

***”Det er det som er de der gylne øyeblikkene som du vil ha frem”***

En kvalitativ studie av spesialpedagogens rolle i lek mellom barn med utviklingshemning og andre barn i barnehagen

Kine Skovli Kristiansen

Masteroppgave i spesialpedagogikk

NTNU/DMMH

Våren 2010

## **FORORD**

Jeg vil med dette først og fremst rette en stor takk til Bente som jeg har valgt å kalle min informant, som så raust har delt av seg selv og latt meg få et innblikk både i hennes personlige refleksjoner, kunnskap og erfaringer samt egen praksis som spesialpedagog. Jeg vil også takke barn og voksne i barnehagen hvor feltundersøkelsen er gjennomført, som alle har tatt meg godt i mot. Spesielt rettes en takk til de to barna jeg har valgt å kalle Erlend og Eline som har deltatt i mine observasjoner, og deres foreldre.

En takk gis også min veileder Professor Kjetil Steinsholt ved pedagogisk institutt/NTNU for veiledning i forhold til oppgaveskriving, og ellers god og positiv støtte under hele forskningsprosessen.

Trondheim, mai 2010

Kine Skovli Kristiansen

*En droppe droppad i livsens älv,  
har ingen kraft til at flyta själv.*

*Det ställs et krav til varenda droppe:*

*Hjälp til att holda dom andra oppe.*

Tage Danielson

# Innhold

1. INNLEDNING .....	6
1.1. Bakgrunn for forskningsprosjektet .....	6
1.2. Forskningsspørsmål .....	7
1.3. Oppgavens oppbygning .....	8
2. TEORI .....	9
2.1. Funksjonshemning .....	9
2.2. Utviklingshemning .....	10
2.3. Situasjonen for barn med utviklingshemning i dagens samfunn .....	13
2.4. Spesialpedagogens oppgaver .....	14
2.5. Lek .....	15
2.5.1. En definisjon? .....	15
2.5.2. Lekens kvaliteter .....	16
2.5.3. Lekens utfordringer .....	19
2.6. Spesialpedagogens rolle i leken .....	21
2.6.1. En kompetent spesialpedagog .....	22
2.6.2. Relasjonens betydning .....	23
2.6.3. Bærende relasjon .....	23
2.6.4. Hvordan forholde seg til barns lek? .....	25
3. METODE .....	29
3.1. Kvalitativ metode .....	29
3.1.1. Hermeneutikk .....	30
3.2. Kasusstudie som tilnærming .....	31
3.3. Utvalg .....	32
3.4. Datainnsamlingsstrategier – observasjon og intervju .....	33
3.4.1. Observasjon .....	33
3.4.2. Gjennomføring av observasjon .....	34
3.4.3. Intervju .....	36
3.4.4. Gjennomføring av intervju 1 .....	37
3.4.5. Gjennomføring av intervju 2 .....	38
3.5. Etske betraktninger .....	39
3.6. Kvalitet ved forskningsarbeidet .....	40
3.6.1. Troverdighet .....	41
3.6.2. Overførbarhet .....	41

3.6.3. Pålitelighet.....	42
3.6.4. Bekreftbarhet.....	42
4. ANALYSE .....	43
4.1. Presentasjon av forskningsdeltakere og forskningsfelt .....	45
4.1.1. Informant – Bente.....	45
4.1.2. Observasjonssted.....	45
4.1.3. Barna .....	46
4.2. Spesialpedagogen som aktiv lytter .....	48
4.2.1. Å lytte til enkeltbarnet - Erlend.....	48
4.2.2. Å lytte til enkeltbarnet – Eline .....	50
4.2.3. Å lytte til situasjonen.....	52
4.3. Spesialpedagogen som rollemodell.....	55
4.3.1. Spesialpedagogens holdninger til lek .....	55
4.3.2. Spesialpedagogens holdninger til barn.....	56
4.3.3. Rollemodell i leken .....	57
5. DRØFTING.....	59
5.1. Holdninger.....	59
5.1.1. Holdninger til enkeltbarnet og den resterende barnegruppa .....	60
5.1.2. Holdninger til lek .....	61
5.2. Anerkjennelse av enkeltbarnet, og pedagogisk takt i en hver situasjon.....	64
5.2.1. Anerkjennelse.....	64
5.2.2. Pedagogisk takt .....	66
5.3. Pendelvokter.....	67
5.4. Gylne øyeblikk .....	70
6. AVSLUTNING .....	71
REFERANSELISTE .....	73

## VEDLEGG

# 1. INNLEDNING

## 1.1. Bakgrunn for forskningsprosjektet

*"Hva er det som gjør deg mest glad?"* spørsmålet er rettet mot jenter og gutter i barnehage og barneskole, og stilles av Barneombudets bamse, Tryggve. De fleste svarer *"Det som gjør meg mest glad er å få være med i leken."* *"Hva er det som gjør deg mest trist da?"* spør Tryggve videre, *"Det er å ikke få være med."* (Tryggve, 2007). Lek oppleves som svært verdifullt av barn flest, og det å ha relasjoner til jevnaldrende framstår som hovedkriteriet for om andre barn mener at en jevnaldrende har det bra eller ikke (Ytterhus, 2002). Sosial isolasjon framstår derimot som barns største trussel. Personlig husker jeg godt hvordan egen barndom var fylt med lek og hvor viktig mine venner var for meg. Spesielt minnes jeg de få episodene hvor jeg følte meg utelatt og alene. Det var sårt, og den vonde følelsen av utenforskap sitter i den dag i dag. Barn med spesielle behov er en sårbar gruppe med tanke på utelatelse fra jevnaldrenes lek og sosiale fellesskap (Vedeler, 2007). Mange sliter med å forstå eller/og forholde seg til lekens premisser, og kan stå i fare for å få en nokså ensom barndom. Som førskolelærer og spesialpedagog er jeg opptatt av lekens betydning for barn, og jeg mener at alle barn har et behov og en rett til å delta i lek med jevnaldrende. Leken fremstår som viktig fra et lærings- og utviklingsperspektiv, men først og fremst har leken betydning for enkeltbarnets livskvalitet og livsglede. Et fokus for spesialpedagogisk arbeid i barnehagen bør derfor være å støtte barn med spesielle behov i lek med andre, slik at også de får oppleve gleden ved å delta i det lekende fellesskapet. At dette er et viktig moment i pedagogisk arbeid med barn trekkes også frem i offentlige dokumenter og rammeverk.

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (KD, 2006a) fremhever lekens egenverdi, og presiserer at leken skal ha en fremtredende plass i barns liv i barnehagen. Lekefellesskap legger grunnlaget for barns vennskap med hverandre, som igjen er avgjørende for trivsel og meningsskaping i barnehagen. Det legges og vekt på lekens betydning fra et lærings – og utviklingsperspektiv, da leken representerer en grunnleggende livs - og læringsform som barn kan uttrykke seg gjennom. Gjennom stortingsmelding 16 settes det fokus på tidlig intervensjon for å hindre skjevutvikling hos barn på alle områder (KD, 2006b). Leken vil i denne sammenheng være et sentralt område å fokusere på, når en vet hvilke konsekvenser utenforskap kan føre med seg. *"Å være utenfor leken i lange perioder kan få store konsekvenser for barns personlighetsutvikling, vennskap, språk og læring"* (Mørland (red.), 2006, s. 43). Personalet må derfor *" (...) være tilgjengelig for barn ved å støtte, inspirere og*

*oppmuntre barna i deres lek (...) Barn som ikke deltar i lek, holdes utenfor eller ødelegger andres lek må gis særlig oppfølging*” (KD, 2006a, s. 26). Spesielt viktig vil dette være i arbeid som spesialpedagog, da man til daglig er i relasjoner med barn i sosialt sårbare situasjoner.

## **1.2. Forskningsspørsmål**

Jeg har gjennom praksis erfart dyktige pedagoger være med å skape gode lekesituasjoner mellom sårbare barn og andre, men jeg har også opplevd situasjoner hvor jeg føler at den voksnes innvendinger har hatt hemmende virkning på barns sosiale samspill. Situasjoner hvor det kan virke som den voksne ser samspillet kun ut fra eget perspektiv uten og reflektere over barnas opplevelse av situasjonen. Som en nær og viktig støttespillere i barnehagen, har som sagt spesialpedagogen et ansvar for å støtte barn med spesielle behov i lek med andre. Det jeg stiller spørsmål ved er hva denne hjelpen skal innebære, og hva som kreves for at støtten skal virke med og ikke mot sin hensikt, fremmede for barnas lek og ikke hemmende? Både for enkeltbarnet og for barnas samspill. Og hva kan være årsaken til en eventuell fremmede eller hemmende virkning? Forskningsstatus viser nettopp at det savnes forskning som fokuserer på betydningen av personalets praksis, og hvordan praksisen bidrar til å muliggjøre eller forhindre lek og samvær mellom funksjonshemmede barn og andre barn (Hopperstad, Hellem & Kjørholt, 2005). *”Hva trenger barna de voksne til, for å komme i gang med og opprettholde lek, og hvordan opplever og praktiserer personalet sin rolle?”* (Hopperstad, Hellem & Kjørholt, 2005, s. 50).

Dette er problemstillinger jeg gjennom forskningsprosjektet har ønsket å utvikle en bedre forståelse for, med utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

**Hvordan reflekterer en spesialpedagog over egen rolle i lek mellom barn med utviklingshemming og andre barn i barnehagen? Og hvilken betydning har spesialpedagogens rolle i praktiske lekesituasjoner?**

Som problemstillingen presiserer har jeg valgt å konsentrere meg om spesialpedagogens rolle i lek mellom barn med utviklingshemning og andre barn i barnehagen. Gruppen barn med spesielle behov er mangfoldig, og av flere årsaker har jeg derfor fokusert spesifikt på barn med utviklingshemning. På tross av at også denne gruppen barn er variert med tanke på grad og type behov, har mange barn med utviklingshemning dårligere forutsetninger for å mestre leken enn sine jevnaldrende (Rognhaug & Gonnæs, 2008). Et annet moment er at de fleste barn med utviklingshemning har sammensatte vansker og behov som gjør at de som oftest vil

være tett fulgt av en spesialpedagog, og det er denne støtten som har vært fokus for mitt forskningsprosjekt.

### **1.3. Oppgavens oppbygning**

I første del vil sentrale begrep defineres og det vil redegjøres for relevant teori og forskning. Begrepene funksjonshemning og utviklingshemning vil bli gjort rede for, og med utgangspunkt i lovgivende milepæler vil jeg så se nærmere på hvordan vilkårene for barn med utviklingshemning har endret seg historisk sett og frem til dagens situasjon. Deretter vil jeg rette blikket mot spesialpedagogisk hjelp, hva denne hjelpen i følge loven skal innebære og hvilke oppgaver spesialpedagogen er pålagt. Videre vil ulike aspekt ved lek presenteres ut fra forskjellige teoretiske perspektiv, før fokuset spesifikt rettes mot spesialpedagogens rolle i den sosiale leken. I del to redegjøres det for metodevalg, datainnsamlingsstrategier og gjennomføring av forskningsprosessen. Etske betraktninger vil her vurderes samt kvaliteten ved forskningsarbeidet. Del tre tar for seg analyseprosessen og hvordan jeg har gått frem i søken etter datamaterialets ”essens”. Etterfulgt av en presentasjon av det innhentede datamaterialet. Deretter vil jeg i del fire drøfte ulike aspekt ved datamaterialet med utgangspunkt i det teoretiske bakteppe som er presentert. Avslutningsvis samles trådene gjennom en kort framstilling av forskningsarbeidets resultater. Jeg vil også dele noen avsluttende refleksjoner med leseren knyttet til oppgaven og forskningsprosessen, samt legge frem noen tanker om aktuelle problemstillinger for videre forskningsarbeid.



## 2. TEORI

### 2.1. Funksjonshemming

Funksjonshemming blir ofte benyttet som et samlebegrep for hemninger som på en eller annen måte, og av ulike årsaker kan ha negativ innvirkning på enkeltpersoners lærings- og utviklingsbetingelser og redusere deres livsutfoldelse (Tangen, 2008). Fokus for dette prosjektet har vært barn med utviklingshemning og deres sosiale lek i barnehagen.

Utviklingshemning er en av mange former for funksjonshemming, og for å kunne gjøre rede for begrepet utviklingshemning ser jeg det derfor som nødvendig med en kort presisering av begrepet funksjonshemming. Tangen (2008) trekker frem behovet for en problematisering av begrepet ”funksjonshemming” og ulike måter å forstå begrepet på. Dette fordi forståelsen påvirker holdninger, språkbruk, tilnæringsmåter i forskning og praksis, og gir føringer for hva slags tiltak som anses som formålstjenelige. Grovt sett kan det skilles mellom tre ulike forståelsesmåter: en individuell-, en relasjonell- og en samfunnsmessig og kulturell forståelse. Tangen presiserer at en forståelsesmåte ikke utelukker de to andre, men at kombinasjoner av ulike forståelsesmåter derimot er nødvendig for å forbedre praksis. Den individuelle forståelsesmåten har lenge vært den mest fremtredende og mange mener nok at den er det fremdeles. Ut i fra et slikt perspektiv forstås funksjonshemmingen som primært knyttet til særtrekk ved enkeltindividet. I Forhold til spesialpedagogisk hjelp i barnehagen vil hjelpen hovedsaklig handle om å gjøre noe for eller med barnet, med hensikt å avhjelpe eller kompensere for individets mangler. Det er kun barnet som blir sett som årsak til eventuelle utfordringer i barnehagehverdagen.

Som en motpol til en individuell forståelsesmåte finner vi den samfunnsmessige - og kulturelle forståelsen (Tangen, 2008). Her vil det utelukkende være feil eller mangler ved miljøet som vektlegges som hovedårsak til eventuelle funksjonshemninger. En funksjonshemming vil ut fra dette perspektivet være sosialt bestemt, og tiltak for å redusere eller avskaffe funksjonshemninger må rettes mot funksjonsdiskriminerende forhold i samfunnet.

Den individuelle - og den samfunnsmessige og kulturelle forståelsesmåten kan som sagt ses på som to ytterpunkter. I mellom de to ytterpunktene kan en plassere en tredje måte å forstå funksjonshemming på – en relasjonell forståelse. Med utgangspunkt i St. meld. 8 (1998-1999) sin definisjon på funksjonshemming kan den relasjonelle forståelsesmåten fremtre som den målsettende forståelsesmåten for regjeringen, og da også for dagens norske samfunn:

Til grunn for denne meldinga ligg ei forståing av funksjonshemming som eit mishøve mellom individet sine føresetnader og krav frå miljøet og samfunnet si side til funksjon på område som er vesentlege for å etablere og halde ved lag eit sjølvstendig og sosialt tilvere (Arbeidsdepartementet u. d., kap.2.1).

Ut i fra en relasjonell forståelsesmåte forsøker man å vurdere individuelle særtrekk og tilstander, i forhold til krav, normer og betingelser skapt av samfunnet og miljøet (Tangen, 2008). Fra enerådig å fokusere på ”problemer” tillagt enten individet eller samfunnet, settes relasjonen mellom individets forutsetninger og miljøets krav i fokus. Man åpner da for tanken om at små endringer i miljøet kan redusere eller hindre effekten av en eventuell funksjonshemming. Slik sett kan en person ha en funksjonshemming i visse sammenhenger, men ikke i andre. I spesialpedagogikken har betegnelsen ”barn/elever/personer med spesielle behov” i senere tid vært gjeldende. Begrepet retter oppmerksomheten mot omgivelsenes tilrettelegging og ansvar for å imøtekomme barns behov. Som spesialpedagog i barnehagen vil mye av dette ansvaret hvile på deg og din evne til å kartlegge enkeltbarnet i barnehagehverdagen, for å kunne tilrettelegge på best mulig måte. Det stiller krav til spesialpedagogens oppvakthet og refleksjon over hva i omgivelsene som kan virke hemmende og fremmede i forhold til barnets forutsetninger, og krav til kreativitet for å skape et best mulig miljø for utvikling, læring og livsutfoldelse.

Jeg har nå gjort rede for tre ulike måter å forstå begrepet funksjonshemming på; en individuell -, en relasjonell-, og en samfunnsmessig og kulturell forståelse. Mitt utgangspunkt for masterprosjektet bygger hovedsakelig på en relasjonell forståelse. Som Tangen presiserer vil en slik forståelsesmåte gjøre det: ” (...) lettere å få øye på både samfunnsmessige forhold som skaper funksjonshemming, og som derfor bør endres, og individuelle særtrekk som har betydning - som problem eller som ressurs- for læring og utvikling hos den enkelte.” (Tangen, 2008, s. 21). Jeg velger å rette blikket mot spesialpedagogen som en del av barnets miljø, og hans/hennes betydning for barn med utviklingshemning sin sosiale lek. Selv om prosjektets forskningsspørsmål utforskes fra et relasjonelt perspektiv, vil de ulike forståelsesmåtene som nevnt ikke utelukke hverandre, men være gjensidig utfyllende og kompletterende (Tangen, 2008). Med en relasjonell forståelse av funksjonshemming som utgangspunkt vil jeg nå se nærmere på begrepet utviklingshemning.

## **2.2. Utviklingshemning**

Mennesker med utviklingshemning utgjør den største gruppen funksjonshemmede i dagens samfunn (Rognahug & Gonnæs, 2008). I 2006 ble det rapportert 21244 utviklingshemmede på landsbasis, et antall som utgjør ca. 0,45 % av den norske befolkningen (sosial – og

helsedirektoratet, 2006). I Norge er utviklingshemning en fellesbetegnelse på ulik grad av kognitiv svikt, og gruppen preges av stor innbyrdes variasjon. Den internasjonalt mest anvendte definisjonen på utviklingshemning er utviklet av American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) (Rognhaug & Gonnæs, 2008): *“Intellectual disability is a disability characterized by significant limitations both in intellectual functioning and in adaptive behavior, which covers many everyday social and practical skills. This disability originates before the age of 18.”* (AAIDD, u. d.). Som vi ser, defineres utviklingshemning som en intellektuell funksjonshemning, karakterisert av signifikante begrensninger både i intellektuell fungering og i evnen til tilpasning. Funksjonshemningen oppstår før 18 års alderen. Ut i fra en relasjonell forståelse kan AAIDDs definisjon problematiseres, da den kun fokuserer på egenskaper ved individet som årsak til utviklingshemningen. Forholdet mellom individet og kravene miljøet stiller er derimot ikke tatt i betraktning. Slik sett kan det virke som den individuelle forståelsesmåten av utviklingshemning fremdeles er gjeldene, og at en mer relasjonell måte å forstå hemningen på lar vente på seg.

Årsaken til utviklingshemning kan skyldes prenatale, perinatale eller postnatale skader. Skadene har en medisinsk forklaring og lar seg som oftest påvise (Rognhaug & Gonnæs, 2008). Mange er også preget av ulike former for tilleggsvansker. Som sagt er gruppen mennesker med utviklingshemning en innbyrdes variert gruppe med tanke på grad av hemning, derav finnes ulike klassifiseringssystemer. I nyere tid har det kommet forslag til klassifiseringssystemer med en mer relasjonell forståelse av utviklingshemning, som tar utgangspunkt i grad av støttebehov og som vektlegger miljøets betydning for utviklingshemmedes fungering. Som medlem av World Health Organization er Norge innenfor medisinske fagområder likevel forpliktet til å anvende deres klassifiseringssystem, et system preget av en mer individuell måte å forstå utviklingshemning. Systemet tar utgangspunkt i en kombinasjon av testet intelligens (IK) og atferdsbeskrivelse (ICD-10, DSM. IV), der det skilles mellom lett -, moderat -, alvorlig - og dyp grad av utviklingshemning. Om en sammenligner klassifiseringens to ytterpunkter (lett og dyp grad) har personer med lett grad av utviklingshemning evnen til sosial tilpasning og inkludering. De forstår og kommuniserer, men kan ha problemer med begrepsforståelsen. Personer med dyp grad av utviklingshemning er derimot i de fleste tilfeller avhengig av tilsyn hele døgnet. Deres kommunikasjonsferdigheter er begrenset, oftest gjennom ikke-verbale lyder (Rognhaug & Gonnæs, 2008).

