaksjon mellom barn, for eksempel det å samles rundt småbord der mange aktiviteter foregår. Samtidig kan også bordene ekskludere om de er utformet slik at rullestoler ikke kommer til.

De store rommene ser ut til å fremme et behov for å organisere seg i mindre grupper utenfor rommene. Dette er et komplekst tema, og kan ha sammenheng med det spesialpedagogiske arbeidets egenart og tradisjon. Mer kompetanse rundt organisering av rommene kan kanskje medføre større grad av inkludering i rommene enn det jeg har sett hos de barnehagene jeg undersøkte.

6. Barnehagerommets betydning for barn med nedsatt funksjonsevne: konklusjon og tanker for videre arbeid

Jeg har analysert det empiriske grunnlaget i denne oppgaven opp mot teori og tidligere forskning relatert til mine to forskningsspørsmål. Gjennom det som har kommet frem i drøftingen skal jeg oppsummere rundt problemstillingen min:

Hvilke betydning har rommet som pedagogisk læringsarena i arbeid med barn med nedsatt funksjonsevne i barnehager?

Det kommer i min undersøkelse tydelig frem at rommet er betydningsfullt i pedagogisk arbeid med barn med nedsatt funksjonsevne. Informantene har erfaring med at rommet kan brukes til å støtte sitt arbeid, som den tredje pedagog. Det kommer også frem at rommet kan utfordre dem i deres pedagogiske arbeid. Utfordringer som trekkes frem er særlig de store rommene. I hvilke grad dette handler om barnas forutsetninger eller personalets kompetanse til å bruke rommene er ut fra mitt datamateriale vanskelig å avklare. Det etterlyses flere mindre rom, som både kan imøtekomme behovet barna har til å kunne leke i mindre grupper og de voksnes behov for å organisere pedagogisk arbeid i mindre grupper. En del dilemma trekkes også frem i forbindelse med at rommene skal imøtekomme behovene til en sammensatt barnegruppe, det må balanseres mellom skjerming og oversikt når det kommer til bruk av vindu, mellom fleksibilitet og struktur når det kommer til plassering av barnehagens innredning, og barnas mulighet til å regulere den.

Flere forskningsprosjekt som ser nærmere på hvordan rommenes størrelse påvirker barn med ulike forutsetninger, og hvordan organisering av rommene innvirker, vil kunne være viktig for å videreutvikle barnehagers bruk av rom. Observasjonsstudier av hvordan barnehager med den nye typen oppbygning, altså basebarnehager med store rom, påvirker barn med nedsatt funksjonsevne sin hverdag vil kunne gi verdifull kunnskap til spesialpedagogikken. Skapes det frustrasjon blant barn med nedsatt funksjonsevne i store rom, og kan man i så fall begrense dette ved hjelp av rommelig grep? Med utgangspunkt i barnehager som har gjort gode erfaringer, kan man kanskje sette lys på gode løsninger og spre disse til andre pedagoger og spesialpedagoger, og gi tilbakemeldinger til arkitekter som skal designe nye barnehager.

Kunnskapstilførsel er et gjennomgående tema i min studie, og verdien av dette må ikke undervurderes. Det handler om å gi hele personalgrupper tilstrekkelig kunnskap når nye pedagogiske arbeidsmåter skal innføres, som å bruke rommene på en ny måte, eller organisere

barnehagehverdagen igjennom en ny driftsform. Jeg stiller meg undrende til hvordan kunnskap om rommets betydning for barn med nedsatt funksjonsevne skal komme på plass når kommunale utredninger ikke tar hensyn til barn med nedsatt funksjonsevne, og spesialpedagogutdanningen ikke vektlegger det. Behovet for denne kunnskapen må erkjennes og medføre nye forskningsarbeider og nye tema i spesialpedagogutdanningen.