I følge Rognhaug og Gommæs (2008) har det vært stor uenighet om hvorvidt utviklingshemning medfører en annerledes kognitiv utvikling, eller om utviklingen foreløper på samme måte bare langsommere. At utviklingshemning medfører lærerhemning i større eller mindre grad, er det derimot utbredt enighet om. Lærerhemningen fører til at avstanden til jevnaldrende vil øke med alderen. Det vil si at for barn med utviklingshemning vil forutsetningene for å kunne følge læring og utvikling parallelt med sine jevnaldrende, være best i førskolealderen. Grad av lærehemninger vil som sagt være ulik fra person til person, likevel finnes det visse sentrale områder som utviklingshemmede synes å ha problemer med. For det første kan kommunikasjon være utfordrende for mange, og anvendelse og forståelse av språk vil ofte medføre vansker. For det andre vil det å lære på slump som for de fleste barn skjer naturlig, ofte være utfordrende for barn med utviklingshemning. Mange har behov for tilrettelagte tiltak for å kunne tilegne seg det andre barn lærer på slump. For det tredje kan personer med utviklingshemning ha vanskeligheter med å overføre erfaringer fra en situasjon til en annen. Som en følge av kommunikasjonsvansker, vansker med å lære på ”slump” og vansker med å overføre erfaringer fra en situasjon til en annen, blir også tilegnelse av sosiale ferdigheter en utfordring for mange. Alle områdene krever ulik grad av støtte, tilrettelegging, opplæring og trening.

Som for alle barn er hovedmålet i arbeid med barn med utviklingshemning livskvalitet. Næss hevder at en person med høy livskvalitet er aktiv, har samhørighet, selvfølelse og en grunnstemning av glede (Rognhaug & Gommæs, 2008). Med livskvalitet for øynene er kanskje den største utfordringen i arbeid med barn med utviklingshemning at man i større grad enn med andre barn må tenke ut fra et livsløpsperspektiv, og hva som er mest betydningsfullt å lære. Enkelte områder må velges bort til fordel for andre, da lærehemninger vil hindre at barnet kan følge det samme tempoet i utviklingen som majoriteten av jevnaldrende. Spørsmålet er da hvilke områder som er viktigst å fokusere på. ADL- trening (Activity of daily living) ses som selve hovedfaget i opplæring og habilitering av utviklingshemmede. Treningen skal fremme selvhjelp og sosial fungering og dreier seg om grunnleggende hverdagslige funksjoner som; selvhjulpenhet, kommunikasjon, sosialisering og tilpasning samt beskjeftigelse. Beskjeftigelse handler om grov- og finmotoriske ferdigheter og evnen til å aktivisere seg selv, utføre arbeid, oppgaver og lignende. Med kartlegging av barnets mestingsområder som utgangspunkt benyttes hverdagssituasjoner til å ”trene” på funksjonene. Når det gjelder opplæringsmål som vektlegger evnen til sosial læring og tilpasning presiserer Rognhaug og Gommæs (2008) at slike mål også kan ha terapeutisk

betydning, da det er med å forhindre psykiske lidelser hos personer med utviklingshemning. Det har vist seg at psykiske lidelser forekommer hyppigere hos denne gruppen mennesker enn i den øvrige befolkningen. Selv om en person med utviklingshemning kan "henge etter" på visse områder, er han eller hun først og fremst et menneske med følelser og med en evne til å forstå og oppleve at han eller hun ikke mestrer sammenlignet med andre.

Jeg har nå gjort kort rede for hva utviklingshemning er og hva som er viktig å fokusere på i arbeid med barn med utviklingshemning. Det overordede målet er livskvalitet, og som nevnt forutsetter livskvalitet opplevelsen av å; være aktiv, føle samhørighet, ha selvfølelse og ha en grunnstemning av glede. Jeg innledet denne teksten med et sitat som fortalte hva som ga barn glede, nemlig det å få være med i leken. For et førskolebarn vil leken være en betydningsfull aktivitet. En aktivitet som opptar mye av deres tid, og som jeg tør å påstå er en nødvendig faktor for barns livskvalitet. Jeg vil senere se nærmere på leken og dens kvaliteter, men først et innblikk i hvordan vilkårene for barn med utviklingshemning har endret seg historisk sett og frem til den situasjonen vi har i dag.

### **2.3. Situasjonen for barn med utviklingshemning i dagens samfunn**

En individorientert forståelse av funksjonshemning har som sagt lenge vært rådende. Mennesker med utviklingshemning har som en konsekvens av denne forståelsesmåten møtt mange barrierer historisk sett. Samfunnet har i stor grad påført denne gruppen mennesker et mindreverdighetsstempel, et stempel som hevdes å fremdeles være utbredt. Etter en fortid preget av segregerte tjenester for utviklingshemmede, vokste det på 1960 tallet frem en kritikk mot denne formen for ekskludering fra det øvrige samfunnet (Rognhaug & Gonnæs, 2008). Begreper som normalisering og integrering ble satt på dagsorden, og rettigheter og menneskeverd fremsto som sentrale temaer. Med utgangspunkt i kritikken vokste reformer og lovendringer frem, og i 1975 kom lov om grunnskolen, en utslagsgivende lov for situasjonen barn med utviklingshemning har i dag. Ansvaret for opplæring ble gitt kommunene og det tidligere skillet mellom opplæringsdyktige og ikke opplæringsdyktige ble fjernet. Alle barn og unge hadde nå rett til opplæring. Ytterligere endringer av loven (1987) ga alle barn rett til opplæring på sin nærscole og noen år senere ble de statlige spesialskolene nedlagt. Året 1975 var også en milepæl for førskolebarn. Lov om grunnskolen (1975) ga førskolebarn rett til spesialpedagogisk hjelp, en lov som i dag er hjemlet i Opplæringslova (2008) § 5-7. I tillegg fikk Norge dette året den første lov om barnehager (FAD 1975), en lov som blant annet åpnet for å gi barn med nedsatt funksjonsevne prioritet ved opptak (Helland, 2008). I gjeldende barnehagelov (2005) er prioritert opptak hjemlet i § 13, et ansvar som pålegges kommunene.

Om en ser på dagens situasjon viser forskning at de fleste barn med funksjonshemning, hele 93 % i alderen 3-5 år har plass i barnehage og kun 3-4 % fikk tilbud om spesialbarnehage eller egne avdelinger for barn med funksjonshemning (Helland, 2008). Dette gjelder også for barn med utviklingshemning spesielt (NAKU, u. d. a). Som en konsekvens av lærehemninger viser tall at jo høyere barn med utviklingshemning beveger seg oppover i den vanlige skolens utdanningsløp, øker deres sannsynlighet for å falle av (NAKU, u. d. b). Forutsetninger for å holde følge vil derfor være best i førskolealder, og slik sett er barnehagen en spesielt viktig arena. Barnehagen som en bærebjelke i utviklingshemmede barns hverdag fra treårsalderen fremstår også av empiriske undersøkelser (Tøssebro & Lundeby, 2002).

Som sagt har førskolebarn rett til spesialpedagogisk hjelp, og de fleste barn med utviklingshemning mottar slik støtte i hverdagen. Men hva bør den spesialpedagogiske hjelpen innebære? For å oppnå en bedre forståelse for forskningsspørsmålet vil jeg nå først og fremst gjøre rede for hvilke oppgaver spesialpedagogen er pålagt i sitt daglige arbeid.

#### **2.4. Spesialpedagogens oppgaver**

Mitt fokus i prosjektet har vært førskolebarn i barnehage, og som barn under opplæringspliktig alder er deres rett til spesialpedagogisk hjelp i dag hjemlet i Opplæringslova: *"Barn under opplæringspliktig alder som har særlege behov for spesialpedagogisk hjelp, har rett til slik hjelp. (...)"* (Opplæringslova, 2008, § 5-7). I begrepet spesialpedagogisk hjelp ligger fordringer om foreldre/foresattes samtykke til at hjelpen settes inn, og deres synspunkter skal veie tungt i utforming av hjelpen som gis. Rådgivning og veiledning av foreldre/foresatte er påkrevd, og der spesialpedagogisk hjelp gis i barnehagesammenheng bør også veiledning av det resterende personalet inngå. Så langt det passer skal det hvert halvår gjennomføres en skriftlig redegjørelse for barnets opplæring, hvor barnets utvikling vurderes (Opplæringslova, 2008). Med dette som fordringer er den spesialpedagogiske hjelpens hovedmål først og fremst; *"Å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge, og voksne som av ulike grunner møter – eller er i betydelig risiko for å møte – funksjonshemmende vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse."* (Tangen, 2008, s. 17).

Spesialpedagogisk arbeid kan foregå på svært mange arenaer, men i mitt prosjekt er fokuset først og fremst rettet mot praktisk spesialpedagogisk yrkesutøvelse i barnehagen. Et arbeid som preges av mangfoldige og varierte arbeidsoppgaver, og som handler om forebygging - å fremme god utvikling for barn som er i risiko for å utvikle vansker, og om - å avhjelpe og redusere vansker som allerede har oppstått (Tangen, 2008). Som en betydningsfull faktor for

barn og barndom generelt, og da også for det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen, vil jeg nå rette blikket mot leken.

## **2.5. Lek**

### **2.5.1. En definisjon?**

Vi har alle lekt og mange av oss, ja kanskje alle kan fremdeles fanges inn i lekens sfære. Selv kan jeg finne mye glede i kappløp eller pinnekasting med min fribente kamerat, eller sette utfor akebakken med mine tantebarn i hylende fryd. Likevel er leken for de fleste av oss noe som først og fremst oppfattes som barns tilhørende. Der det er barn finner vi lek og der det er lek finner vi barn. En lystbetont verden preget av glede og humor som opptar store deler av den yngre generasjonens hverdag, dette på tross av lekens tøffe og utfordrende levekår. For inngangsbilletten er ikke ”gratis”, slik det tilsynelatende kan oppfattes for utenforstående. Det stilles krav til hver enkelt deltaker. Krav som for noen kan bli for utfordrende å imøtekomme. Mange har forsøkt å definere lek, men begrepet synes å unndra seg definisjoner (Lillemyr, 2001). Menneskets trang til å definere og til å fange en hel verden som leken er inn i noe kort og konkret, virker å være mislykket. Om en ser på nyere tanker omkring definering av lek begrepet, kan det virke som det umulige er erkjent. Det snakkes om lekens tvetydighet (Sutton Smith, 1997) og om lekens såpebobleaktige kvalitet, da den sprekker om man prøver å fange den (Pape, 2000). ”*We all play occasionally, and we all know what playing feels like. But when it comes to making theoretical statements about what play is, we fall into silliness. There is little agreement among us, and much ambiguity.*” (Sutton Smith, 1997, s. 1). Lekens tvetydighet trer frem allerede ved spørsmålet om hva som kan betraktes som lek. Det mangfoldet av ulike teorier og synspunkter som dette spørsmålet åpner for, viser hvordan lek fremstår som noe mange vet mye om, som likevel ingen kan si mye om (Sutton Smith, 1997). Steinsholt (1999) trekker frem at det er nettopp dette som gjør leken til en åpen mulighet for å skape noe nytt i kontrast til det som er bestemt på forhånd. Forsøk på å definere leken kan i et slikt perspektiv ses som hinder for nyskaping:

Noe av det verste vi da kan gjøre er å forsøke å gjøre leken eksplisitt og tydelig i ønsket om å beskytte den. Ut fra et slikt perspektiv vil entusiastiske og kanskje velmenende pedagoger som ønsker å fortøye leken i noen faste begreper, rett og slett være de viktigste representanter for lekens avslutning (Steinsholt, 1999, s. 41).

I mangel på en definisjon har leken likevel mange kvaliteter og sentrale kjennetegn, som jeg videre vil forsøke å gjøre rede for. Kvaliteter som vil være gjenkjennbare både der barnet

leker alene samt i den sosiale leken. Den sosiale leken har vært mitt fokus og det er denne typen lek jeg hovedsaklig vil rette blikket mot.

### 2.5.2. *Lekens kvaliteter*

”Det som gjør meg mest glad er å få være med i leken.” Åpningsstatistikk forteller mye om leken som en lystbetont aktivitet. En aktivitet som barn ønsker å delta i, en aktivitet som gir glede, spenning og ikke minst opplevelse av fellesskap. ”Leken er som forelskelsen; det er bare noe som skjer” (Steinsholt, 1999, s. 39). I følge Steinsholt (1999) har ikke leken et bestemt mål, og kan derfor heller ikke være et mål i seg selv. Med forbehold om en åpen og lekende holdning, leker barn uten et bestemt formål og med en uvitenhet om hvor leken vil føre hen.

Buytendijk fremmer også den manglende målrettetheten som kjennetegn for leken (Åm, 1989). Han knytter den opprinnelige primitive leken til det barnlige, og setter fokus på lekens spontane karakter og barns kroppslige bevegelsestrang. Barns bevegelser kjennetegnes i følge Buytendijk av hele tiden å begynne på nytt og aldri være rettet mot noe bestemt. Dette i motsetning til mer målrettede bevegelser, som i større grad er fremtredende i voksnes handlingsmønster. I følge Buytendijk møter barn omverdenen med en patisk innstilling (av det greske ordet *patos*: følelse), en holdning som handler om å bli grepet. En gnostisk innstilling (av det greske ordet *gnosis*: erkjennelse, viten, kunnskap) kjennetegner derimot voksnes holdninger, og handler om å gripe. Der voksne er mer orientert mot å analysere omverdenen på en rasjonell måte, er barn i større grad drevet av følelser. Et aspekt Buytendijk hevder henger sammen med barns manglende erfaringer, og hvordan de møter verden som ny og ukjent. Den barnlige dynamikk med sin spontanitet, bevegelsestrang, mangel på retning og en overveiende patisk holdning til omverdenen fører barnet inn i lekens svære (Åm, 1989). Barns kroppslige bevegelser i leken beskriver Buytendijk som frem- og tilbake svingende pendelbevegelser, hvor begge parter i sosial lek vil avgi og motta respons til og fra hverandre (Ytterhus, 2002). Overraskelsesmomentet og hit og dit bevegelsen mellom de lekende ses som viktige elementer for lekens flyt (Ytterhus, 2002; Åm, 1989). Han hevder at kraften i leken avgjør hvor stort utslag pendelbevegelsen får, som igjen sier noe om lekens intensitet og fart. Dersom utslaget er for stort mister leken sin lekende karakter, en kampe vil da kunne utvikle seg til en slåsskamp. Om utslaget derimot blir for lite, vil lekens utvikling stagnere og stoppe opp.

I leken gis det rom for spontanitet og fantasifull kreativitet, og når barn tar mulighetsbrillene på finnes ingen begrensninger (Olofsson, 1993). For i de lekernes øyne fremstår leken som en lukket betydningsverden, der hverdagsvirkelighetens gyldighetskrav ikke gjelder (Åm, 1989).



De indre forestillingene hersker over de ytre forutsetningene, og omverdenen behandles etter det man forvandler den til i tankene (Olofsson, 1993). Barnets bevissthet om at leken er på likt som gjør den samtidig til en lavrisikosituasjon med rom for å prøve å feile (Lillemyr, 2001). Gjennom suspensjon av virkeligheten setter barnet seg selv til side for en stund, for fullt og helt å innta en rolle i lekens verden. Denne evnen til suspensjon er i følge Åm (1989) avgjørende for lekens intensitet og dybde. Åm (1989) trekker også frem makt perspektivet i den sosiale leken. Hun hevder at barns lek beveger seg på et kontinuum mellom dyp lek og grensen mellom lek og ikke- lek, der spillet om rang og ressurser dominerer. Barn leker dermed ikke bare for å leke, men også for å teste ut sin egen og andres evne til kontroll, og i enkelte tilfeller vil ønsket om makt overskygge lekens krav til gjensidighet og hengivenhet. Samtidig hevder Åm at den dype leken behøver en viss form for ledelse. Sett i forhold til om det er målet om makt eller målet om å få til en spennende lek som er barnets fokus, kan lederskikkelser derfor fungere både hemmende og fremmende for leken.

Med begrepet lekens ånd introduserer Gadamer (2007) tanken om lek som noe mer enn aktørene som deltar i den. Han ser leken som selve subjektet og ikke aktørene. Leken krever de lekernes vilje for å settes i gang, men når den først er i gang, er leken et bevegelsesmønster som overgår den enkelte deltaker og blir noe som de lekende tilhører mens de leker. Det enkelte subjekt som i den enkelte deltaker er ikke forsvunnet, men er underordnet en større helhet. Lekens bevegelighet kan ikke bestemmes, den kan ikke utføres mekanisk eller tvinges frem, men er bare noe som oppstår mellom de lekende i samspill med hverandre (Steinsholt, 2010). Lekens ånd er et uttrykk for en fellesvilje deltakerne i mellom, med en egen logikk og uskrevne regler. Gadamers beskrivelse av leken blir først sann når leken har grepet fatt i de lekende, når den har nådd en viss intensitet og dybde.

Den spillende ved selv, at spillet kun er et spil, og befinner sig i en verden, der bliver bestemt gennem formålets alvor. Men denne alvor er ikke noget, han bevidst sigter til, når han spiller. For spillet opfylder først sit formål, når den spillende går op i spillet. (...) Hvis man ikke tager spillet alvorlig, er man en Spielverderber. Spilletets væremåde tillader ikke, at den spillende forholder seg til spillet som til en genstand. Nok ved han hva spil er, og at det han gør "kun er et spil", men i sin gåen op i spillet ved han ikke af, hva han således ved. (Gadamer, 2007, s.103).

Deltakernes åpenhet til leken er et krav da leken ikke har andre formål enn å framstille seg selv: "Ethvert spil stiller en oppgave for det menneske, der spiller det. For at kunne opnå friheden ved at spille sig selv ud, må han forvandle de formål, der ellers bestemmer hans atferd, til rene spilopgaver." (Gadamer, 2007, s. 107). For Gadamer presenterer leken en funksjonell side ved det å forstå verden, og som en betydningsfull faktor for selve dannelsesprosessen. Han fremstiller mennesket som aktiv deltaker ved hele tiden å være - i-

lek med andre. Det er gjennom dialog at forståelsens struktur viser seg og i mellomrommene ting skjer.

Sannheten i det vi forstår er ikke noe som holder til i tingene selv (og som venter på å bli oppdaget av oss) eller i bevisstheten til de som kaster seg over den (og som venter på å bli konstruert av oss). Det er heller noe som skjer mellom meg og deg (og som vi har felles), gjennom hendelser hvor forståelse kun finner sted gjennom lekens dynamiske bevegelser hit og dit. (Steinsholt, 2010, s. 9).

Gadamer ser en nær sammenheng mellom forståelse og danning, og hevder at lekens dynamikk er selve grunnlaget for hvordan danning finner sted. Leken gir oss mulighet til å eksperimentere med å være noe annet enn oss selv, og slik finner vi oss selv i det fremmede (Steinsholt, 2009). Menneskets åpenhet for den berikende leken er i Gadamers perspektiv nødvendig hvis vi ønsker å danne oss selv.