Om rommets egenart åpner for inkludering er et vanskelig spørsmål fordi det kan være vanskelig å skille klart mellom behovet for å trekke ut på grunn av rommets egenart, og den spesialpedagogiske tradisjonen med å trekke ut og organisere seg i mindre grupper. Bevissthet om og refleksjon rundt hva som er gode valg i hver enkelt situasjon, er viktig. Med barns mange ulike behov er ikke fasitsvar tilgjengelige og skjønnsvurderinger må tas. Det er flere forskningsarbeid i gang omkring inkludering i barnehagens arbeid, jf. Nilsen, Korsvold, Lauritsen, Lundeby, & Ytterhus, (2009), og kanskje vil dette bidra til bedre innsikt i hva som fremmer og hemmer en inkluderende praksis i barnehager.

Referanser:

- Amundsen, H. M., Blakstad, S. H., Krogstad, A., Knudsen, W., Manum, B., Sve, L., Wågø, S. (2008). *Forskningsrapport: Barn og rom - refleksjoner over barns opplevelse av rom*. Henta September 1, 2009 frå Barn og rom: <http://www.trondheim.kommune.no/content.ap?thisId=1117628035>
- Arbeidsdepartementet (2002-2003). *St.meld. nr. 40 Nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Oslo: Arbeidsdepartementet.
- Arbeidsdepartementet (2001). *NOU 2001: 22 Fra bruker til borger. En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Oslo: Arbeidsdepartementet
- Arnesen, A.-L., & Solli, K. A. (2009). Spesialpedagogiske tiltak i barnehagen skjer ofte ureflektert. *Første steg: et tidsskrift for førskolelærere fra utdanningsforbundet*, 3, 36-38.
- Barne- og likestillingsdepartementet (2008). *Lov om forbud mot diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne (diskriminerings- og tilgjengelighetsloven)*. Henta Desember 01, 2009 frå Lovdata: <http://www.lovdata.no/all/hl-20080620-042.html>
- Bendiksen, H., Brandslet, S., & Buvik, K. (2005). *Funksjons- og arealprogram for kommunale barnehager i Trondheim*. Trondheim: Trondheim kommune.
- Borg, E., Kristiansen, I.-H., & Backe- Hansen, E. (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt*. Oslo: NOVA.
- Buvik, K. (2007). *Universell utforming av Brueland barnehage – Krav og anbefalinger til bygningen i forprosjektfasen*. Trondheim: Sintef Byggforsk.
- Buvik, K. (2004). *Utforming av barnehager- På leting etter barneperspektiv*. Trondheim: Storbysamarbeidet i barnehagesektoren SINTEF NTNU.
- Cold, B. (2004). Estetiske stimulerende læringsmiljø. I Imsen, G. (Red.), *Det ustyrlige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen* (ss. 73-94). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4. utgave). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Evenstad, R., & Becher, A. A. (2010). Vi trenger førskolelærere med kompetanse på fysisk miljø. *Første steg - et tidsskrift for førskolelærere fra utdanningsforbundet*, 2, 28-32.

- Groven, B. (2009). *Styrk sterke sider - det frikse i det syke barnet*. Trondheim : Dronning Mauds Minne Høgskolen, Senter for FEI.
- Gulbrandsen, Å., Moser, T., Pettersvold, M., & Vintervold, A. (2006). *Det var en gang et sykehus... eller Kommer det an på størrelsen? Evaluering av oppstarten av barnehagen Sophies Hage*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Gustavsson, B. (2004). Hans - Georg Gadamer: att som i leken förstå. I K. Steinsholt, & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter - Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (ss. 497-510). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansen, G., Blakstad, S., & Knudsen, W. (2009). *USEtool. Evaluering av brukskvalitet - Metodehåndbok*. Trondheim: SINTEF/NTNU .
- Hansson, H., Jansen, T. H., Sanna, T. K., & Aasen, G. (2005). *Rommet som intensjonal tekst. Rapport 5*. Henta November 01., 2009 frå Høgskolen i Vestfold: http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2005-05/rapp5_2005.pdf
- Helse- og omsorgsdepartementet. (1995). *Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler*. Henta November 01, 2009 frå Lovdata: <http://www.lovdata.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-19951201-0928.html>
- Helland, S. (2008). Spesialpedagogikk i barnehagen. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (4. utgave, ss. 458-475). Oslo.
- Hopperstad, M. H., Hellem, L., & Kjørholt, A. M. (2005). *Funksjonshemmede barn i barnehage: Kunnskapsstatus og forskningsutfordringer*. Trondheim: Norsk senter for barneforskning.
- Huberman, A., & Miles, M. (1994). Data Management and Analysis Methods. I N. Denzin, & Y. Lincoln (Red.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, London, New Dehli: SAGE Publications.
- Imrie, R. (2007). Fra universell til inkluderende utforming av bygninger og de fysiske omgivelsene. I J. Swain, S. French, C. Barnes, & T. C. (Red.), *Funksjonshemmende barrierer - funksjonsfremmende samfunn*. (ss. 338-344). Oslo: Kommuneforlaget.
- Johannsen, C. (2010). *Pre-school Children and the Physical Enviroments in their Day-care Centers*. Trondheim : NTNU, Faculty of Architecture and Fine Art .
- Jonstoj, T., & Tolgraven, Å. (2003). *Hundre måter å tenke på. Om Reggio Emilias pedagogiske filosofi*. Oslo: Damm & sønn.
- Kampmann, J. (1994). *Barnet og det fysiske rum*. København: Forlaget Børn og Unge.