Leken kan også ses som en betydningsfull arena for læring og utvikling, i følge Frønes (2006), den mest betydningsfulle arenaen da leken er jevnaldrenes møtepunkt: ”(...) svært mye av det som må læres i det moderne samfunn, det lærer barn av hverandre (...) paradoksalt nok blir barn ikke kompetente voksne av å være sammen med voksne, men av å leve og utvikle seg sammen med andre barn” (Frønes, 2006, s. 22). I følge Frønes representerer barn – barn forholdet den optimale mekanismen i utviklingen. Dette fordi barn – barn relasjoner er preget av andre forutsetninger enn relasjoner mellom voksne og barn. Mens voksen – barn relasjonen er en vertikal, tilskrevet og uforanderlig relasjon, preget av ulikhet og barnets tilpasning til den voksnes instruksjoner, har barn – barn relasjonen andre kvaliteter. Den er preget av horisontalitet, kompleksitet og foranderlighet. Barnet må selv oppnå og vedlikeholde relasjonen, noe som sikrer motivasjon. Ved å være nær hverandre i utviklingsnivå og ved å oppfatte hverandre som tilhørende den samme kategorien opplever barn seg som like. Frønes mener denne likheten sikrer innlevelse og forståelse av den andre. Med samme sosiale posisjon oppnås symmetri i forholdene og dermed får barn muligheter for nytenkning og utvikling på egne premisser. Med bakgrunn i den relasjonen som kun kan skapes mellom jevnaldrende hevder Frønes at: ”Lek representerer den form for læring som er mest effektiv for å erverve komplekse ferdigheter, evne til innovativ handling, og evne til løsning av kompliserte problemer.” (Frønes, 2006, s.80). Han beskriver hvordan barn gjennom lek og sosialt samvær spiller en rekke roller og opplever ulike posisjoner, og gjennom dette utvikler sin sosiale, kulturelle og kommunikative kompetanse.

### 2.5.3. *Lekens utfordringer*

Det kan være lett å se leken som en selvfølge og en aktivitet som faller seg naturlig for alle barn. Dette er å undervurdere lekens kompleksitet og dens krav til sine deltakere. For leken er ikke et "enkelt" tidsfordriv, men et system med avanserte regler og strukturer. Et system som ikke alle barn har forutsetninger for og hankses med på egenhånd. Barn med spesielle behov er som sagt en sårbar gruppe med tanke på utelatelse fra jevnaldrenes lek og sosiale fellesskap (Vedeler, 2007). Mange sliter med å forstå eller/og forholde seg til lekens premisser, og kan stå i fare for å få en nokså ensom barndom. For barn med utviklingshemning er dette særlig gjeldende. Mange har kommunikasjonsvansker, vansker med å lære på "slump", vansker med å overføre erfaringer fra en situasjon til en annen og vansker med tilegnelse av sosiale ferdigheter (Rognhaug & Gommæs, 2008). Om vi nå ser disse vanskene i forhold til det leken krever av sine deltakere, trer mulige utfordringer tydelig frem.

Folkmann og Svedin (2004) fremhever en velfundert selvfølelse som en forutsetning for at barnet i det hele tatt kan delta i lek. *"Det er gjennom leken barnet intuitivt former et bilde av seg selv som en unik person, samtidig som leken med jevnaldrende forutsetter at barnet inni seg vet hvem det er, hva det kan, hva det vil."*(Folkmann & Svedin, 2004, s. 43). Med en velfundert selvfølelse på plass må barnet videre ha lyst til å leke, det må være interessert i og nysgjerrig på andre barn og motivert for deltakelse. Barnet må vise samhandlingsvilje ved aktivt å utrykke invitasjon til samhandling, en invitasjon som andre må klare å oppfatte (Ytterhus, 2002). Bateson benytter begrepet lekesignaler og hevder at barnet må kunne fange opp andre barns lekesignaler, samt sende ut forståelige signaler selv (Olofsson, 1993). Gjennom kroppslige uttrykk og stemmeleie meddeler barnet omgivelsene den mentale innstillingen; "dette er lek". Lekesignalene hjelper barn å tolke det som hender som lek, men det fordrer at signalene er tydelige. For et barn med utviklingshemning kan det både være vanskelig å oppfatte samt gi tydelige lekesignaler. En egenskap som krever god kommunikasjon og en evne til å kunne overføre erfaringer fra tidligere lekesituasjoner til den aktuelle situasjonen.

I mange tilfeller vil den sosiale leken allerede være i gang mellom en gruppe barn, og utfordringen blir da å entre en pågående lek. I følge Ytterhus (2002) vil vanlige metoder da være å-stå-på- siden-strategien eller komme-med-innspill-strategien. Med utgangspunkt i Buytendijk sin pendeltenkning vil en god entre handle om å dytte til lekens pendel akkurat i det den passerer en selv, på en slik måte at rytmen opprettholdes, men at farten og intensiteten øker og at de som allerede er i leken opplever innspillet som konstruktivt. Noe som krever

sosial treffsikkerhet, og som kan være utfordrende for barn generelt og for barn med utviklingshemning spesielt, ettersom de ikke alltid har samme forutsetninger.

Når leken først er i gang kreves det at man som deltaker evner å ta andres perspektiv og man må kunne oppfatte og svare på andres ytringer i lys av kommunikasjonskonteksten (Vedeler, 2002). For et barn med kommunikasjonsvansker vil samhandlingen her kunne stoppe opp. Vansker med å ytre seg verbalt, og problemer med å henge med i lekens hurtigskiftende forløp og kontekst kan føre til at barnet mentalt ”ramler” av. Missforståelser eller/og konflikter kan også lett oppstå. Et nyere forskningsprosjekt ”Mitt første vennskap” viser nettopp hvilken sentral betydning språk og kommunikasjon har for vennskap barn i mellom: *”Det å ha gode språkferdigheiter, er særleg viktig. Det er ein variabel som ligg bak og trugar i kulissane heile tida.”*(Nickelsen, 2010).

Andre krav som stilles i lek er evnen til å anerkjenne og inkludere andres bidrag, og å bruke egen kompetanse og ressurser som bidrag til felles mål og aktivitet (Vedeler, 2002). Barn med utviklingshemning kan få ekstra utfordringer i forhold til å bli verdsatt for det de kan bidra med, da bidragene kan være begrensede eller oppleves uforståelige for andre barn. For denne gruppen vil det derfor ikke alltid være like lett å innfri lekedeltakernes forventninger (Vedeler, 2002).

Aspektene jeg nå har nevnt danner også utgangspunktet for at deltakerne i leken har en felles forståelse av kontekst, samhandling, tema og aktivitet, som i følge Vedeler (2002) er en forutsetning for lekens fungering. Ettersom sosiale informasjonsprosesser har et sterkt kognitivt komponent, vil barn med utviklingshemning lett gå glipp av viktig informasjon som er nødvendig for felles forståelse (Vedeler, 2002). Da disse barna ikke alltid er på samme nivå i den kognitive utviklingen, som sine jevnaldrende. I forhold til felles forståelse av leken stiller jeg meg spørrende til i hvor stor grad felles forståelse er nødvendig for at leken kan fungere. En viss enighet og felles mening kreves nok for at barna opplever det meningsfullt å delta, men er det nødvendig at alle deltakerne forstår alt, og på samme måte? Kanskje er det slik at barnas noe ulike forståelse av leken kan bidra til utvikling, kreativ tenkning, nye ideer og innspill.

Jeg har nå trukket frem ulike krav leken stiller sine deltakere og utfordringer kravene kan medføre for barn generelt og for barn med utviklingshemning spesielt. Ytterhus (2002) har bidratt med forskning som retter fokuset nettopp mot sosialt samvær mellom det hun kaller ”annerledes” barn og ”barn flest” i barnehagen, og utfordringer som kan oppstå i deres samhandling. Gruppen ”annerledes” barn besto av barn med synlig bevegelseshemming,

utviklingshemming og barn med annen hudfarge. Ytterhus fant at ”annerledes” barn i liten grad møtte negative holdninger eller avvisning fra ”barn flest” fordi at de var ”annerledes”. Allmenne mekanismer for sosialt samvær var det avgjørende for disse, som for andre ansikt – til – ansikt møter. Synlig ”annerledeshet” syntes å møte større forståelse hos jevnaldrende enn ”usynlig” ”annerledeshet”, hvor de sistnevnte barna kunne oppleves som rare, ubehagelige og uforståelige i sosiale møter. Denne gruppen barn sto tydeligst i fare for sosial eksklusjon og ensomhet. Det virket derimot som at synlig ”annerledeshet” trakk frem individuelt tilpassende atferd, ikke frastøting. Disse barna ble også ofte gjenstand for andre barns omsorg. I forhold til utviklingshemmede barn viste forskningen at det var mer vanlig for ”barn flest” å ta initiativ til kontakt med utviklingshemmede barn enn motsatt, og som oftest var det ”barn flest” som følte seg avvist av det utviklingshemmede barnet, ikke omvendt. I mange situasjoner fremsto utviklingshemmede barn som tvetydige i samhandlingssituasjoner. Noe som førte til usikkerhet hos motparten i forhold til videre handling, og dynamikken i samhandlingen ble uregelmessig eller stoppet helt opp. Ytterhus hevder at det er slike situasjoner som fører til at samhandlingen blir tungdreven eller bryter helt sammen.

Ytterhus (2002) sin forskning trekker også frem barns egne forventninger til kvaliteter ved jevnaldrende i lek. Hun fant at barn syntes å ha klare ”forbudsregler” for deltakelse i lek, det vil si atferd som ikke var tillatt. Forbudsreglene handlet kort oppsummert om å; ikke påføre andre fysisk smerte, ikke føle feil, ikke miste ansikt, ikke ødelegge andres pågående lek og ikke være ”heslig” eller ”griset”. Klare brudd på forbudsreglene medførte at interaksjonen mislyktes. Ressurser som derimot virket fremmende på barns samhandling var å; spørre om å være med i leken, være blid og snill, spille rollen sin, være kreativ og morsom samt å være spontan og nærværende (Ytterhus, 2002).

Som vi ser stiller leken krav til sine deltakere, krav som for noen kan være vanskelig å imøtekomme. Om barnet derimot har en støtte ved sin side, kan det umulige bli mulig. I denne sammenheng vil jeg nå se nærmere på spesialpedagogens rolle i leken.

## **2.6. Spesialpedagogens rolle i leken**

*”Vi er alle ansvarlige for alle andre, men jeg er mer ansvarlig enn alle de andre”*

(Fjodor Dostojevskij, her i Lorentzen, 2006, s. 163.)

Den relasjonelle forståelsesmåten har som sagt vært et utgangspunkt for mitt prosjekt, da jeg mener at miljøet er med på å fremme eller hemme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for

barn. Når man velger å forstå funksjonshemning og utviklingshemning ut i fra et relasjonelt perspektiv har man allerede valgt å tro at mennesket verken er født som "blanke" ark eller med et fullastet iboende. Ut i fra et slikt perspektiv er både individuelle særtrekk som arv og gener samt miljøet med på å prege individets dannelsesprosess.

I det spesialpedagogiske arbeidet kan det være lett å se feil og mangler ved barnet å miste synet av seg selv, et aspekt det er verdt å vie en tanke da det som oftest er lettere å endre egne sider enn det er å endre sider ved den andre. *"Vi er alle ansvarlige for alle andre, men jeg er mer ansvarlig enn alle de andre."* - Ut i fra min innfallsvinkel for dette prosjektet retter det innledende sitatet oppmerksomheten mot ansvaret man har som spesialpedagog og en viktig tilknytningsperson for barnet. *"Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskets liv i sine hender. Det kan være lite (...) men det kan også være skremmende mye, slik at det simpelthen er opp til den enkelte om den andre lykkes med livet sitt eller ikke."* (Løgstrup, 2000, s. 37. her i Lorentzen, 2006, s. 73). Som nevnt tidligere tilbringer barn med utviklingshemning store deler av hverdagen i barnehagen. Som spesialpedagog med et ansvar for disse barna holder man mye av deres liv i sine hender, man er med på å skape livskvalitet både her og nå og i et fremtidsperspektiv.

### **2.6.1. En kompetent spesialpedagog**

Som spesialpedagog vil det å rette blikket mot seg selv også handle om å bli en mer kompetent fagperson. Ved å forandre og utvikle seg på de områdene som er ønskelig og mulig, å finne sine egne utviklingsmuligheter, både faglig og personlig (Røkenes & Hanssen, 2002). Den ideelle spesialpedagog kan vanskelig defineres, likevel foreligger det teorier om hvilke egenskaper og kvaliteter en yrkeskompetent pedagog bør inneha. Røkenes og Hanssen (2002) beskriver en god yrkeskompetanse som en helhetlig sammenfletning av relasjons- og handlingskompetanse. Relasjonskompetanse handler om å forstå og samhandle med de menneskene man møter på en meningsfull måte, samtidig som man ivaretar den overordnede hensikten med samhandlingen. Sentralt for samhandlingen er at man ikke krenker den andre parten men ivaretar dens interesser. Handlingskompetanse handler derimot om kunnskap og ferdigheter som setter deg i stand til å gjøre noe med eller for den andre. De to kompetanseområdene vil gjensidig virke inn på hverandre. Hvordan man forstår og møter andre mennesker vil være avgjørende for hvordan man handler i ulike situasjoner, og motsatt hvordan man handler har sin bakgrunn i ens forståelse av den andre.

### **2.6.2. Relasjonens betydning**

I spesialpedagogisk arbeid i barnehagen kommer relasjonskompetansen hovedsakelig til uttrykk gjennom relasjonen man evner å skape med barnet og andre man møter i det daglige arbeidet. Det synes å være utbredt enighet om at en god relasjon mellom pedagogen og barnet er en forutsetning for at hjelpen som gis kan virke fremmende for barnets lærings-, utviklings- og livsvilkår, og at relasjonen som oftest betyr mer enn instrumentelle, målrettede teknikker og metoder som fagpersonen benytter (Bae, 1996; Lorentzen, 2006; Manen, 1993; Røkenes & Hanssen, 2002). En relasjon er et resultat av samhandling mellom to parter, og en god relasjon må hvile på en samhandlingsprosess som skaper tillit, trygghet og en opplevelse av troverdighet og tilknytning (Røkenes & Hanssen, 2002). Gjennom en slik relasjon kan i følge Røkenes og Hanssen (2002), en bærende relasjon utvikles. Her vil relasjonen kunne bære hjelpen som skal gis, samtidig som det å være i relasjonen er en hjelp i seg selv.

I forhold til hvordan spesialpedagogen kan virke støttende for samspillet i lek mellom barn med utviklingshemning og andre barn i barnehagen, er det nødvendig at relasjonen mellom henne/han og alle de involverte barna er god. Ikke bare relasjonen med barnet med utviklingshemning. Et aspekt det da vil være viktig for spesialpedagogen å ha et reflektert forhold til er hvordan voksen- barn relasjonen skiller seg fra barn- barn relasjonen på flere områder. Jeg har tidligere nevnt hvordan Frønes (2006) gjør rede for de ulike kvalitetene i voksen – barn relasjonen og barn- barn relasjonen. Barn – barn relasjonen preges som nevnt av horisontalitet og en opplevelse av likhet. Relasjonen må oppnås og vedlikeholdes av barn selv og kan forandres. Forhandling skjer gjennom diskusjon mellom likeverdige. Voksen- barn relasjonen er derimot en tilskrevet og uforanderlig relasjon. Ulikhet og vertikalitet preger relasjonen og barnet må i stor grad tilpasse seg den voksnes instruksjoner. I spesialpedagogisk sammenheng vil dette være særlig gjeldende, da barn med utviklingshemning ofte har en hverdag preget av tilskrevne voksen relasjoner. Mange har siden de ble født hatt tett oppfølging av hjelpeapparatet i form av ulike voksne fagpersoner, i tillegg til sine egne foreldre. Barnet har ikke selv valgt å være i disse relasjonene og deres utgangspunkt for å befinne seg i relasjonen er betydelig annerledes en fagpersonens (Lorentzen, 2006). Et aspekt som fagpersoner generelt og i denne sammenheng spesialpedagogen spesielt bør ha et reflektert forhold til.

### **2.6.3. Bærende relasjon**

Så hvordan skapes bærende relasjoner mellom voksne og barn? Selv om voksen – barn relasjonen preges av assymetri hvor barnet ofte følger den voksnes instruksjoner, er det viktig

å være klar over at en god relasjon mellom spesialpedagogen og barnet ikke kan påtvinges eller presses frem. En god relasjon krever at barnet selv ønsker å ta del i den (van Manen, 1993). Jeg vil nå presentere to ulike teoretiske perspektiver på relasjonsskapende pedagogisk praksis som i mine øyne deler mange av de samme tankene, Baes (1996) teori om anerkjennelse og van Manens (1993) teori om pedagogisk takt.

### Anerkjennelse

Bae (1996) setter fokus på voksen – barn relasjonen i barnehage og skole, og hvordan samspillerfaringer påvirker barns opplevelse av seg selv. Hun aktualiserer ulike problemstillinger ved den voksnes definisjonsmakt, og hevder at dette bør være et aspekt til refleksjon hos alle voksne som daglig er i relasjoner med barn. Med utgangspunkt i Løvlie Shibbys dialektiske relasjonsteori trekker Bae frem den voksnes anerkjennelse av barnet som avgjørende for en bærende relasjon. Hun presiserer at anerkjennelse først og fremst er en grunnholdning som ikke kan reduseres til en metode, og beskriver ulike væremåter som en forutsetning for en anerkjennende holdning. Forståelse for barnets opplevelser og det å kunne leve seg inn i dets opplevelsesverden står sentralt. Videre å kunne bekrefte både verbalt og nonverbalt at en forstår hva barnet er opptatt av, og våge å være åpen for barnets innspill uansett hva det måtte være. En siste forutsettende væremåte er den voksnes selvrefleksjon og avgrensethet, som handler om å kunne utsortere av hva som foregår i en selv og hva som foregår i den andre. Bae (1996) presiserer at hovedansvaret for utvikling av positive barn – voksen relasjoner bestandig ligger hos den voksne.

Bae (1996) beskriver også hvordan anerkjennelse i praksis viser seg gjennom voksnes væremåte i forhold til barns lek. Et sentralt moment her er hvordan voksne formidler forståelse for barnet som atskilt med rettigheter over egne opplevelser. Hun fremhever at mange voksne kan være preget av holdninger som gjør det vanskelig å forholde seg til barns lek på en aktiv, innlevende og respektfull måte. En ureflektert holdning til enkelte samhandlingsområder kan føre til ”omforming” av andres opplevelser ut fra egne ubevisste følelser. Den voksne kan da komme med moraliserende innvendinger eller grensesetting som skaper forvirring, tvil og skyldfølelse hos barn, og som kan virke avkreftende på deres utfoldelse og lysten til å leke. Med tanke på den voksne som en støttespiller i barns pågående lek fremhever hun derfor spesielt tre moment til refleksjon; Refleksjon over de ulike partenes perspektiv og intensjoner i samhandlingen, den voksnes tendens til moralisering og behovet for å gripe inn.



## Pedagogisk takt

Med mange likhetstrekk til Baes (1996) tanker om anerkjennelse introduserer Van Manen (1993) begrepet ”takt” i pedagogisk sammenheng. Som anerkjennelse er heller ikke takt en metode, men en væremåte. Takt kan derfor ikke læres, men må være.

Å utvise takt vil si å se en situasjon som krever finfølelse, å forstå hva det er vi ser, å fornemme betydningen av situasjonen, å vite hva vi skal gjøre, og hvordan, og gjøre det riktige. Å handle med takt kan innebefatte alt dette, og like fullt er den taktfulle handling øyeblikkelig og umiddelbar (...) På en eller annen måte blir innsikt og følelser umiddelbart uttrykt i en handlemåte som kjennetegnes av en spesiell åndsnærværelse (van Manen, 1993, s.132).