- Kampmann, J. (2006). Børn, rum og rummelighed. I K. Rasmussen (Red.), *Børns steder - om børns egne steder og voksnes steder til børn* (ss. 106-120). Værløse: Billesø & Baltzer Forlagene.
- Klausen, S., & Grangaard, H. (2000). *Vis hvad vi gør! En bog om dokumentation og rummets betydning i det pædagogiske arbejde*. København: Forlaget børn og unge.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). Lov om grunnskolen og videregående opplæring (Opplæringslova) av 17.juni 1998 nr.61 med endringer av 27.juni 2008
- Kunnskapsdepartementet. (2005). Lov om barnehager (Barnehageloven) av 17.juni 2005 nr. 64. Oslo: Lovdata.
- Kunnskapsdepartementet. (2006a, Oktober 17). *Barnehageløftet* . Henta Januar 2010 frå Dokumentarkiv : <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/tema-og-redaksjonelt-innhold/redaksjonelle-artikler/2006/barnehageloftet.html?id=204780>
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju* . Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgave). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Laike, T. (2002). Det fysiske bakgrunnsmiljøet påvirker barna. *Barnehagefolk: utgitt av pedagogisk forum*, 2, 42-47
- Malmedal, G. (2009). *Hvordan bli det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen organisert og forstått med tanke på inkludering og tilpasset opplæring for barn med enkeltvankser?* Volda: Høgskulen i Volda.
- Miljøverndepartementet. (2007). *Universell utforming - begrepsavklaring*. Oslo: Miljøverndepartementet.
- Miljøverndepartementet; Kommunal- og regionaldepartementet. (1997). *Forskrift om krav til byggverk - TEK* . Henta Januar 2010 frå <http://www.lovdata.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-19970122-0033.html>
- Moser, T. (2007). Rommet som pedagogisk (kon)tekst og dets fysiske miljøet som læremiddel. I S. Knudsen, D. Skjeldbred, & B. Aamotsbakken (Red.), *Tekst i vekst - teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster*. (ss. 155-172). Oslo: Novus forlag.

- Mørland, B. (Red.) (2008). *Temahefte - om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Oslo : Kunnskapsdepartementet .
- Nilsen, R. D., Korsvold, T., Lauritsen, K., Lundeby, H., & Ytterhus, B. (2009). Barnehagen og inkludering i praksis. *Første steg- et tidsskrift for førskolelærere fra utdanningsforbundet*, 4, ss. 28-33.
- Nordin- Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barn subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Odde, H. (2008). *Basebarnehage som institusjon og læringsarena : en kvalitativ studie av et barn med hørselshemming sine muligheter for sosial utvikling og læring*. Masteroppgave. Trondheim: NTNU, Ped. inst.
- Ogden, T. (1987). *Adferdspedagogikk i teori og praksis. Om arbeid med atferdsproblemer i skolen.* . Oslo: Universitetsforlaget .
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.
- Pedersen, K. (2008). Inkluderende pedagogikk i barnehagen - et samarbeidsprosjekt. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 05 , 376-387.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia : listening, researching and learning*. London: Routledge.
- Rinaldi, C. (1998). The space of childhood. I G. Ceppi, & Zini, M. (Red.) *Children, spaces, relations - metaproject for an enviroment for young children*. (ss. 114-120). Reggio Emilia: Reggio Children.
- Reindal, S. M. (2007). *Funksjonshemming, kroppen og subjektet. Noen grunnlagsproblemer innenfor spesialpedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rye, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet - Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen : Fagbokforlaget.
- Sheridan, S., Samuelson, I., & Johansson, E. (2009). *Barns tidiga lärande. En tvärrnittstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* . Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Statens bygningstekniske etat & Husbanken. (2004). *Bygg for alle*. Henta Januar 2010 frå Temaveiledning om universell utforming av byggverk og uteområder: <http://www.be.no/beweb/regler/meldinger/043UniversellUtf.pdf>
- Steilland, L. L. (2008). *Pedagogisk og fysisk tilrettelegging for utagerende barn ibarnehage : En kvalitativ studie av de fysiske forholds betydning foren hensiktsmessig pedagogisk tilrettelegging for et utagerende barn*. Tromsø: UiT.
- Struve, K. (2005). *Stemninger - om æstetik og læring*. Brøndby: Semi-forlaget.

- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorbergesen, E. (2007). *Barnehagens rom: Nye muligheter*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Trondheim Kommune. (2008, Mai 15). *Barn og rom*. Henta Januar 2010 frå <http://www.trondheim.kommune.no/content.ap?thisId=1117628035>
- Tøssebro, J., & Lundeby, H. (2008). Barn og unge med nedsatt funksjonsevne. I Ø. Kvello (Red.), *Oppvekst: Om barn og ungens utvikling og oppvekstmiljø* (ss. 373-392). Oslo: Gyldendal Akademiske .
- Unesco . (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Henta Mars 15, 2010 frå http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Winsvold, A., & Guldbrandsen, L. (2009). *Kvalitet og kvantitet. Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Åberg, A., & Taguchi, H. L. (2006). *Lyttende pedagogikk - etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1

Informasjonsskriv til enhetsleder/ spesialpedagog

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved NTNU /Dronning Mauds Minne Høgskole (DMMH), og holder nå på å skrive min avsluttende mastergradsoppgave. I oppgaven skal jeg se nærmere på hvilke betydning rommet har som pedagogisk læringsarena i arbeid med barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen.

For å få innsikt i dette, ønsker jeg å intervjuere spesialpedagoger som har sin arbeidsplass i en barnehage som har hatt fokus på barnehagens rom. Spørsmålene i intervjuet vil dreie seg om rommet som pedagogisk læringsarena, rommet i et inkluderingsperspektiv, og hvordan spesialpedagogene vurderer dette i forhold til barna de arbeider med. Jeg ønsker også å gjennomføre gåtur i barnehagen med spesialpedagogen, der vi stopper og samtaler på steder som spesialpedagogen opplever at utmerker seg særskilt positivt eller negativt i forhold til barn med nedsatt funksjonsevne. Disse stedene ønsker jeg å fotografere, for å kunne bruke som illustrasjoner i oppgaven. En slik bruk av foto vil kunne medføre en indirekte identifikasjon av barnehagen og informant av lesere som har kjennskap til disse fra før.

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Deltagelse i prosjektet er frivillig, og det vil hele tiden være mulig å trekke seg ved ønske. All innsamlet informasjon vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert. Intervju vil bli tatt opp på lydbånd, men bli slettet når prosjektet er ferdigstilt. Fotografier av barnehagens rom (uten barn) vil bli brukt i oppgaven, om det blir gitt særskilt tillatelse til dette.