Takt viser seg blant annet som tilbakeholdenhet i form av å holde seg i bakgrunnen der man ikke trengs, men være tilgjengelig der det er nødvendig. Ved å holde seg tilbake skaper den voksne rom der barnet får ta avgjørelser å handle på egne vegne. Van Manen (1993) presiserer forskjellen mellom å holde seg taktfullt tilbake og å rygge helt ut av situasjonen, slik at barnet blir totalt overlatt til seg selv. Takt vises gjennom en trygghet i situasjonen og som en umerkelig innflytelse på den andre. En taktfull pedagog må evne og ta ting på sparket og stole på sin egen innsikt og tause kunnskap, da takt og planlegging ikke lar seg forene. Som i anerkjennelse viser takt seg som innlevelse i den andres subjektivitet og åpenhet overfor barnets opplevelse av situasjonen. Takt fordrer en lyttende og speidende innstilling, orientert mot det enestående ved hvert enkelt barn. I stedet for å fokusere kun på barnets ytre atferd må en forsøke å få tak i det indre livet og de individuelle intensjoner og prosjekter hos den enkelte.

### **2.6.4. *Hvordan forholde seg til barns lek?***

I forhold til den voksnes rolle i barns lek finner en i litteratur og forskning ulike synspunkter. Tanken om å verne om barns egen kultur og barns ”frie rom” som leken er, synes å være hovedargumentet for at voksne bør la vær å blande seg inn i leken (Bergem, 2007). Det hevdes blant annet at voksne ikke kan delta i lek på barns premisser. ”*Som voksen vil jeg ha kontroll – bevist eller ubevisst. Jeg blir ikke grepet av leken på samme måte som barna, jeg griper den. Jeg vil derfor hevde at i det øyeblikket en voksen benytter leken som pedagogisk virkemiddel, er ikke leken lenger en lek på barnas premisser.*” (Pape, 2000, s. 70). Utsagnet får meg til å stille spørsmålet - i hvilken grad kan en voksen få barn til å leke kun på den voksnes premisser? Det synes å være en utbredt enighet om at deltakelse i lek krever en lyst og en interesse hos barnet, og for å oppnå lekelyst må trolig barnet selv føle et eierforhold til leken, ved å få være bidragsyter til lekens utvikling. Hvis ikke vil interessen for deltakelse falle bort. Kanskje kan man i lek der den voksne deltar heller snakke om ett sett felles

premisser i stedet for å skille voksnes og barns. Som spesialpedagog kan man sannsynligvis ikke unngå å ha pedagogiske tanker i leken. Det er muligens heller bør strebe mot er en bevissthet omkring dette aspektet, og samtidig aldri miste synet av lekens egen verdi. Et syn på lek kun som et instrument for å fremme andre prosesser vil være mangel på respekt, og en nedvurdering av lekende samspill (Bae, 1996). Mange pedagoger ser kanskje leken først og fremst som et middel for å oppnå andre formål, som for eksempel utvikling av språk, sosial kompetanse, kroppsbeherskelse eller lignende. Gadamer (2007) går så langt som å kalle slike pedagoger for lekfordere. Leken krever deltakernes fullstendige åpenhet for lekens eneste oppgave – å fremstille seg selv. Lek som virkemiddel for å oppnå andre formål er en umulighet da lekens bevegelse ikke kan bestemmes, utføres mekanisk eller tvinges frem, men er bare noe som oppstår mellom de lekende i samspill med hverandre (Steinsholt, 2010). Det er i dette mellomrommet forståelse skjer, et mellomrom som ikke er åpent for deltakere med først og fremst andre pedagogiske formål. For Gadamer vil det likevel være viktig at spesialpedagogen tar ansvar for barns lek da leken er helt avgjørende for barns forståelsesprosesser, ved at de møter noe eller noen som er annerledes enn seg selv (Steinsholt, 2010).

Fra andre teoretiske hold fremmes den voksne som en viktig brikke i lekens puslespill, spesielt i forhold til barn som strever med innpass i leken. Med utgangspunkt i egen forskning fant Folkman og Svedin (2004) at barn henter lekelyst fra de voksnes lekelyst, og at unger trenger både kamerater og en gjensidig leken relasjon til de voksne. Ut i fra dette presiserer de viktigheten ved pedagogens evne til selvrefleksjon og til å ta hånd om egne følelser omkring lek. *”Den som ser leken som en dråpe som sprer mange ringer rundt seg, har funnet en skatt. Veien til denne skatten går via gjenoppdagelsen av sin egen lekenhet.”* (Folkman & Svedin, 2004, s. 91). I følge Åm (1984) synes barn å ha en evne til å merke hvilke voksne som er ”lekbare”. Den voksnes holdninger til deltakelse i lek fanges opp av ungene, og vil i stor grad påvirke barns forespørsler om deltakelse.

Med tanke på hvordan pedagoger bør gå frem for å hjelpe barn inn i sosial lek trekker Folkman og Svedin (2004) frem flere faktorer. Først og fremst fremhever også de relasjonens betydning. Spesialpedagogen må være en støtte i forhold til å gi barnet et godt selvbilde og en tro på seg selv, samt skape lekelyst i forhold til andre barn. Et barn med utviklingshemning må kanskje gjøres oppmerksom på andre barn i større grad, slik at det blir nysgjerrig på den sosiale leken og ønsker å delta. Gjennom en aktiv lyttende holdning til enkeltbarnet kan spesialpedagogen fange barnets mestingsområder, dets lyster og interesser, og på denne

måten legge til rette for spennende aktiviteter som broer til kontakt barn i mellom. En aktiv lyttende holdning vil også være sentralt i forhold til å fange opp hvor i leken barnet møter eventuelle utfordringer. Det lekende samspill foregår på mange plan og barnets utfordringer kan i følge Åm (1984) vanskelig fanges opp som observatør utenfor leken, voksnes deltakelse i lek vil derfor være nødvendig. Et annet viktig aspekt i forhold til en aktiv lyttende væremåte er å finne barnets lekenivå å møte det der. Spesielt er dette gjeldende i arbeid med barn med utviklingshemning, da de av ulike årsaker ofte kan befinne seg på et annet lekenivå enn sine jevnaldrende. Å kjenne barnets lekenivå vil og være essensielt fra et utviklingsperspektiv. Da blant annet i forhold til spesialpedagogen som støtte for barnet mot det Vygotskij (2001) betegner som barnets nærmeste utviklingssone. Vygotskij hevder at ethvert barn kan mer når det får hjelp enn det kan klare på egenhånd, men som han presiserer bare innenfor de grensene dets eget utviklingsnivå setter. Det vil si at gjennom aktiv støtte fra en annen person kan barnet strekke seg fra sitt faktiske nivå mot sin nærmeste utviklingssone. Slik sett vil spesialpedagogen ved å kartlegge barnets aktuelle nivå, kunne bidra til at barnet evner å komme seg videre i leken.

Macintyre (2002) setter fokus på hvordan barn med spesielle behov ofte har behov for mer tid enn andre barn. Pedagoger kan få inntrykk av at barnet mangler indre motivasjon for lek, da det egentlig er tid som trengs. Barna kan trenge mer tid for å forstå hva som skjer rundt dem, til å planlegge hva de har lyst til å gjøre eller til å finne ut hvordan de kan få innpass i andre barn sin lek. Kanskje har de heller ikke mange ideer på egenhånd og lærer ved å observere andre. Hun presiserer at hvis det er mer tid som kreves må dette gis. Macintyre (2002) viser til Hutt som mener at alle typer lek inneholder to elementer; progresjon og øvelse. Progresjon vil si når barnet lærer noe nytt og øvelse er når barnet repeterer med liten eller ingen endring. Barn bruker ulik tid på å absorbere nye ting og noen har et behov for å repetere flere ganger (Macintyre, 2002).

Macintyre (2002) retter også oppmerksomheten mot at pedagoger generelt må ha en holdning som viser at det å ha barn med spesielle behov i en barnegruppe bringer med seg mange positive sider, og kan være berikende for andre barn og voksne. Det synes det å være en utbredt enighet om at i samhandlingsforhold mellom ”mer” kompetente og ”mindre” kompetente samhandlingspartnere vil begge parter profittere på samhandlingen, i form av økt kompetanse (Frønes, 2006; Vedeler 2002; Ytterhus, 2002). Med grener til Vygotskijs (2001) ide om barnets nærmeste utviklingssone vil et barn når det interagerer med en dyktigere partner kunne fremvise sosiale og kognitive evner ut over det barnet kan gjøre alene.

Forskning har og vist hvordan sosialt kompetente barn inntok en støttende rolle ovenfor barn med utviklingshemning, ved blant annet å bidra til å gi samhandling flyt; *"De tar aktivt ansvar i forhold til utviklingshemmede barn på en måte som gjør at de enten blir inkludert eller blir avvist på en måte som gjør at de opprettholder ansikt"* (Ytterhus, 2002, s. 155). Dette aspektet bringer oss tilbake til diskusjonen om barns behov for det "frie rom", et sted hvor leken kan foregå uten voksnes innblanding. Barn med utviklingshemning har svært ofte en voksen i nærheten (Ytterhus, 2002), men også disse barna kan ha et behov for å være alene med andre barn uten voksne til stede. En arena hvor barn- barn relasjonen får blomstre. Dette handler blant annet om den voksnes taktfullhet i leken og anerkjennelse av barns behov, og er et moment spesialpedagogen bør ha et reflektert forhold til. Som Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver presiserer: *"Å gi barn mulighet til å gi hverandre og ta i mot omsorg er grunnlaget for utvikling av sosial kompetanse og er et viktig bidrag i et livslangt læringsperspektiv"* (KD, 2006a, s.25). Ved å møte forskjelligheter, vil barn utvikle toleranse for mangfold (Macintyre, 2002). De lærer seg at andre barn kan ha spesielle behov som må møtes med forståelse og vises hensyn til, samtidig som de utvikler en evne til å se barnet bak behovene og personens verdi i seg selv. En forutsetning for at ulikheter og mangfold skal virke berikende på en barnegruppe, avhenger av voksne i barnehagen som ser det berikende i barnet og som fokuserer på ansvaret som hviler på hver enkelt for å se andres behov (Pape, 2000).

(...) å arbeide med sosial kompetanse i barnehagen innebærer mer enn å lære barna med beskjedne forkunnskaper og dårlige forutsetninger å klare seg bedre. Det handler i like stor grad om å lære barn med gode forkunnskaper og forutsetninger å føle ansvar i forhold til andre. (Pape, 2000, s. 146).

I dette avsnittet har jeg gjort rede for ulike teoretiske perspektiv omkring spesialpedagogens rolle og betydning for den sosiale leken, mellom barn med utviklingshemning og andre barn i barnehagen. Som vi ser er det mange ulike aspekt som spiller inn og utgjør spesialpedagogens forutsetninger som støttespiller. Først og fremst fremstår relasjonskompetanse og handlingskompetanse som avgjørende, kompetanseområder som i mine øyne hviler på spesialpedagogens holdinger.

### 3. METODE

Det vil først og fremst være forskningsspørsmålet som avgjør hvilke metode som er mest hensiktsmessig for forskningsarbeidet. Poenget er at metoden er velegnet for å få svar på forskningsproblemet en står ovenfor (Vedeler, 2000). Mitt forskningsspørsmål søker innsyn i og forståelse for en spesialpedagogs opplevelser, refleksjoner og erfaringer omkring lek, samt et innblikk i spesifikke hverdagssituasjoner og praksis omkring det samme temaet.

Forskningsspørsmålet i seg selv gir klare føringer om en kvalitativ tilnærming. Jeg vil i denne delen av prosjektrapporten beskrive forskningsprosessens ulike faser, ved først å gjøre kort rede for kvalitativ forskning generelt og sentrale kjennetegn ved denne innfallsvinkelen.

Hermeneutikken som kunnskapssyn vil utgreies, da dette representerer et rådende element innenfor kvalitativ forskning. Videre vil jeg gå nærmere inn på kasstudiet spesielt. Deretter beskrives utvelgelse av informant, og valg og gjennomføring av datainnsamlingsstrategier. Til slutt vil jeg vurdere ivaretagelse av etiske perspektiv omkring forskningsprosessen, og kvalitet ved forskningsarbeidet.

#### 3.1. Kvalitativ metode

Forskning generelt handler om å fremskaffe ny viten, å øke kunnskap og forståelse (Løkken & Søbstad, 1999). I kvalitativ forskning vil spesielt begrepet forståelse være sentralt. Gjennom nærhet til forskningsfeltet er den kvalitative forskeren ute etter å oppdage meningsbærende dimensjoner, samt få innsikt i og forståelse for ulike fenomener. Ved bruk av en innholdsstyrt kvantitativ tilnærming vil forskningen derimot preges av en distanse til forskningsfeltet hvor forskeren først og fremst er ute etter å tallfeste forekomst og fastslå sammenhenger. Det man kvantifiserer eller teller opp er ofte også bestemt på forhånd. ”*Fisken er den skapningen som sist oppdager vannet*”- kvalitativ forskning jakter på det usynlige hverdagslivet og bevisstgjøring av den praksiskunnskapen som praktikere selv ofte ikke lenger har adgang til (Gudmundsdottir, 1998). For meg var jakten rettet mot spesialpedagogens rolle og betydning for den sosiale leken. Leken er et felt spesialpedagoger i barnehagen møter til daglig, men egen praksis omkring lek kan likevel være vanskelig å oppdage samt være bevisst. Som en utenforstående forsker kunne mitt blikk bidra til ny forståelse og et dypere innsyn i leken som spesialpedagogisk praksisfelt.

Som kvalitativ forsker vil ens subjektivitet og forforståelse påvirke forskningsprosessen i stor grad. Nøytralitet og objektivitet er en umulighet og kvalitativ forskning vil derfor alltid være verdiladet. Forskeren møter forskningsfeltet med en induktiv tilnærming. Det vil si at forskeren tar hensyn til situasjonelle betingelser underveis i prosessen (Postholm, 2005). En

deduktiv tilnærming stiller som motpol til en induktiv tilnærming, og innebærer at forskeren har utarbeidet et sett variabler på forhånd som ikke endres i løpet av forskningsarbeidet. Variablene vil dermed være bestemmende for datamaterialet som blir samlet inn. Med en induktiv tilnærming derimot er forskeren inneforstått med og åpen for at forhåndsantakelser kan endres underveis. I kvalitativ forskning fokuserer forskeren på deltakerens perspektiv og det er dette perspektivet som avgjør om antagelsene opprettholdes eller ikke. Noen antagelser vil dermed bekreftes andre avkrefte, og nye uforutsette forhold kan bringes inn. Slik sett vil det skje en interaksjon mellom induksjon og deduksjon i kvalitative studier – og på denne måten utvikler forskeren sin forståelse for forskningsfeltet.

### ***3.1.1. Hermeneutikk***

Hermeneutikk betyr fortolkningslære, og handler om å forsøke å finne frem til en underliggende mening, eller gi klarhet til noe som fremstår som uklart (Dalland, 2007). Slik sett ses hermeneutikken som et viktig element for kvalitativ forskning og analysearbeid. Et hermeneutisk utgangspunkt er at man som individ alltid vil være medskapende i de kontekstene man inngår i og fortolkningen fordrer derfor at forskeren ser seg selv som medskapende deltaker. Da jeg møtte min informant for første gang på hennes arbeidsplass – barnehagen, brakte jeg med meg en forforståelse. Gjennom studier har jeg tilegnet meg mye teoretisk kunnskap og praksiserfaringer. Dette utgjør en stor del av min forkunnskap og var også roten for forskningsspørsmålets interesse. Mine tolkninger av informantens beretninger og praktiske handlinger ville aldri kunne bli tilfeldige, da forforståelsen uansett om jeg ønsket det eller ikke ville ha en påvirkning. Slik sett kan forkunnskap både virke som en ressurs, samt som et moment med fare for en for personlig involvering. Forskerens bevissthet omkring egen subjektivitet og forforståelsens påvirkning er derfor et sentralt refleksjonsmoment under hele forskningsprosessen.

I en hermeneutisk tenkning vil forskeren stadig oppdage nye perspektiver underveis i forskningsprosessen som gjør at en vinner ny innsikt i helheten (Dalland, 2007). Tekst, tolkning, forståelse, ny tolkning og ny forståelse, er deler av en helhet som stadig vokser og utvikler seg (Dalland, 2007). På den måten avdekkes en dypere forståelse av det som blir studert (Postholm, 2005). Forskning vil aldri resultere i absolutte sannheter, da et slikt slutt punkt for tolkning ikke finnes i et hermeneutisk syn på kunnskap. Et aspekt det var sentralt for meg å være bevisst under hele forskningsprosessen. Mine studier ville aldri kunne føre frem til den eneste sannhet, da forskningsspørsmålets svar er mange.

### **3.2. Kasusstudie som tilnærming**

I følge Postholm (2005) er kasusstudie definert som en utforsking av et tids- og stedsbundet system. Forskeren jakter på hverdagslivets handlinger ved å studere fenomener i sine naturlige omgivelser. Mitt valg av kasusstudiet som forskningstilnærming baserte seg først og fremst på målet om en helhetlig beskrivelse og forståelse for forskningsspørsmålet. Samtidig vurderte jeg kasusstudiets mulighet for begrensning i tid og rom som nødvendig for prosjektets gjennomførbarhet.

Forskningsprosjektets kasus var definert som en spesialpedagogs rolle i lek mellom barn med utviklingshemning og andre barn i barnehagen. Slik sett bar forskningen preg av å være en indre kasusstudie. I en indre kasusstudie velger man visse settinger som gjenstand for forskning på grunn av deres unike karakter, for å løfte frem praksisen hos en person eller lignende (Postholm, 2005). Ved å rette fokuset mot ett bestemt kasus i dets kontekst vil en kunne avdekke interaksjon mellom ulike faktorer som karakteriserer det aktuelle kasuset i dets setting (Postholm, 2005). Jamfør en hermeneutisk tenkning, vil tolkning av de ulike faktorene være deler i en helhet som sammen stadig vokser og utvikler seg. Slik sett er forskeren i en kasusstudie avhengig av å samle inn tilstrekkelig data, for å gi en så gyldig forståelse for helheten som mulig.

En kasusstudie kan ha ulike formål og fremstillinger. Den kan være beskrivende, beskrivende og tolkende eller beskrivende, tolkende og vurderende på samme tid (Postholm, 2005). Selv har jeg gjennomført en fortolkende studie, som også inneholder en beskrivende del.

Forskingsspørsmålet mitt søker en beskrivelse av en spesialpedagogs refleksjoner, erfaringer og praksis. Samtidig har jeg ut i fra målet om en dypere forståelse for fenomenet, selv tolket det informantene sier og gjør. Slik har det underveis oppstått en duett mellom mitt blikk som forsker og deltakerens perspektiv. Fortolkende studier har i følge Postholm (2005) til hensikt å illustrere, støtte, utfordre og utvikle eksisterende teori, og slike studier er verdifulle dersom teori mangler eller den eksisterende teorien er mangelfull. Som nevnt tidligere savnes det forskning som fokuserer på betydningen av personalets praksis, og hvordan praksisen bidrar til å muliggjøre eller forhindre lek og samvær mellom funksjonshemmede barn og andre barn (Hopperstad, Hellem & Kjørholt, 2005). Slik sett ville en fortolkende innfallsvinkel til det aktuelle forskningsspørsmålet, kunne bidra med kunnskap til et ellers mangelfullt forskningsfelt.

Med tanke på datainnsamlingsstrategier vil forskeren i en kasusstudie velge den eller de som er mest passende og praktiske (Postholm, 2005). Da forskningsspørsmålet mitt fokuserer både

på informantens tanker og praktiske handlinger fant jeg at en kombinasjon mellom observasjon og intervju ville være en mest hensiktsmessig datainnsamlingsstrategi. Et valg jeg vil gjøre rede for senere, etter en nærmere beskrivelse av utvalget for forskningsarbeidet og hvordan dette utvalget ble gjort.