Ved spørsmål om prosjektet kan dere henvende dere til meg på telefon: eller e-post: Det er også mulig å ta kontakt med mine veiledere ved DMMH: førsteamanuensis Berit Groven, telefon: 73 80 52 79, e-post: bgr@dmmh.no eller førsteamanuensis Atle Krogstad, telefon: 73 80 52 46, e-post: akr@dmmh.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Dersom du har anledning til å ta del i studiet, er det fint om du sender meg en e-post snarest mulig. Så finner vi frem til et passende tidspunkt for intervjuet. I forkant av intervjuet vil jeg be om at du leverer en signert samtykkeerklæring til meg. Et utkast til denne ligger vedlagt.

Vennlig hilsen

Ingrid Sørbo

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet ”rommets betydning for barn med nedsatt funksjonsevne” og er villig til å delta i studien.

Signatur:

Samtykkeerklæring bruk av foto:

Vi har mottatt informasjon om studiet ”rommets betydning for barn med nedsatt funksjonsevne” og godtar at fotografier av steder i barnehagen blir brukt som illustrasjoner i denne oppgaven.

Vi er gjort kjent med at en slik bruk av foto vil kunne medføre en indirekte identifikasjon av barnehagen og informant av lesere som har kjennskap til disse fra før.

Signatur:

Vedlegg 2

Intervjuguide:

Målet med dette studiet er å få en bedre innsikt i hvilke betydning barnehagens rom har for barn med nedsatt funksjonsevne. Dette vil jeg gå dypere inn i gjennom spesialpedagogers øyne, jeg vil se på hvilke opplevelse de har av dette og hvordan de forholder seg til dette.

I begrepet **rom** legges her det fysiske miljøet – utearealet, bygningsmasser, arkitektonisk utforming, faste installasjoner, møblement, flyttbare element, og estetisk utforming.

1. Bakgrunnsinformasjon:

Kan du fortelle om din bakgrunn?

- utdanning og yrkeserfaring
- din rolle og arbeidsoppgaver her i barnehagen
- litt kort om de barna du arbeider med nå (deres behov og forutsetninger)

2. Arbeid med rom

Hvordan har barnehagen jobbet med det fysiske miljøet?

- Inne
- Ute

Hvordan har du vært involvert i dette arbeidet?

3. Betydning av rom

Hvilke betydning mener du rommet har i en pedagogisk sammenheng?

- I ditt pedagogiske arbeid (didaktiske) med barna?
Tiltaksarbeid – trening

- I barnas frilek & samspill

I hvilken grad tilbyr barnehagens fysiske miljø varierte og utfordrende steder for lek, fysisk aktivitet og læring for alle barn?

Hvilke egenskaper ved rom og fysisk miljø mener du er spesielt viktig for barn med nedsatt funksjonsevne?

4. Vurdering av rom

Hvordan vurderer du/dere i barnehagen om rommene fungerer godt nok?

- for de barna du arbeider med?

I hvilke grad opplever du dilemmaer mellom ulike barns behov i en rommelig sammenheng?

- Fleksibilitet – forutsigbarhet

Har du opplevd at endring av rommet har medført endring i barnas oppførsel? kan du fortell om dette?

Nordin –Hultman sier ”miljø og materiell kan kanskje til og med ses som premisser for om barn skal oppfattes som kompetente eller med behov for særskilt støtte.” Hva tenker du om dette?

5. rommet og inkludering

Barnehagen er bygget etter prinsipper om universell utforming – med ambisjoner om at miljøet skal innby til samhandling, mestring og opplevelser som stimulerer ulike sanser. Hvordan opplever du at rommene lever opp til dette? (ute, inne)

Rommet som fremmer eller hemmer samhandling mellom barn, barn – voksen, omsorg for barn, mestring læring og dannelse? Har du noen eksempler på dette?

Oppsummering:

- Noe mer du ønsker å tilføye?

Takk for intervjuet!