### **3.3. Utvalg**

Et avgjørende moment for et kvalitetssikret forskningsarbeid er en systematisk og gjennomtenkt utvelging av informant/-er (Dalen, 2004; Postholm, 2005). Først og fremst vil forskningsspørsmålet være avgjørende for utvalget. Målet er å finne et utvalg som kan gi rik og god informasjon ut fra undersøkelsens fokus (Vedeler, 2000). Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet gjennomførte jeg et kriteriebasert strategisk utvalg. Det vil si at jeg valgte en informant med egenskaper og kvalifikasjoner som var strategiske i forhold til forskningsspørsmålet, ut fra visse fastsatte kriterier (Thagaard, 2009). For mitt forskningsprosjekt var følgende utvalgskriterier gjeldende: En spesialpedagog som jobbet med barn mellom 3 og 6 år med utviklingshemning i vanlig barnehage. I tillegg ville jeg at informanten skulle ha minst 60 studiepoeng videreutdanning i spesialpedagogikk. Jeg bestemte meg tidlig for å avgrense utvalget mitt til kun en informant. Med utgangspunkt i prosjektets tidsbegrensning så jeg det som mer fruktbart å vie tiden til ett indre kasus og til en spesialpedagog, enn å forholde meg til flere samtidig. Utvalget i kvalitativ forskning bør ikke være større enn at det er mulig å gjennomføre dyptpløyende analyser (Thagaard, 2009). Postholm (2005) poengterer at valg av flere kasus eller settinger kan virke inn på muligheten for å gå i dybden på det enkelte forskningsfelt. Hun hevder derfor at det i mindre og tidsbegrensede studier ofte vil være mer hensiktsmessig å velge kun ett kasus, og konsentrere seg om dette. Med kun en informant var jeg avhengig av at denne var god, og at han/hun ga rik informasjon i form av erfaringer, tanker, refleksjoner og handlinger, slik at mine data ville utgjøre et tilstrekkelig forskningsgrunnlag.

I utarbeidelsen av masterprosjektets problemstilling, falt tankene mine stadig tilbake på erfaringer jeg har gjort meg tidligere, ting jeg har observert og reflektert over i ulike praksissituasjoner. Spesielt var mine erfaringer fra en barnehage jeg har vært innom utslagsgivende for det endelige valg av tema, og da jeg skulle finne en informant tenkte jeg tilbake på denne barnehagen og spesialpedagogen som jobbet der. Jeg hadde ingen nær relasjon, men et personlig kjennskap til henne fra før og visste at hun i sitt daglige arbeid hadde ansvar for barn med utviklingshemning. Barn jeg også hadde truffet tidligere. Etter en nøye vurdering av fordeler og ulemper ved å kjenne informanten fra før, fant jeg ut at min



kjennskap til henne og hennes arbeidssituasjon ville ha en mer positiv enn negativ innvirkning på forskningsarbeidet. Jeg visste da at jeg ville få en informant som jeg selv syntes var dyktig og som jeg kunne samtale godt med. Samtidig var jeg klar over at jeg i prosessen var nødt til å være bevisst min tidligere kjennskap til informanten og hvilken påvirkning dette hadde på forskningsarbeidet. I følge Thagaard (2009) kan forskerens kjennskap til miljøet både være en styrke og en begrensning. ”På den ene siden kan forskeren forstå informantens situasjon, og forskerens erfaringer kan bidra til å bekrefte den forståelsen hun eller han utvikler. På den andre siden kan forskeren overse nyanser som ikke er i samsvar med egne erfaringer.” (Thagaard, 2009, s. 203).

Jeg kontaktet informanten via mail, hvor jeg kort presenterte forskningsprosjektets tema og omfang, og gjorde rede for hva prosjektet krevde av henne dersom hun ønsket å delta. Hun var positiv til deltakelse og vi avtalte og møtes til en mer avklarende samtale omkring prosjektet.

### **3.4. Datainnsamlingsstrategier – observasjon og intervju**

Som nevnt var både en forståelse for spesialpedagogens egne refleksjoner samt praktiske handlinger et fokus for prosjektet. Jeg valgte derfor å benytte meg av både observasjon og intervju som datainnsamlingsstrategier. Der man i intervju er ute etter hva personer selv sier vil man gjennom observasjon være ute etter hva som gjøres, lytte til hva som sies og tolke dette ut i fra konteksten (Vedeler, 2000). Ved hjelp av de to ulike tilnæringsmåtene hadde jeg til hensikt å belyse problemstillingen fra ulike synsvinkler, og på denne måten oppnå en helhetlig forståelse for det aktuelle forskningsspørsmålet og det spesifikke kasus.

#### **3.4.1. Observasjon**

Når man ønsker å beskrive samt oppnå forståelse for dagligdagse situasjoner og fenomener vil observasjon være en viktig og velegnet metode (Vedeler, 2000). Observasjon vil som en direkte tilnærming gi verdi i form av mer informasjon om hendelser, forhold og situasjoner enn data samlet inn med andre metoder (Vedeler, 2000). Slik sett vurderte jeg observasjon som en hensiktsmessig tilnærming til forskningsspørsmålet, da spesielt i forhold til å oppnå en forståelse for spesialpedagogens rolle i praktiske lekesituasjoner. Som observatør med et nytt og friskt blikk hadde jeg mulighet til å fange opp ulike aspekt ved lekesituasjoner som de involverte selv vanskelig ville oppdage. Observasjon handler om oppmerksom iakttagelse, der søkelyset rettes mot ett eller flere bestemte fenomener som det ønskes mer kunnskap om (Løkken & Søbstad, 1999). Ved å iaktta danner observatøren seg en oppfatning av det

aktuelle fenomenet, en oppfattelse som gir grunnlag for videre tolkning. Informasjonen som forskeren samler inn gjennom observasjon vil bidra til å utvikle undersøkelsesspørsmålene og dermed det videre fokuset for observasjonene (Postholm, 2005). Som nevnt tidligere vil det slik sett foregå en interaksjon mellom forskerens induktive og deduktive tilnærming, og ulike deler vil til sammen utgjøre en mest mulig helhetlig forståelse for fenomenet. Forkunnskap og den aktuelle konteksten vil alltid være med å påvirke forskerens oppfattelse av det observerte samt den videre tolkningen. Forskerens tolkninger vil dermed aldri kunne representere den eneste sannhet.

### ***3.4.2. Gjennomføring av observasjon***

Etter avtale med informanten var jeg til stede i barnehagen ca. 8-10 timer uken over en 6 ukers periode. Sammen forsøkte vi å finne frem til tidspunkt som kunne gi meg velegnede data i forhold til forskningsspørsmålet, det vil si frileksituasjoner hvor informanten hovedsakelig hadde ansvaret for ett av de to barna med utviklingshemning. Observasjoner ble gjort både av utelek og innelek. Hverdagen i barnehagen består av mange ulike aktivitetsskifter og av den grunn var jeg også til stede under andre aktiviteter enn frileken. Blant annet samlingsstund, påkledning og avkledning samt måltid. Jeg opplevde dette som fruktbart i forhold til å bli kjent med den aktuelle barnehagen som kontekst og i forhold til egen rolle som observatør.

Observatørens rolle vil i kvalitativ observasjon variere. Vedeler (2000) viser til fire ulike observatørroller; fullstendig deltaker, deltakende observatør, observerende deltaker og fullstendig uavhengig observatør. Hun presiserer at forskeren som regel vil bevege seg frem og tilbake mellom de ulike rollene. Selv beveget jeg meg mellom rollen som deltakende observatør og observerende deltaker. De to rollene innebærer begge en klargjøring av observatørens forskerrolle for alle involverte fra begynnelsen av. I mitt tilfelle var personalet og foreldre i barnehagen informert om min forskerrolle, og barn som henvendte seg til meg med spørsmål, fikk ærlige svar. Som deltakende observatør har man mulighet for å påvirke samt organisere situasjoner for bedre å kunne observere bestemte fenomener, samtidig som man har fordelen av og oppfattes som en naturlig del av fellesskapet (Vedeler, 2000). Min rolle som deltakende observatør viste seg gjennom oppfordring eller i gang setting av lekeaktiviteter, samt ved egen deltagelse i lek. Jeg var også bidragsyter ved påkledning, måltider og andre aktiviteter hvor jeg ikke observerte strukturert. Likevel vil jeg hovedsaklig betrakte min rolle som observerende deltaker. I de fleste tilfeller var jeg ikke direkte med i lekesituasjonene, men satt ved siden av og observerte systematisk, med notatblokken og

blyanten i hånda. Jeg var likevel mottakelig for barn eller voksnes forespørsler underveis i observasjonene og trådte inn i situasjoner, hvor jeg så at jeg trengtes. I en barnehagesetting følte jeg rollene som deltakende observatør eller observerende deltaker var de mest naturlige rollene å innta. Som forsker med en tidsbegrenset observasjonsperiode var jeg avhengig av å samle inn så gode data som mulig, så fokuset og oppvaktheten for gode observasjoner måtte være til stede hele tiden. Samtidig så jeg at min rolle ville være minst mulig ”synlig” og påvirkende på lekesituasjonene dersom jeg deltok i en hvis grad, og ”gled” inn i den naturlige barnehagekonteksten. Dette var en observatørrolle som informanten selv ga uttrykk for føltes naturlig også for henne ”(...) du er en sånn observatør som, ikke sant hvis det skjærer seg så legger du fra deg og så går du og ordner. Du er liksom litt med og det syns jeg er kjempefint.” Rollen jeg inntok som observatør ga meg også mulighet til å stille informanten spørsmål samt drøfte ulike moment ved observasjonene underveis i feltoppholdet.

Under hele datainnsamlingen var forskningsspørsmålet styrende for både intervju og observasjon. Observasjonene var både ustrukturerte og strukturerte med fokus på leken og spesialpedagogens rolle. Jeg valgte bort bruk av videokamera, samt lydbånd som hjelp i observasjonene da jeg var redd dette ville påvirke deltakerne i negativ grad. Når man ikke er vant med at slike hjelpemidler benyttes som en naturlig del av barnehagehverdagen, kan de fort bli et forstyrrende og hemmende element for den daglige praksis (Vedeler, 2000). Spesielt er dette gjeldende ved bruk av video. Det ville tatt tid for alle involverte å bli vant med videokameraet som en naturlig del av miljøets inventar, og med mine tidsbegrensninger valgte jeg derfor ikke å benytte meg av denne form for observasjon. Notatblokka, blyanten og meg selv utgjorde dermed observasjonenes hovedinstrumenter. Løkken og Søbstad (1999) redegjør for ulike typer observasjonsstrategier, og med utgangspunkt i forskningsspørsmålet valgte jeg å benytte meg av to av deres eksemplifiserende strukturerte strategier; løpende protokoll og loggbok. I løpende protokoll er observatøren tilskuer med blokk og penn og noterer ned alt som skjer i en kortere periode, med et fokus for øynene. Loggboka kjennetegnes derimot av grundige beskrivelser av hverdagslige og avgrensede hendelser. Mens nedtegnelser skjer med en gang i løpende protokoll kan nedtegnelser i form av loggbok skje en stund etter at en hendelse har skjedd. Observasjonsnotatene delte jeg i to, der beskrivelse av situasjonen utgjorde den ene halvdel og egne tolkninger og refleksjoner utgjorde andre halvdel (vedlegg 1). Notatene ble renskrevet kort tid etter observasjonen. På denne måten fikk jeg reflektert og tolket underveis, samtidig oppdaget jeg nye aspekt for videre observasjon og

spørsmål jeg ønsket å stille informanten. Det ferdige observasjonsmaterialet utgjorde et trettitalls skriftliggjorte observasjoner.

### **3.4.3. Intervju**

*”Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?”*

(Kvale & Brinkmann, 2009, s.19)

I følge Kvale og Brinkmann (2009) vil mer eller mindre uformelle intervju være viktige kilder til informasjon i forbindelse med deltakerobservasjon. En fordel jeg hadde i forskningsarbeidet var at det lengre oppholdet i feltet ga meg mulighet til å stille informant spørsmål underveis i uformelle settinger. Samtidig så jeg et mer formelt intervju med informanten som en nødvendig strategi for å få et nærmere innblikk i hennes tanker, refleksjoner og erfaringer omkring egen rolle i lek. Å få innblikk i en persons perspektiver på seg selv handler om å få innblikk i personens forståelse av egen livsverden og for dette formål er intervjuet en velegnet metode (Kvale & Brinkmann, 2009). Innsyn i en annens livsverden handler om å ville forstå verden ut fra den andres synspunkt. Gjennom intervjuet gis informanten mulighet til å beskrive egne opplevelser og selvforståelse, samt avklare og utdype perspektiv på egen livsverden.

Kvale og Brinkmann (2009) viser til det kvalitative forskningsintervjuet som en profesjonell samtale der det konstrueres kunnskap i interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede. En utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge. I vårt tilfelle var temaet leken. Selv om intervjuet defineres som en utveksling av synspunkter mellom to personer legges det vekt på at hensikten i et kvalitativt intervju er å la informanten komme til ordet. Det er informantens tanker, opplevelser, meninger og forestillinger av noe som skal stå i sentrum (Dalen, 2004). Et annet viktig aspekt man som forsker bør ha et bevisst og reflektert forhold til er hvordan intervjuet skiller seg fra en uformell samtale, ved at det ikke er en konversasjon mellom likeverdige deltakere. Først og fremst er det forskeren som definerer og kontrollerer samtalen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Jeg bestemte meg for å foreta to intervju i tillegg til observasjon, ett i begynnelsen av datainnsamlingen og ett mot slutten. Det første intervjuet ønsket jeg å gjennomføre før jeg begynte å observere. Hensikten var å få et innblikk i hvilke tanker og refleksjoner informant hadde omkring forskningsspørsmålet før observasjoner ble gjort. Med utgangspunkt i informantens formidlede tanker, ville det bli lettere for meg som forsker å tolke samt forstå ulike situasjoner og informantens handlinger. Det andre intervjuet avsluttet datainnsamlingen og ble gjennomført til slutt. Målet var å ha en samtale der observasjoner var utgangspunktet,

for på den måten å få en bedre forståelse for informantens tanker omkring situasjonene som var observert. Som uerfaren intervjuer følte jeg det mest fruktbart å ta utgangspunkt i en semistrukturert tilnærming. Det vil si at intervjuene ble gjennomført ut fra en intervjuguide som sirklet seg inn om bestemte temaer, og som inneholdt forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). Med en intervjuguide som utgangspunkt kan samtalen ofte gå mer flytende og det vil være lettere å få tak i kjernepunktene i det en vil studere (Løkken & Søbstad, 1999). Forskeren kan fritt endre spørsmålsrekkefølgen i intervjuene, samt legge til tilleggsspørsmål om nødvendig for å utdype eventuelle utsagn. Med tillatelse fra informanten ble det benyttet en båndopptaker i intervjusituasjonen. Bruk av båndopptaker gir intervjueren mulighet til å konsentrere seg om intervjuets emne og dynamikk, og se på kroppsspråk og tonefall hos informanten (Kvale & Brinkmann, 2009). Selv kunne jeg da vie min oppmerksomhet til informanten, konsentrere meg om å lytte samt stille gode spørsmål.

#### ***3.4.4. Gjennomføring av intervju 1***

Spørsmålene i den første intervjuguiden tok utgangspunkt i fem overordnede temaer med hensikt å belyse forskningsspørsmålet på en fylldig og god måte (vedlegg 2). Med utgangspunkt i det Dalen (2004) kaller ”traktprinsippet”, bar intervjuguidens åpningsspørsmål preg av å være ”lettsvarte” spørsmål, det vil si spørsmål som var lite krevende for informanten å svare på. Spørsmål som fokuserte mer på de mest sentrale temaene og som kunne oppleves som mer utfordrende for informanten, ble derimot stilt senere i intervjuet. Hensikten med et slikt prinsipp er at informanten skal føle seg vel og avslappet fra begynnelsen av (Dalen, 2004). Tema 1 tok utgangspunkt i informantens utdanning, tidligere erfaringer, samt aktuelle arbeidssituasjon, mens tema 2 rettet seg mot barna hun til daglig hadde ansvaret for, og beskrivelse av disse. I tema 3 ønsket jeg å få en bedre forståelse for informantens oppfattelse av lek og lekbegrepet. Tema 4 konsentrerte seg mer spesifikt om enkeltbarnets lek og lekinteresser med hovedfokus på den sosiale leken, og andre barns evne og åpenhet for inklusjon i lek. Det siste temaet (5) søkte et innblikk i informantens opplevelse og forståelse av egen rolle i den sosiale leken. Avslutningsvis åpnet intervjuguiden for andre aktuelle samtaleemner.

Selve intervjusituasjonen forgikk på et lukket rom i barnehagen, som til daglig benyttes blant annet som informantens kontor. Rommet var lite og interiøret besto av en pult, tre reoler med bøker og lignende samt et halvrundt bord med tre stoler rundt, plassert under et vindu. Jeg og informanten satt ovenfor hverandre ved bordet, med to mp3 spillere liggende fremfor oss, hun med en kaffekopp i hånden. Etter forespørsel hadde jeg sendt informanten intervjuguiden en

ukes tid før intervjuet. Dette opplevde jeg både som en trygghet for henne i intervjusituasjonen, samt fruktbart i forhold til de tanker og refleksjoner hun delte med meg. I tillegg ga dette henne muligheten til å spørre meg om uklarheter omkring spørsmålene på forhånd, noe hun gjorde. Samtidig var jeg bevisst at ved å gi informanten intervjuguiden på forhånd kunne svar av mer spontan karakter utebli, ettersom informanten fikk mulighet til å forberede seg. Faren for at informantens svar bar preg av å ha ”lest seg opp” på temaet vurderte jeg ikke var tilstede, da spørsmålene stort sett rettet seg mot hennes egne erfaringer og opplevelser, temaer hun vanskelig kunne lese seg til.

Selve samtalen begynte noe ”stivt” og det føltes som begge var preget av intervjusituasjonen. Informanten tittet ofte ned på notater hun hadde gjort seg på forhånd. Etter kort tid utviklet derimot situasjonen seg til en lett og ledig samtale, hvor guidens rekkefølge ikke lenger var førende. Som sagt kjente jeg informanten noe fra før, og det opplevde jeg som fruktbart for samtalen, da det ga en trygghet for oss begge. Informanten hadde tydelig forberedt seg godt, med tanker og refleksjoner omkring hvert enkelt spørsmål. Hennes stemme fylte intervjuet, mens min stemme stort sett kom til uttrykk gjennom bekræftende kommentarer eller oppfølgende spørsmål. Intervjuet varte ca. 60 min. Jeg transkriberte intervjuet kort tid etter gjennomføring for å forenkle analysearbeidet. Det korte tidsmellomrommet gjorde at jeg best mulig kunne gjengi informantens uttalelser. Når det muntlige intervjuet blir gjort om til skriftlig tekst vil noe av informasjonen som ligger i stemmebruk, mimikk og lignende forsvinne (Dalland, 2007). For å sikre ivaretagelse av disse momentene noterte jeg de inn i transkripsjonene der det virket sentralt, for eksempel ved bruk av humor.

#### ***3.4.5. Gjennomføring av intervju 2***

Det andre intervjuet avsluttet feltoppholdet og datainnsamlingen. Også denne gangen benyttet jeg meg av en intervjuguide som ble sendt informanten på forhånd (vedlegg 3).

Intervjuguiden bar preg av en mer tilfeldig utforming enn den første, og spørsmålene tok hovedsakelig utgangspunkt i tanker jeg hadde gjort meg omkring ulike observasjoner, som jeg gjerne ville få innblikk i fra informantens perspektiv. Blant annet for å finne ut om mine tolkninger sto i overensstemmelse med informantens erfaringer og tanker. Avslutningsvis i intervjuguiden var jeg ute etter å få innblikk i informantens egne opplevelser omkring deltakelse i prosjektet.

Selve intervjuet forgikk på samme rom som det første, men nå med et kakefat plassert på bordet. Samtalen gikk ledig for seg, og informanten hadde igjen forberedt seg godt. Intervjuet

var fruktbar i form av å få klarhet i ulike aspekt. Samtidig kunne enkelte spørsmål oppleves som noe overflødige, da vi havnet inn på temaer vi hadde snakket en del om tidligere. Min opplevelse var derfor at samtalen ikke forgikk med samme engasjement som i det første intervjuet. Jeg erfarte også at observasjonene spørsmålene grunnet i var vanskelig for informanten å huske tilbake til. Derfor ser jeg at det kunne ha vært hensiktsmessig om jeg i større grad hadde spurt informanten om ulike moment ved en observasjon rett etter observasjonen var gjort. En slik tilnærming kunne gjort det enklere for informanten å komme med egne tanker og opplevelser omkring situasjonen. Også dette intervjuet varte ca.60 min. og ble transkribert på samme måte som det første.

### **3.5. Etiske betraktninger**

I forskning på mennesker må det i følge Kvale og Brinkmann (2009) tas hensyn til tre viktige etiske prinsipp; *informert samtykke*, *konfidensialitet*, *nøye overveielse av konsekvenser* deltakelse kan ha for informantene og *forskerens rolle*. Jeg vil nå se nærmere på de ulike etiske prinsipp å beskrive hvordan disse ble ivaretatt i forskningsarbeidet. Først og fremst ble forskningsarbeidet meldt til og godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) (vedlegg 4). *Informert samtykke* vil si at deltakerne gjøres godt kjent med målet for undersøkelsen samt hovedtrekkene i designet. Mulige risikoer og fordeler ved deltakelse skal klargjøres og deltakerne skal vite at deres medvirkning skjer på frivillig basis, med mulighet for å trekke seg ut av undersøkelsen når som helst (Kvale & Brinkmann, 2009). For å sikre deltakernes informerte samtykke utformet jeg skriftlige informative forespørslers til alle involverte parter, som i mitt tilfelle var barnehagens eier (vedlegg 5) og enhetsleder (vedlegg 6), samt spesialpedagogen (vedlegg 7) og foreldrene til de to barna med utviklingshemning (vedlegg 8). Her informerte jeg kort om mål, design, hva som krevdes av de ulike parter i prosjektet, samt klargjorde for frivilligheten ved deltakelse. Alle parter ga sitt skriftlige samtykke til prosjektet. Ettersom mine observasjoner også involverte andre barn i barnehagen, fikk de resterende foreldre et informasjonsbrev med mulighet for å gi tilbakemelding dersom noen ikke ville at deres barn skulle inngå i observasjonene (vedlegg 9). De utsendte forespørslene informerte også om forskningsprosjektets *konfidensialitet*. Dette aspektet handler om hvordan private data som kan identifisere deltakerne ikke avsløres. For å sikre deltakernes anonymitet, ble alle data behandlet konfidensielt. Observasjoner ble anonymisert ved bruk av koder i stedet for reelle navn. Båndopptaket fra intervjuene ble oppbevart på min personlige datamaskin og ble slettet ved forskningsprosjektets slutt.

Etisk sett var det og viktig at jeg som forsker og ikke minst deltakerne selv var bevisst eventuelle *konsekvenser* forskningen kunne medføre. En negativ konsekvens for spesialpedagogen som eneste informant, kunne være opplevelsen av prestasjonsangst i forhold til egen praksis og kunnskap. For å forhindre en slik opplevelse forsøkte jeg som forsker å bevisstgjøre informanten om min oppfattelse av henne som en dyktig fagperson, og la vekt på at dette var årsaken til at jeg hadde forespurt henne om deltakelse i prosjektet. Om en ser på de positive konsekvensene for informantens deltakelse vurderte jeg de som mer tungtveiende. Da i forhold til informantens mulighet for et mer bevist og reflektert syn på lek og egen rolle, noe informant selv mente at prosjektet hadde gitt henne. Med tanke på de to barna som var utgangspunkt for prosjektet kunne mulige negative konsekvenser for dem være at min rolle som observatør opplevdes som overvåkende eller/og forstyrrende for leken. Noe jeg forsøkte å være våken for og bevisst underveis. På en annen side kunne min tilstedeværelse oppleves som støttende både i form av en ekstra voksenressurs og som en lekepartner. Et annet sentralt etisk moment i forhold til barna var deres krav på informasjon og beskyttelse underveis i prosjektet. Som barn søkte jeg deres foreldre om samtykke, men informasjon om min tilstedeværelse ble likevel gitt barna, og jeg var underveis imøtekommende og åpen for alle barns spørsmål omkring min tilstedeværelse.

Det siste etiske prinsipp handler om *forskerens rolle* og er forbundet med forskerens moralske integritet, sensitivitet og engasjement i moralske spørsmål og moralsk handling (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har tidligere gjort rede for min kjennskap til forskningsfeltet før prosjektets begynnelse, og rollen jeg inntok ved innsamling av data. Ulike moment som kan ha påvirket forskningsprosessen og - resultatene. For eksempel kan forskere "(...) *identifisere deg så sterkt med deltakerne at de ikke opprettholder en profesjonell avstand, men i stedet rapporterer og fortolker alt ut fra sine deltakeres perspektiver – de "blir innfødte" for å bruke et antropologisk uttrykk*" (Kvale & Brinkmann, 2009, s.92). Selv føler jeg å ha opprettholdt en nødvendig profesjonell distanse til forskningsfeltet. Samtidig ser jeg at min tidligere tilknytning til feltet trygget alle deltakende parter, og har gjort meg mer bevisst egen moral som forsker underveis.

### **3.6. Kvalitet ved forskningsarbeidet**

Vurdering av kvaliteten ved forskningsarbeidet og resultatene jeg har kommet frem til har jeg valgt å knytte til begrepene; *troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet* (Vedeler, 2000). Begrepene er utviklet av Lincoln og Guba og egner seg i mine øyne bedre som vurderingsgrunnlag av kvaliteten ved kvalitativ forskning, enn begrepene validitet,



reliabilitet og generaliserbarhet. De sistnevnte begrep er i større grad knyttet opp mot vurdering av kvalitet ved kvantitative tilnærminger.

### ***3.6.1. Troverdighet***

I følge Vedeler (2000) er rett identifisering og beskrivelse av deltakerne og forskningsfeltet et mål for å sikre forskningens troverdighet. Min kunnskap om barnehage og spesialpedagogiske perspektiver, samt min kjennskap til feltet før datainnsamlingen begynte, ga meg et godt grunnlag for å skape tillit til deltakerne. Spesielt i forhold til informanten som ga uttrykk for at vårt tidligere kjennskap trygget henne. Tillitten oss i mellom gjorde at samtalen fungerte godt og gjorde det lett for meg å søke bekreftbarhet hos informanten i forhold til om jeg hadde forstått/tolket henne rett. Forskningsdeltakeres bekreftelse på at de kjenner seg igjen i forskerens beskrivelser og tolkninger vil være essensielt for et kvalitetssikret forskningsarbeid (Postholm, 2005). Min informant har selv lest gjennom skriftlige analyser og resultater, med hensikt å ivareta troverdigheten ved mine fremstillinger.

Den kvalitative forskningens troverdighet kjennetegnes blant annet av lange og intensive opphold i forskningsfeltet, gjerne flere måneder, som grunnlag for en helhetlig forståelse (Gudmundsdottir, 1992). De innsamlede dataene må være fyldige og informative. Muligens var tidsbegrensingen som ble satt for prosjektets datainnsamling noe snever i forhold til å oppnå en pålitelig og gyldig forståelse for forskningsspørsmålet. Selv opplever jeg at mitt kortere nedslag i feltet, var tilstrekkelig i forhold til målet om en bedre forståelse for det studerte fenomenet. Observasjonene var mange og intervjuene fyldige.

Datainnsamlingsstrategiene jeg benyttet, observasjon og intervju, belyste forskningsspørsmålet fra ulike synsvinkler og sikret slik jeg ser det en helhetlig forståelse for forskningsfeltet. Samtidig ser jeg at videoobservasjon nok kunne fanget opp flere aspekt ved observasjonene, og muligens gitt et bedre tolknings- og vurderingsgrunnlag.

Forskningsarbeidets tidsbegrensning, og hensynet til deltakerne og videokameraets mulige negative påvirkning, veide likevel tyngst i mine øyne.

Som et siste moment for å sikre forskningens troverdighet har jeg ved fremstilling av analyse og resultater, forsøkt å skille mellom informasjon fra innhentede data og egne vurderinger, så det vil være lett for leseren og forstå dette skillet.

### ***3.6.2. Overførbarhet***

I kvalitativ forskning handler overførbarhet om å lage en helhetlig og illustrerende beskrivelse av en situasjon, på bakgrunn av en detaljert studie av situasjonen (Vedeler, 2000). Vurdering

av overførbarhet handler om hvordan andre kan kjenne seg igjen å ha nytte av forskningsresultatene. Dette stiller først og fremst krav til forskningens *utvalg* og *beskrivelse*. For å sikre et hensiktsmessig utvalg forspurte jeg en spesialpedagog som jeg kjente til fra før og som jeg oppfattet som en dyktig fagperson. Et strategisk utvalg som ble gjort med et ønske om en velinformativ informant, som kunne bidra med gode data. I denne skriftlige fremstillingen har jeg gitt en grundig beskrivelse av forskningsdeltakerne og forskningsfeltet samt det empiriske materialet, og mener at jeg på denne måten har sikret overførbarhet.

### **3.6.3. Pålitelighet**

Pålitelighet kan relateres til begrepet reliabilitet som hovedsakelig benyttes i kvantitative studier. Begrepet reliabilitet refererer i utgangspunktet til spørsmålet om en annen forsker med samme fremgangsmåte ville kommet frem til de samme resultatene (Thagaard, 2009). Dette stiller blant annet krav om forskerens uavhengighet til informanten, og er derfor ikke overensstemmende med en kvalitativ tilnærming, hvor data utvikles i samarbeid mellom deltaker og forsker. I kvalitativ forskning benyttes i stedet begrepet pålitelighet, hvor poenget er at forskeren følger en klar og systematisk prosess som dokumenteres og beskrives godt. Forskningsprosessen gjøres gjennomiktig for leseren, gjennom detaljerte beskrivelser av alle trinn i prosessen, også forskningsarbeidets teoretiske ståsted (Thagaard, 2009). På denne måten gis leseren mulighet til å vurdere prosessen trinn for trinn. Med utgangspunkt i den skriftlige fremstillingen jeg her har gjort av forskningsprosessen føler jeg å ha sikret forskningsarbeidets pålitelighet.

### **3.6.4. Bekreftbarhet**

Bekreftbarhet handler om forskerens objektivitet til forskningsfeltet, og i kvalitativ forskning vil objektivitet vurderes ut fra forskerens evne til å fremstille faktiske og korrekte data (Vedeler, 2000). Å være subjektiv vil i denne sammenheng bety at forskningsarbeidet er lite valid på en eller annen måte, for eksempel fordi det er utført av en forutinntatt forsker. Som jeg har gjort rede for kan min tidligere kjennskap til forskningsfeltet og forkunnskap om forskningstemaet ha påvirket mine tolkninger og resultater. Dette er et aspekt jeg har vært bevisst underveis i prosessen og klargjort for leseren i denne skriftlige fremstillingen. På bakgrunn av dette, samt at informanten selv har lest gjennom det empiriske materialet mener jeg at min fremstilling bygger på faktiske og korrekte data.

#### 4. ANALYSE

Som jeg tidligere har gjort rede for baserer mitt empiriske materiale seg både på observasjoner og intervju. Omfanget av det innsamlede datamaterialet utgjorde to transkriberte intervju på ca. 60 min. hver, og et trettitalls skriftliggjorte observasjoner. Som kvalitativ forsker vil analysen av datamaterialet begynne fra første stund forskeren trer inn i forskningsfeltet og foregå kontinuerlig underveis (Postholm, 2005). Med en induktiv tilnærming vil forskeren stadig oppdage nye perspektiver som gjør at en vinner ny innsikt i helheten. Tekst, tolkning, forståelse, ny tolkning og ny forståelse, er deler av en helhet som stadig vokser og utvikler seg (Dalland, 2007). Mine observasjoner ble renskrevet kort tid etter de ble gjennomført. Vedeler (2000) trekker frem at en observasjonsbeskrivelse skal inneholde både deskriptiv- og reflektert informasjon. Der deskriptiv informasjon gir en detaljert, fokusert og faktarettet beskrivelse av den observerte situasjonen, inkluderer den reflekterte informasjonen forskerens personlige tolkninger, refleksjoner, analyser og lignende. Det er viktig at den reflekterte informasjonen er tydelig atskilt fra den deskriptive beskrivelsen, slik at det er lett å oppfatte hva som faktisk skjer i den aktuelle situasjonen og hva som er forskerens egne tanker. Jeg hadde på forhånd utformet observasjonsskjemaer delt i to deler, og slik var det mulig å skille deskriptiv - og reflektert informasjon på en oversiktlig måte (vedlegg 1). Intervjuene ble og transkribert kort tid etter gjennomføring. Underveis knyttet jeg empiri opp mot relevant teori, og på denne måten var jeg som forsker kontinuerlig i en tolkningsprosess. Jeg opplevde de to innsamlingsstrategiene som gjensidig utfyllende hverandre og erfarte hvordan dataene til sammen utgjorde min endelige forståelse for forskningsfeltet. Samtaler med informanten la grunnlag for nye aspekt for observasjon og omvendt, refleksjon omkring observasjoner konstruerte nye spørsmål jeg ville stille informanten.

Da datainnsamlingen var over, satt jeg som sagt igjen med et nokså fyldig datamateriale til ytterligere analyse. I følge Postholm (2005) er dataanalyse en prosess hvor forskeren får mening ut av sine data. Gjennom koding og kategorisering plukkes helheten fra hverandre og enkeltdeler analyseres. Empirien gjøres på denne måten mer oversiktlig og strukturert for forskeren, og det vil bli lettere å finne meningsbærende dimensjoner i dataene, som igjen gir en utvidet og dypere forståelse for forskningsspørsmålet. For å få bedre oversikt over mine data leste jeg først grundig gjennom intervjutranskripsjoner og observasjonsnotater flere ganger. Jeg kodet materialet underveis ved å notere stikkord i marginen, og understreke data som fremsto som spesielt sentrale. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet og

spesialpedagogens rolle dannet det seg etter hvert ulike kategorier som gikk igjen i materialet, kategorier som jeg tok tak i og tegnet opp i et fyldig tankekart. De utviklede kategoriene tok både utgangspunkt i informantens egne uttalelser, og begreper hentet fra mitt teoretiske bakteppe. Hver kategori fikk sin farge og jeg noterte deretter inn moment ved dataene som grenet til den enkelte kategorien. Jeg satt da igjen med følgende kategorier: *spesialpedagogen som kreativ og spontan*, - *som rollemodell*, - *som pådriver og motivator*, - *som lyttende*, - *som reflektert*, - *som pendelvokter*, og *spesialpedagogen som relasjonsbygger*. Deretter gikk jeg gjennom empirien atter en gang og kodet med utgangspunkt i kategoriene, for å se om de favnet datamaterialets essens. Jeg så etter hvert at det var vanskelig å forholde seg til det store antallet kategorier. Samtidig gled mange av kategoriene over i hverandre, noe som gjorde kodingsarbeidet utfordrende. Tilbake ved notatarket forsøkte jeg derfor å redusere de overordnede kategoriene, og satt til slutt igjen med følgende to hovedkategorier:

- Spesialpedagogen som aktiv lytter
- Spesialpedagogen som rollemodell

De to kategoriene favnet i mine øyne om ulike aspekt ved datamaterialet på en god måte og det er disse kategoriene jeg har benyttet når jeg videre vil presentere forskningsdataene. Jeg har valgt å presentere observasjonsdata og intervjudata i kombinasjon, dette fordi jeg ser dataene som gjensidig utfyllende hverandre. Da intervjudataene setter lys på spesialpedagogens egne tanker og refleksjoner, viser observasjonsdataene hvordan tanker og refleksjoner blir synliggjort i praksis. Som kvalitativ forsker var som nevnt mitt mål å prøve å forstå og løfte frem meninger som min informant har konstruert i forhold til sin livsverden og sine erfaringer (Postholm, 2005). I presentasjonen har jeg derfor valgt å benytte direkte sitat hyppig, for at informantens stemme skal tre mest mulig frem å være minst mulig påvirket av mine fortolkninger. Jeg har likevel valgt å gi sitatene en mer skriftlig fremstilling.

Utgangspunktet for samtaler og intervju med informanten har vært å få tak i meningsbærende dimensjoner ved hennes tanker og refleksjoner. Særegenheter og kvaliteter ved den muntlige tale har derfor ikke hatt betydning for dette forskningsarbeidet. Jeg har derfor gjengitt informantens uttalelser på bokmål, ikke på hennes opprinnelige dialekt. Dette blant annet for en mer lettlest fremstilling, samt med hensyn til informantens anonymitet. Jeg har og valgt å utelate visse moment ved den muntlige tale, som gjentatte, hm, mmm og lignende, da jeg føler at dette kan virke usammenhengende og forstyrrende for selve innholdet i informantens refleksjoner. Utvalget observasjoner og sitater som er trukket frem er gjort med omhu, med mål om å belyse flest mulige aspekt ved det empiriske materialet. Jeg vil igjen presisere for

leseren at analysen av det empiriske materialet og valg gjort underveis i analyseprosessen, vil være preget av min subjektivitet og forforståelse som forsker.

Når jeg videre skal legge frem det analyserte datamaterialet vil jeg først gi leseren en presentasjon av forskningsdeltakere og forskningsfelt. Deltakerne som presenteres er informanten som jeg har valgt å kalle Bente (fiktivt navn) og de to barna med utviklingshemning som Bente har ansvaret for, Eline og Erlend (også fiktive navn). Jeg presiserer at navn benyttet på andre barn i observasjonsgjengivelsene underveis også er fiktive. Fiktive navn er valgt på et tilfeldig grunnlag med hensyn til anonymitet og for å gjøre fremstillingen god å lese. Den fyldige beskrivelsen av forskningsdeltakere er gjort for at leseren på best mulig måte skal kunne leve seg inn i forskningsfeltet og det innhentede datamaterialet.

## **4.1. Presentasjon av forskningsdeltakere og forskningsfelt**

### ***4.1.1. Informant – Bente***

Bente jobber som eneste spesialpedagog i en kommunal barnehageenhet. Barnehageenheten består av flere barnehager, men Bentes arbeidsoppgaver er hovedsakelig knyttet til en barnehage. Hun er utdannet førskolelærer med videreutdanning i spesialpedagogikk første og andre avdeling, det som i dag kalles spesialpedagogikk 1 og 2. Bente har jobbet i samme barnehage i mange år, da hovedsakelig som spesialpedagog. Nå har hun det spesialpedagogiske hovedansvaret for flere barn i samme barnehage, et ansvar hun deler med en spesialpedagogisk assistent uten samme utdanning. Barna har forskjellige behov og er tildelt ulik grad spesialpedagogisk hjelp. To av barna har en utviklingshemning og mitt fokus i dette prosjektet har vært rettet mot spesialpedagogens arbeid med disse barna. Bente er en del av et større spesialpedagogisk nettverk som treffes to/tre ganger i halvåret for å drøfte ulike problemstillinger og andre organisatoriske spørsmål omkring det spesialpedagogiske fagfeltet. Sett bort i fra dette nettverket jobber det to andre med samme spesialpedagogiske kompetanse blant personalet i enheten, men begge jobber i en førskolelærerstilling.