Vedlegg 3

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Hansjörg Hohr
Pedagogisk institutt
NTNU
Dragvoll
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 08.03.2010

Vår ref: 23637 / 2 / IBH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.02.2010. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 03.03.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

23637	<i>Rommets betydning i arbeid med barn med nedsatt funksjonsevne</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Hansjörg Hohr</i>
<i>Student</i>	<i>Ingrid Benedikte Sørbo</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

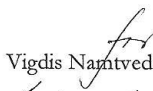
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

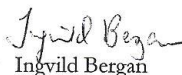
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Ingvild Bergan


Kontaktperson: Ingvild Bergan tlf: 55 58 32 32

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ingrid Benedikte Sørbo, Rønningsbakken 40, 7045 TRONDHEIM

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

23637

Utvalget består av 3 spesialpedagoger ansatt i barnehager. Førstegangskontakt opprettes via ledelsen i barnehagene. Datamaterialet samles inn ved personlig intervju, som det gjøres lydopptak av. Det vil i tillegg bli tatt bilder av barnehagenes rom. Ingen personer vil bli fotografert.

Det gis skriftlig informasjon til utvalget og innhentes skriftlig samtykke til deltakelse, jf. informasjonsskriv mottatt 2. februar 2010 og e-post fra student Ingrid B. Sørbø 25. februar 2010. Personvernombudet finner at informasjonsskrivet er tilfredsstillende utformet, gitt at tidspunktet for prosjektslutt og anonymisering av datamaterialet presiseres.

Det forutsettes at det ikke behandles opplysninger som er undergitt taushetsplikt.

Det forutsettes videre at bruk av privat pc er i tråd med NTNUs interne retningslinjer for datasikkerhet.

Datamaterialet blir anonymisert ved prosjektslutt, senest innen 1. juni 2010. Personvernombudet minner om at med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte eller indirekte gjennom bakgrunnsvariabler. Lydopptak slettes.

Vedlegg 4

Transkripsjon	Koder	Teori, tolkning og analytiske spørsmål
<p>I: ja, det blir det. det er lettare å berre hive all legoen oppi ei kasse ikkje sant, og sett den inn i hylla. Enn å sortere dei fint i ein boks med mange rom, det blir veldig, to forskjellige ting. Så <u>må ein tenke annleis om ein skal klare det trur eg.</u> Og kanskje vere litt opptatt av og synes det er allright å vere i eit miljø som ser fint ut. For det ser jo veldig fint ut, når man har systematisert ting.</p> <p>M: ja, det gjer jo det.</p> <p>I: det gjer det. det ser kjempefint ut. Også blir det jo meir delikat å gå til og, hvis der er eit system.</p> <p>M: Kva med betydninga i forhold til treningsarbeid du skal gjer med ungane? Dei som du</p> <p>I: i <u>forhold til born med sammensatte vanskar, så er det heilt nødvendig av og til, å ha eit rom uten noen ting.</u> Og det har eg då fått etterkvart. Det veit eg jo, er jo heilt i strid med tankesettet som er i dag. Men det har vore nødvendig for å klare å følgje opp ting som dei her borna treng då. <u>Store konsentrasjonsvanskar, dett det ned en ting på golvet, så har du fokus på noko anna, spring det nokon forbi så, oi, da skjedd det noko her, det må vi følgje med på. Då får du veldig lite, då er det ikkje noko lett å ha opplæring på nokon ting.</u></p> <p>For å få opplæring til å verte god, så har vi faktisk fått gjort om heile barnehagen for å få til det då. Få til eit eige rom som er utan nokon andre stimuli då. For den opplæringa går ikkje ann til å gjer inni eit sånt miljø her.</p> <p>M: med mange andre ting som skjer å..</p> <p>I: berre det å sette seg ned å lese ei bok, blir vanskelig for noen barn i eit sånt miljø. Med tusen muligheter, og mange ting som du kan ta tak i, og ungar som er i</p>	<p>Vurdering</p> <p>Utfordring ifhd til struktur – organisering</p> <p>betydning</p> <p>vurdering:</p> <p>Behov for stimuli fritt rom - romnivå</p> <p>Vurdering</p> <p>Utfordring: Store åpne rom -byggningsnivå</p> <p>Betydning for opplæring</p> <p>Vurdering</p> <p>Utfordringer store og åpne rom - byggningsnivå</p>	<p>Innstilling for å få til å holde på strukturer</p> <p>Innbydende rom</p> <p>Enkeltbarns behov i forhold til læring-utvikling</p> <p>Impuls mengden i de store rommene for høy</p> <p>Konsentrasjonsvansker forsterkes av rommet?</p>