### ***4.1.2. Observasjonssted***

Bentes arbeidsoppgaver er som sagt hovedsakelig knyttet til en barnehage i en større barnehageenhet, og det er i denne barnehagen jeg har innhentet mine data. Barnehagen er delt i to baser/avdelinger, hvor den ene består av ca. 30 barn fra 3-6 år og den andre av ca. 15 barn fra 0-3 år. Mitt prosjekt har hatt fokus på storbarnsgruppa, der de to barna med utviklingshemning går. To dager i uken har barnegruppa utedager. Ellers er dagene som regel

lagt opp med innetid før lunsj og utetid etter lunsj. En dag i uka har de også turdag. Småbarns- og storbarnsgruppa er som oftest adskilt. De to barna med utviklingshemning har enkelte individuelle tiltak i barnehagen, men er stort sett sammen med den resterende barnegruppa. Mitt opphold på forskningsfeltet foregikk over en lengre periode på vinter/vårparten. Uteleken var derfor preget av vinterlig vær og mye påkledning.

#### **4.1.3. Barna**

##### Eline 5 år

Eline har en medfødt utviklingshemning, i tillegg har hun andre vansker som jeg av hensyn til anonymitet velger å ikke utdype. Bente har hatt det spesialpedagogiske ansvaret for Eline siden hun begynte i den aktuelle barnehagen for ett og et halvt år siden. Hun er i dag 5 år og skal begynne på skolen til høsten. Eline beskrives av Bente som en blid og glad jente, med mye humor. Hennes tilleggsvansker gjør seg gjeldende både dag og natt og preger hennes dagsform, noe som krever et variert opplegg i barnehagen hvor hensynet til dagsform hele tiden tas i betraktning. Elines vansker er med på å gjøre henne noe fraværende. Det kan være vanskelig å få kontakt med henne og hun kan trenge med Bentes ord ”sterke initiativ”, gjennom blikkontakt og mange gjentakelser. Eline har verbalspråk, men snakker mye i fraser. Hun er glad i barne-tv og plukker opp setninger herifra, setninger som det for utenforstående kan være vanskelig å forstå. Hun kan mange ord og spør man henne hva noe heter får man som oftest rett svar. Fysisk sett er Eline stor for alderen. Hun er noe sen i bevegelsene og ting tar derfor ofte litt lenger tid for henne enn for andre barn. Likevel er hun aktiv og har stort pågangsmot når hun har bestemt seg for noe. Hun beskrives av Bente som en bestemt jente som vet hva hun vil og ikke vil, og blir det stilt uønskede krav til henne forsvinner hun ofte litt inn i sin egen verden.

##### Eline i sosial lek

Innendørs trekker Eline ofte til lek med dukkehus og små figurer. Slik lek bærer i følge Bente et noe stereotypt preg, hvor Eline som oftest sitter for seg selv og kan forsvinne litt inn i sin egen verden. Som Bente uttrykker: ”*Hun kan sitte sammen med andre, men jeg vet ikke om det kan kalles parallell for hun leker alene mener nå jeg da.*” I forhold til det sosiale aspektet tar Eline selv sjelden initiativ til lek med andre barn. Men der lek blir satt i gang av andre kan hun fungere godt og hun liker spesielt fysisk lek som for eksempel herjelek og dyttelek, husking og aking, og ulike regel- og sangleker som ”bjørnen sover” og lignende. Lek med bøtte og spade samt ulike spill er også lekeaktiviteter som Eline trives godt med. Som

Bente uttrykker at Eline har behov for mye gjentakelser og repetisjoner, et aspekt hun føler gjenspeiler hennes lekeinteresser:

Slik som sangleker og sånn, det er repetisjoner. Det er det samme som skjer hver gang, så hun lærer seg det, et sånt repertoar på en måte. Og det er jo veldig godt for henne. Mens i vanlig lek så vet hun ikke hva som skal skje og hun klarer ikke å skjønne alt. Så da er det enklere når det er en fast lek ikke sant, hvis man gjør det samme hele tiden.

Som en motsetning trekker Bente frem rolleleken som mer utfordrende for Eline ettersom leken her vil forandres hele tiden. En lek som hun også deltar i men hvor hun i større grad er avhengig av støtte.

### Erlend 5 år

Erlend har en medfødt utviklingshemning, som jeg med hensyn til anonymitet velger å ikke sette navn på. Som tilleggsvanske har han vanskeligheter med å uttrykke seg verbalt. Dette kan gjøre det krevende for andre å forstå hans ekspressive tale. Erlend benytter seg av tegn til tale, det vil si at han benytter enkelt tegnspråk sammen med verbal tale, og har på tross av sine ekspressive språkvansker en god impressiv forståelse. *”Han forstår mer enn han får uttrykt og bruker tegn til tale, og gjør seg forstått gjennom kroppsspråk, gester og enkeltord (...) han klarer å snakke i noen setninger(...) jeg synes han gjør seg ganske godt forstått, de andre ungene skjønner han mye synes jeg.”* (Bentes ord). Bente har hatt det spesialpedagogiske ansvaret for Erlend siden han begynte i barnehagen som ettåring, det vil si i fire og et halvt år. Han beskrives av Bente som en sosial gutt, som trekker til andre barn. Han er blid og sjarmerende, noe som selvfølgelig er positivt, men som Bente uttrykker også kan føre til at han får rollen som klovn i gruppa. Han er en bestemt gutt som vet hva han vil og ikke vil og gir uttrykk for dette. Fysisk sett fungerer Erlend svært godt, og han holder følge med sine jevnaldrende i de fleste fysiske aktiviteter.

### Erlend i sosial lek

Erlend er en aktiv gutt som stort sett gjør det de andre ungene gjør. Han er spesielt glad i grovmotorisk lek som herjelek, klatring, aking, hamring og lignende. Men liker også lek med dyr, biler, dukker, rollelek, spill og så videre. I forhold til sterke sider i lek trekker Bente spesielt frem Erlends evne til å observere andre barn og voksne, og lære av det de gjør. Det som skaper de største utfordringene for Erlend i leken er språket, da andre barn kan ha vanskeligheter for å forstå hans ekspressive tale. Dette gjør at blant annet avansert rollespill kan bli utfordrende. Erlend beskrives også av Bente som en liten ertestikke, et aspekt som kan

føre til konflikter. Han er glad i oppmerksomhet og i lek kan han finne på å ta andres leker eller dytte ting over ende for å oppnå dette:

Det er en lek for han kan du si. Hvis du har en bil der og jeg har en bil her så kjører vi og så plutselig så gjør han sånn (viser at hun tar bilen). Og så begynner den andre ungen å rope, åh han tok bilen, han tok bilen! (...) hvis de blir veldig gira og begynner å løpe og rope så synes han det er kjempe artig, så jo mer oppmerksomhet, jo artigere er det. (...)

## **4.2. Spesialpedagogen som aktiv lytter**

Et aspekt jeg ser går igjen både i observasjonene og i informantens egne refleksjoner er hvordan en aktiv lyttende holdning fremtrer som et essensielt moment for spesialpedagogens rolle i leken. Dette handler om hvordan Bente evner å lytte både til enkeltbarnet og til den enkelte situasjon, da ingen barn eller lekesituasjoner er like.

### **4.2.1. Å lytte til enkeltbarnet - Erlend**

Bente viser gjennom sine beskrivelser av enkeltbarnet, en bevissthet omkring deres behov, mestringsområder, interesser og utfordringer. De to barna Bente har ansvaret for er svært ulike. Kartleggingsarbeidet og det å se, samt lytte til enkeltbarnet, er en nødvendig forutsetning for å vite hvilken rolle som er mest hensiktsmessig for henne å innta i barnets lek med andre.

#### Deltakelse fra sidelinjen

Erlend fungerer som sagt godt i sosial lek, han observerer, lærer av andre og gjør stort sett det de gjør. Bentes rolle avhenger her blant annet av hvordan lek som lekes:

Det spørres hvordan lek det er, i sånn herjelek og sånn (...) så går det som oftest av seg selv. Noen ganger kan du jo være der som observatør da. Du trenger ikke å gå inn i leken for at det skal fungere (...) Han er mer sånn i lek at du skal hjelpe han å komme videre, utvikle seg mer i leken.

Bentes plassering av seg selv som observerende på sidelinjen krever likevel en aktiv tilstedeværelse, ved å være lyttende til det som skjer og oppvakt for eventuelle situasjoner hvor hun trengs. For eksempel ved å være i forkant av situasjoner som kan utvikle seg til konflikter, eller som konfliktløser i situasjoner som allerede har oppstått: ” *Det er viktig at det er en voksen der og forebygger (...) at vi er litt i forkant.* ” Erlend er som nevnt glad i oppmerksomhet og kan i sosial lek finne på å ta andres leker eller dytte ting over ende, som i følgende observasjon:

Erlend, Bente og Vegard, leker inne på et lite rom i barnehagen. Erlend leker med en bilgarasje, hvor man kan heise småbiler opp og kjøre de ned igjen. Bente og Vegard leker noe annet ved siden av. Håkon, kommer inn og vil også leke med bilene. Han finner seg en motorsykkkel og Erlend og



Håkon bytter på å kjøre inn i bilgarasjen og ned veien. Men så plutselig tar Erlend Håkon sin motorsykkel ”NEI, Erlend!” roper Håkon, og vil ha tilbake motorsykkelen sin. Men Erlend holder sykkelen vekk fra Håkon. Håkon blir oppspilt. Bente som har sett situasjonene fra sidelinjen bryter nå inn ”bare vent litt Håkon så får du den tilbake.” Håkon roer seg ned. Erlend gir den ikke tilbake med en gang og Bente sier til han ”Nå er det din tur til å kjøre Erlend, gi Håkon sykkelen så kan du kjøre.” Erlend gir sykkelen tilbake og leken kan fortsette.

Ved å være aktivt lyttende i situasjonen bidrar Bente her til å opprettholde leken. I intervjuet forteller hun hvordan hun bevisst forsøker å ”hause” ned situasjoner som denne slik at Erlend oppnår minst mulig oppmerksomhet på denne form for negativ atferd. Dette blant annet ved å lære de andre barna å vente litt - for så å få leken tilbake igjen. Hun vet at i situasjoner der Erlend ikke oppnår den oppmerksomheten han søker, vil han gi leken tilbake. Negativ tilsnakk er sjelden en hensiktsmessig løsningsstrategi da dette også gir en form for oppmerksomhet, derfor forsøker Bente heller å ”hause” ned situasjonen. Et aspekt som vist også i flere andre observasjoner.

### Språklig mellomledd

En annen faktor som kan være til hindring i Erlends sosiale lek er kommunikasjon og andre barns vansker med å forstå Erlends ekspressive språk.

Erlend og Vigdis aker i bakken på hver sin matte. Det er ingen andre barn i akebakken. Bente står på sidelinjen og ser på. Hun foreslår for Vigdis og Erlend at de kan ake sammen og Vigdis som har veldig lyst til det forteller Bente at Erlend bare sier nei når hun setter seg på hans matte. Bente ber henne prøve igjen. Men Erlend setter utfor før Vigdis får satt seg på. Hun ser fortumlet ut der hun står igjen øverst i bakken. Bente spør Erlend igjen om ikke han og Vigdis skal ake sammen. Erlend gir uttrykk for at det har han lyst til og Bente foreslår at han skal gå og spørre Vigdis. Erlend går til Vigdis med ansiktet tett opp i hennes og spør. Bente gir Vigdis beskjed om at Erlend nå spør henne om de skal ake sammen, men Vigdis oppfatter det som at hun skal spørre Erlend. Det ender med at begge spør hverandre om de skal ake sammen men ingen forstår hva den andre spør om. Bente står nå opptatt med noe annet og får ikke med seg barnas kommunikasjonsvansker. Situasjonen ender med at Erlend gir opp, går øverst i bakken, sklir ned og forlater deretter akebakken, med Vigdis sittende igjen alene.

Vigdis og Erlend leker ofte sammen og i leken dem i mellom benyttes det lite verbalt språk, de uttrykker seg derimot gjennom kroppsspråk, gester og andre lyder. Vigdis kom selv til meg etter denne observasjonen og var oppgitt over at det var vanskelig å forstå det Erlend sa. Bente viser å ha utviklet en god forståelse for Erlends uttrykksmåter og kan blant annet fungere som et mellomledd i barnas kommunikasjon. ”*Det er noe med det at jeg skjønner han bedre enn barna gjør og jeg blir liksom en sånn tolk for han. Et sånt mellomledd innimellom.*”

Bente, Erlend, Sigurd og Håkon leker med en bondegård inne på avdelingen. Bondegården har et avtakbart tak og mange dyr. I leken har taket vært av slik at det blir lettere å sette dyrene inn i låven. Bente sitter ved siden av de tre guttene hele tiden. Håkon setter så på taket til bondegården. Erlend begynner å trampe på taket med et dyr, mens Håkon holder taket fast. ”NEI!” sier Håkon til Erlend. men Erlend fortsetter å trampe på taket. Håkon ser irritert ut og fortsetter å holde taket på. Erlend dunker nå hesten i hodet på Håkon. Bente, som har observert situasjonen, sier nå til Erlend

at han ikke får lov til å slå. Og til Håkon forteller hun at hun tror Erlend tramper på taket fordi det blir vanskelig å sette sjiraffen inn i låven når taket er på. ”Åja” sier Håkon. ”Så kanskje du kan ta taket av?” fortsetter Bente. Håkon tar av taket og leken kan fortsette.

Bente som et mellomledd viser seg også ved at Erlend ofte henvender seg til henne når han er i sosial lek med andre. Erlend har som sagt tegn-til-tale kompetanse og i følge Bente har mange av de eldste barna kunnskap om denne kommunikasjonsmåten og benytter den i hverdagen: *”De eldste ungene bruker det, de gjør det. De som er på samme alder. Men jeg tror at de bruker det mindre nå, for Erlend kommuniserer mer, men noen ganger bruker de tegn.”* I sosial lek leker Erlend likevel mest med de barna som er ett år yngre, en aldersgruppe som ikke i like stor grad har denne kompetansen.

#### **4.2.2. Å lytte til enkeltbarnet – Eline**

##### Pådriver for deltakelse i lek

Eline viser i følge Bente lite interesse for andre barn og tar sjelden initiativ til lek med andre. Hennes deltakelse i sosial lek avhenger derfor i større grad av den voksne som pådriver for å skape interesse for deltakelse. Når Eline selv får velge søker hun som oftest til alenelek med dukkehuset eller andre småting som hun fort fikseres på, en lek hvor hun som nevnt ofte forsvinner litt inn i sin egen verden. Ute trekker hun fort til huska hvor hun kan bli sittende i lang tid dersom ingen voksne geleider henne inn i andre aktiviteter. *”Noen ganger må vi bare styre henne, selv om hun ikke vil.”*

Barnegruppa er ute og leker. Eline sitter på huska og har sittet der en god stund. Det har kommet masse nysnø og rett bak huska bygger en voksen og noen barn en snømann. Bente forsøker å få Eline med på snømannleken. Hun spør flere ganger, men Eline virker ikke interessert. Bente foreslår at de kan finne en gulrot som snømannen kan ha til nese. Eline virker nå interessert og vil ut av huska. Ute av huska går hun resolutt bort til snømannen. Men etter en kort stund snur Eline seg og er på vei tilbake til huska. Bente stopper henne på veien og forteller henne at de ikke skal huske nå. Hun setter seg ned og foreslår for Eline at de skal lage en snøball som kan settes på snømannen. Bente lager en ball og gir den til Eline. Hun tar den i mot og setter den på snømannen. Etter en kort stund er Eline nok en gang på vei tilbake til huska. Bente stopper henne igjen og får henne med tilbake til de andre.

Bente forsøker å fange Elines interesse for deltakelse i snømannleken, og etter mange forsøk blir Eline med. Et annet aspekt som fremtrer i denne observasjonene er hvordan Bente kontinuerlig må hjelpe Eline med fokus for å opprettholde interessen for aktiviteten.

##### Deltakende rolle i leken – for å holde fokus

Om hvordan Bente selv føler at hun forholder seg til deltakelse i lek svarer hun: *”Jeg gjør jo det, ganske mye egentlig, både som deltakende og observerende. Og det er jo kanskje mest nødvendig i forhold til Eline føler jeg, for å få henne inn i leken. Og for å være der. For at*

*hun ikke skal få den stereotype leken, at hun skal komme videre hele tiden.*” Elines fiksering på enkelting tar i følge Bente mye av hennes fokus: *”Hvis hun går forbi en plass og så er det en liten ting, så blir hun veldig fiksert på det. Mister konsentrasjonen (...) det ødelegger så mye for henne, at hun mister fokus på det hun holder på med.*” Et aspekt som blant annet viste seg i følgende observasjon:

Vi er ute og Eline og Ragnhild sitter på knærne ved siden av hverandre og leker med kopper og fat plassert på en benk foran seg. Ragnhild forteller noen forbipasserende jenter at de har selskap. Som observerende til situasjonen oppfatter jeg lekesituasjonen som fin. Ragnhild inkluderer Eline og sammen feirer de bursdagsselskap. Bente sitter ved siden av de to jentene og er deltakende i selskapet. Etter leken kommer Bente og forteller meg en annen historie om lekens forløp som jeg fra sidelinjen ikke hadde oppfattet. Eline fikk et perlekjede i begynnelsen av leken, et kjede som var Ragnhild sitt og som hun hadde pyntet ”kaken” med. I følge Bente gikk Elines lek med kjedet i begynnelsen greit, men etter hvert ble Eline mer og mer fiksert på kjedet og forsvant inn i sin egen verden med fraser som ”makkapakka, makkapakka”. Bente valgte derfor å ta kjedet fra Eline slik at fokuset igjen kunne rettes mot leken. Situasjonen endte med at Eline ble mest opptatt av å få kjedet tilbake. Bente forsøkte ulike avledningsmanøvrer for å få fokuset tilbake på leken, men denne gangen fungerte det ikke og Eline valgte å forlate leken.

Som et moment for å holde Eline fokusert nevner Bente nettopp det med å skjerme henne fra ting som de vet at hun fort fikseres på. Elines lett avledbare fokus er tydeligst i mer avanserte former for lek, som for eksempel i rolleleken der leken skifter fort. I slike situasjoner vil Eline lett ramle av, da det kan bli for mye å forholde seg til. Bente fremmer i slike situasjoner voksenstøtte som nødvendig for Elines deltakelse:

Hun klarer jo litt rollelek også, men du må være mer med å hjelpe henne litt. Hun kan jo dekke bordet å skjenke opp i og sånne ting, men du må kanskje være der, tipse henne litt hva hun skal gjøre (...) og så må du være der for og, for eksempel i rollelek og sånn at du kommenterer det som skjer rundt henne slik at hun blir mer bevisst det som skjer. Sånne beskrivende kommentarer som det heter (...) For eksempel, se nå har Vigdis saft, nå vil hun skjenke opp i saft til deg. Ikke sant, at du gjør henne oppmerksom hele tiden på hva som skjer, nå må du løfte koppen og så får du saft.. ja hele tiden beskrive.

Observasjoner av ulike lekesituasjoner viser nettopp hvordan Bente hele tiden fungerer som en beskrivende deltaker for å holde Eline fokusert og inkludert i leken og dens forløp. En deltakerrolle hun selv beskriver som krevende:

Det er ganske tøft å være i leken sammen med henne og at hun skal ha samspill med de andre ungene (...) det er ganske intenst (...) hvis hun skal se på dem å spørre ikke sant, hvis jeg sier ”du kan spørre om å få den koppen der”, så må hun gjøre det og så må du få henne til å ha blikkontakt der og så spørre kan jeg få koppen, så skal de andre svare. Så går du videre liksom, det er ganske sånn intenst. (...) det er det, så noen ganger må du dra litt på ferie som voksen (smil). Så kommer du tilbake igjen.

### Tilrettelegger for gode lekemiljøer

Bente nevner også Elines varierende dagsform som avgjørende for hvordan hun fungerer. Et aspekt som må tas hensyn til i barnehagen. Observasjoner viser hvordan hun vurderer Elines form og varierer aktiviteter etter dette. Bente ser også miljøet som avgjørende for lekens

fungering, da spesielt i forhold til Eline. For å legge til rette for gode lekesituasjoner tar hun enkelte ettermiddager med seg en gruppe barn inn, når resten av barnegruppa er ute:

Ja, i dukkekorken eller noe sånt, at de får lekt litt der. Så det blir litt mer variert. Det er litt annen lek inne. Jeg synes jo uteleken er viktig, men inneleken er også viktig og da har du kanskje litt mer rammer rundt leken (...) det er godt å være inne når de andre er ute, det gir oss plass og lite forstyrrelser i leken.

Hun gir uttrykk for at hurtige bevegelser i det store uterommet gjør det vanskelig for Eline å henge med. Valg av hvilke barn som deltar i slike smågrupper er også bevisst fra Bentes side: *”Det er som oftest de samme ungene. vi tar de som passer litt (...) som er ganske klare i kommunikasjonen.”*

Som nevnt tidligere kan Eline være entusiastisk deltaker i noen former for sosial lek, som herjelek, sangleker og huskeaktiviteter. Dataene mine viser flere situasjoner med Eline i ivrig huskelek med andre barn. Barna sitter da på hver sin huske med bena plassert på hver sin side av huska, og slik svinger de mot hverandre til huskene kræsjer. Eline viser i denne form for lek fokus og god kontakt med det andre barnet, samt stor glede. Som Bente selv uttrykker søker Eline ofte til slike aktiviteter som er trygge, og hvor det skjer det samme hele tiden. Andre barn derimot kan fort miste interessen, ettersom leken utvikler seg i så liten grad. Observasjoner viste nettopp dette, at barn som deltok i huskeleken med Eline fort forlot leken igjen. Bente reflekterer i denne sammenheng over seg selv som ansvarlig for å gjøre leken med Eline litt attraktiv: *I sånn dukkelek og sånn, så kan du jo komme med litt nye, vi gjør litt sånn at vi går på butikken (kjøkkenet) og kjøper litt puffet ris og sånn, det synes ungene er veldig artig (smil). Å få gjøre litt ekstra (...) og da gjør du leken litt attraktiv når hun (Eline) er med på en måte.* Dette er i følge Bente et eksempel på et lite kreativt ”triks” som fungerer godt.

#### **4.2.3. Å lytte til situasjonen**

Dataene mine viser som sagt at Bentes kjennskap til enkeltbarnet er avgjørende for hvordan hun forholder seg til leken. Den nære kjennskapen til barnet gjør likevel ikke at hun kan forutse hva som vil skje i den enkelte lekesituasjon:

Man lærer noe hele tiden, det er ikke noen situasjoner som er like ikke sant (...) og det som gikk bra i går trenger jo ikke å gå bra i dag, selv om de leker med det samme. Da er det bare en helt annerledes situasjon. Men det er jo det som er spennende med lek, for du vet liksom ikke helt hvor det.. så du må være litt kreativ noen ganger (smil) bare finne på noe.

Det å lytte til den enkelte situasjon fremtrer derfor som et avgjørende moment for hvordan Bente imøtekommer leken, både i forhold til hvilke barn som deltar i leken og i forhold til når hun som voksen bør intervensjonere og ikke.

### Ulike barn – ulik lek

Blant annet gjør Bente rede for hvordan hvilke barn som deltar i leken har betydning for lekens variasjon og utvikling. Hennes kjennskap til hvilke barn som fungerer godt i lek med hverandre viser også i hvilken grad hun ser andre barn i gruppa og deres kvaliteter. *”Det er noe med det og hvem de leker sammen med som har litt å bidra med.”* I denne sammenheng fremmer hun noen barn som spesielt dyktige i lek. For eksempel et barn som ofte leker både med Eline og Erlend: *”Hun har det der med at hun gir seg ikke hun. Og så veldig sånn tydelig og tålmodig og ja venter (...) og så føler jeg at hun er ekte (...) hun inkluderer dem på en måte som er ekte synes jeg (...) og så har hun det artig sammen med dem.”*

### Voksnes intervensjon

Et annet aspekt som av dataene fremtrer som sentralt er Bentes refleksjon over når og hvordan hun som voksen bør intervensjonere i leken. Her sett i forhold til behovet for hennes nærvær/intervensjon kontra barnas behov for å være alene. I enkelte situasjoner tror hun selv at hennes tilstedeværelse blant annet kan trygge situasjonen, for eksempel i tumlelek/brytelek:

Jeg tror at det er greit å ha den tryggheten for de andre ungene at de skal tørre å gå inn i sånn lek med dem. For de kan vel, de har et litt annet handlingsmønster og det kan skje litt mer uforutsette ting med dem enn med andre unger tror jeg. Selv om det kan det jo gjøre med andre unger også men. At de ikke stopper, slik som andre barn bestandig, klarer ikke å sette de grensene, så da fortsetter de bare (...) så det blir vel en trygghet på en måte og kanskje hvis det ikke er en voksen der og det utvikler seg at det kan bli vondt eller at de er litt hardhendte, så blir det negativt og så tør de ikke å være i den leken senere tenker jeg.

Samtidig reflekterer hun over hvordan den voksnes intervensjon i enkelte situasjoner kan virke hemmende på barnas lek: *”Jeg tror de har behov for å være alene sammen med andre unger og ja, det tror jeg. Både for deres skyld og for de andre ungene sin skyld. At, ja, at det ikke er noen voksne der og ser på dem hele tiden.”* Bente forklarer at barna som regel gir beskjed dersom de ikke vil ha en voksen der, noe den voksne må akseptere og respektere. Da må man vurdere om det er mest hensiktsmessig å stå på sidelinja og observere eller la barna være helt i fred. I mange tilfeller er det likevel slik at man som voksen selv må vurdere egen intervensjon i leken.

Erlend og Vigdis leker på et lukket rom inne i barnehagen. De har bygd opp en slags scene av bord stoler og madrasser. Jeg og Bente kommer inn. De to barna ser på oss. Bente forteller meg at i slike lekesituasjoner som Vigdis og Erlend har nå, pleier hun å holde seg observerende på sidelinja. I denne situasjonen setter vi oss likevel begge stille inntil veggen i rommet. Vigdis ser på

Bente og Bente spør om det er greit at hun sitter og ser på. Vigdis gir uttrykk for at det er greit. Med Bente i rommet henvender barna seg mye til henne, spesielt Erlend. Dette på tross av at hun forsøker å gjøre lite ut av seg, med lav stemme og lignende.

Bente ser i etterkant observasjonen som et eksempel på en lekesituasjon hvor vår intervensjon sannsynligvis hemmet den pågående leken barna i mellom:

Jeg ser det noen ganger at det kan gjøre det. Når du kommer inn og da tenker jeg at søren nå ødela jeg den leken. Og det tror jeg vi kan gjøre. For det at, de får et annet, de blir oppmerksomme på oss og så kommer de litt ut av den her.. når de er inn i leken (...) og det har jeg tenkt flere ganger. Så noen ganger så kan man snike seg litt å se, hvis det er noen som leker fint, så trenger man ikke å gå inn i leken.

På tross av at barna enkelte ganger ytrer sitt ønske om å leke alene føler Bente selv at hennes deltakelse stort sett blir tatt godt i mot, noe som også vises i observasjonsdataene:

Jeg føler ikke at de andre ungene syns det er negativt om jeg er med i leken. Men du må jo, du må jo, jeg må jo ha respekt for deres lek og at jeg ikke kommer inn og bestemmer (...) for da syns jeg vi ødelegger leken hvis vi som voksne kommer inn og bestemmer hva vi skal gjøre. Men jeg kan komme med forslag ikke sant.

Et annet dilemma hun trekker frem i forhold til intervensjon i lek, er situasjoner hvor det er ønske om delta i andres pågående lek. Her er hun tydelig på at et nei skal respekteres både i situasjoner der andre ikke ønsker å ha med Eline eller Erlend, og i situasjoner der Eline og Erlend sier nei til andres deltakelse. I situasjoner der Bente gjerne skulle sett at de som ønsket det fikk delta i leken, har hun erfart hvordan hun selv med litt kreativ tenkning likevel kan inkludere barn i leken:

Ikke sant hvis det er to som leker og har en fin lek og så vil Erlend være med, så har ikke de så lyst til å ha han med, de tror kanskje at han kommer til å ødelegge eller noe sånn og så må vi respektere det at de har lyst til å være i fred. Da kan vi spørre noen andre ikke sant. Eller vi kan leke ved siden av dem å gjøre leken så attraktiv at de vil komme til oss (...) ja, for det funker ganske bra. At de kommer og spør ”får vi leke sammen med dere?” og så sier jeg ”ja, men da må dere spørre Erlend, for det er han som bestemmer her.”

Som oftest får de andre da lov til å delta i leken, men enkelte ganger får de også et nei til deltakelse:

Man må ha litt sånne triks. Sånn som til Eline. Eline kan si nei. Hvis vi for eksempel har en sånn dukkekrok lek også kanskje jeg og hun tar litt sånn puffet ris ikke sant, og da kommer de andre ungene, de vil være med på den leken. Så sier jeg at de må spørre Eline. Så sier Eline nei. Og det må vi også respektere at de sier nei syns jo jeg da (...) men det er kanskje ikke det du har lyst til. Så da kan kanskje komme med forslag at kanskje dokker skal banke på døra og komme på besøk eller (...) og da kan hun si ja ikke sant. Så det er noe med og, du må være litt sånn lur (smil) (...) og det er litt moro for det du må være litt sånn kreativ i forhold til sånne ting syns nå jeg da.

### 4.3. Spesialpedagogen som rollemodell

I tillegg til spesialpedagogen som aktiv lytter, fremtrer begrepet rollemodell som sentralt i datamaterialet. Både i forhold til hvordan spesialpedagogens holdninger til selve leken og til enkeltbarnet påvirker den sosiale leken barna i mellom, men og i forhold til hvordan spesialpedagogens praktiske deltakelse kan fungere utviklende på selve leken.

#### 4.3.1. Spesialpedagogens holdninger til lek

Bente gir uttrykk for et syn på lek som en viktig og sentral del ved det å være barn: ”*Jeg tenker at lek er veldig naturlig for barn. Det er der de er nesten hele tiden, og de leker for lekens skyld. Og at de kommer inn i den flytsonen.*” Selv tror hun at Eline og Erlend som andre barn har denne evnen til å ”forsvinne” inn i leken, og det er slike øyeblikk hun håper de skal oppleve. Dette er et mål som driver Bentes i hennes engasjement for å få leken til å fungere:

Det kan jo gå en hel lek uten at du ser at hun (Eline) har det no særlig. Hun er jo bare på siden, men så noen ganger så skjer det noe at hun har en sånn felles glede med de andre ungene og det er det som er de der gylne øyeblikkene som du vil ha frem. Hvis du skjønner? At det skal være motivasjon til å være sammen med unger senere, at du har den der felles gleden, har det moro sammen(...) det er jo, ja, det er veldig godt når det skjer. For man kan jo begynne å lure, er det noe vits at hun er med i leken, for hun er jo ikke der psykisk sammen med de andre bestandig, men så kan det skje noe som gjør at hun blir det på en måte.

Det å være i ”flytsonen” er noe Bente først og fremst forbeholder barna: ”(*...*) *vi voksne er jo ikke der når vi leker med ungene (...)* for vi tenker på alt annet. Men ungene er opp i leken og så tenker de ikke på noe annet.” Samtidig føler hun at egen hengivelse avhenger litt av hvilken type lek hun deltar i: ”(*...*) *Ikke sant, når jeg er i leken så tenker jeg hele tiden på hvordan jeg skal få dem med i leken, hva vi skal gjøre da, hvis du skjønner? (...)* men det spørs litt hvordan lek det er og ikke sant, hvis det er aking i full fart eller no, så kan jo vi også være der.” Hun fremmer nødvendigheten ved den voksnes respekt for barnas lek, og presiserer blant annet at leken ikke er noe den voksne kan bestemme over, forutse eller vite hvor ender. I forhold til egen lekelyst, mener hun at den som regel er til stede og at hun som oftest syns det er artig å delta i leken. Fra et spesialpedagogisk perspektiv fremmer hun hovedsakelig det sosiale aspektet som viktig i leken:

Det å forholde seg til andre og få kjennskap til andre. Både at de skal få kjennskap til andre unger og at andre unger skal få kjennskap til dem, som jo jeg syns er like viktig, og at de får repetere og gjøre noe som er lystbetont. Det er ikke sånn læring for og, altså det er jo læring i leken, men det blir ikke sånn at nå skal vi lære det og det, men vi kan få det inn i leken.

### 4.3.2. *Spesialpedagogens holdninger til barn*

Som utenforstående opplever jeg Bente som en ansvarsfull spesialpedagog som kjenner barna hun har ansvaret for godt, og vil deres beste. Noe hun også selv gir uttrykk for: *” Du føler et ansvar for de ungene, du gjør jo det (...) du vil gjøre det beste for dem.”* Hun føler å ha en god relasjon med begge barna, og som observatør har jeg sett hvordan barna viser glede over å være sammen med Bente, og tyr til henne i barnehagehverdagen. *”Vi kan ha det litt sånn artig sammen og det syns jeg er kjempe positivt.”*

Et aspekt som ofte går igjen i Bentes egne refleksjoner er nettopp det at leken er en arena der barn blir kjent med hverandre, og hun vektlegger spesielt betydningen av at de andre barna blir kjent med Eline og Erlend. Hun har selv erfaring med hvordan nye barn kan oppfatte annerledeshet med skepsis og hvordan kjennskap til det som er annerledes åpner for forståelse: *”For det er jo det at de er usikre og det er jo vi også, vi er usikre på det som er annerledes, men når vi blir kjent med det så er det lettere å forstå det.”* Bente mener selv at det å ha barn med utviklingshemning i barnegruppa er en berikelse:

Jeg tror de vil lære veldig mye som vil prege dem resten av livet rett og slett, de ungene som er sammen med dem (...) de lærer at det er noen som er annerledes en dem og de må forholde seg til det. Lærer å ta hensyn og ja at de må, at de blir mer åpne og, ja at de klarer å takle det bedre. Fordi det er jo, de må jo takle de her ungene også. Det er ikke bestandig det skjer sånn som de tror bestandig. Og de må kommunisere og være litt kreative og sånn. Det tror jeg. Så jeg tror dem er heldige jeg.

Selv oppfatter Bente barnegruppa som inkluderende i forhold til både Erlend og Eline, og tror dette har noe med at de har gått i samme barnehagen så lenge. Samtidig legger hun vekt på at Eline og Erlend først og fremst skal behandles som andre, og at de andre barna ikke skal føle det som et krav og måtte leke med dem: *”Jeg synes ikke det skal være en sånn plikt (...) det blir en sånn stakkarslig, de får en sånn stakkarslig rolle og det syns jeg ikke de trenger å ha (...) det syns jeg bli feil.”* Faren for å få rollen som ”stakkarslig/hjelpesløs” er også et aspekt hun reflekterer over i andre sammenhenger, blant annet med tanke på den voksentettheten Eline og Erlend har i hverdagen:

Vi kan jo hjelpe de ungene for mye. At dem har en voksen som ordner opp for dem når det ikke, når det ikke går så bra ikke sant. Og noen ganger så kanskje de må ordne opp selv og de ja, sammen med andre unger. For det er noe med at de må jo møte litt motgang de og (...) det må ikke være sånn at de får lov til å gjøre alt liksom. Vi skal ikke være for snille med dem (...) det må bli stilt krav til dem ut fra deres forutsetninger selvfølgelig.



I denne sammenheng reflekterer hun også over egen definisjonsmakt og hvordan hun kan være med å gi enkeltbarnet en hjelpesløs rolle, et aspekt det i følge Bente er viktig å være bevisst:

Så kan du jo føle at du blir den hjelperen på en måte, at det kan bli for mye. At de lærer seg å bli litt hjelpeløse og (...) og at du blir den der tolken som er der på siden ikke sant som bestemmer hva de vil akkurat der og da ikke sant, hvis du skjønner (...) Jeg tror vi skal være litt sånn bevisst at jeg ikke, at jeg sier nå tror jeg Eline vil det, nå tror jeg Eline vil det, sier jeg til de andre barna, og det er jo min...

#### **4.3.3. Rollemodell i leken**

Jeg har allerede nevnt hvordan Bente på ulike måter støtter Erlend og Eline i lek med andre barn. Blant annet handler hennes støtte om å være en modell for enkeltbarnet ved å gjenta handlinger i leken. Målet er at de selv kan benytte dette i leken uten hennes tilstedeværelse:

Og så tenker jeg jo at, at jeg er med i leken ikke sant og viser dem hva de skal gjøre mange ganger, at jeg håper jo at de etter hvert klarer å gjøre det alene, uten at det er noen voksne som styrer dem (...) de lærer seg ting som de kan gjøre i leken og det ser jeg jo med biler og sånn, med å fylle bensin og sånne ting klarer han jo (Erlend). Det er sånn som jeg gjentar og gjentar når jeg er inne i leken. Men han må liksom ha en voksen til å vise han det. Eller noen ganger så klarer andre unger å vise han det.

Samtidig tenker hun seg selv også som en modell for andre barn i lek med Erlend og Eline, både når det gjelder konfliktløsning, kommunikasjon og i forhold til å gjøre de to til attraktive lekepartnere. Hun nevner blant annet et eksempel i forhold til begrepssetting og kontinuerlig beskrivelse for Eline i leken: *"Jeg tenker at jeg blir en modell også for de andre ungene som er med, som igjen skal være modell for henne. At de lærer av det jeg gjør (...) så da blir jeg modell både for henne og for dem, for da ser de hva som er lurt å gjøre."* Observasjoner av Eline i lek med Ragnhild, ei jente som Bente fremmer som en dyktig lekepartner, viser hvordan hun benytter gjentakelser og søker blikkontakt med Eline i leken. Ragnhild leker en del sammen med Eline og Bente, og muligens er dette noe hun har lært etter hvert.

Eline og Ragnhild leker med bøtte og vann på en benk ute. Ragnhild vil gjerne ha noe fra Eline og spør. Eline svarer ikke først. Men Ragnhild fortsetter "Eline! Eline!" helt til Eline snur seg og så får hun blikkontakt og så spør hun. Og da får hun det hun ville ha.

I forhold til Erlend sin lek nevner som sagt Bente også her det med gjentakelser for å utvikle leken. Hun fremmer hans evne til å observere og lære av andre og ser både seg selv og andre barn som modeller i denne sammenheng. Hun beskriver også hvordan hun bevisst forsøker å lære de andre barna at de kan vise Erlend hva han skal gjøre i leken i stedet for å si hva han ikke skal gjøre, for det lærer han ingen ting av: *"Det beste er at han skal få en respons fra de*

*andre ungene hvordan han skal være, at ikke det er vi som skal styre hele tiden.” Et aspekt som hun føler at de andre ungene gjør mye mer nå enn før, noe som oppleves verdifullt også for dem: ” Jeg ser jo at de får en kompetanse og at de får en sånn bra selvtillit, når de ser at ja, det her taklet vi, sånn kan vi gjøre det liksom.”*

Det lekes med duplo inne på avdelingen. Vigdis har bygget seg et duplo hus. Erlend kommer utenfra og inn i leken. Han finner seg en bil og kjører rundt. Han kjører deretter bilen inn i Vigdis sitt hus. ”NEI, Erlend!” roper Vigdis ”Du må kjøre på veien!”. Bente observerer situasjonen og sier til Vigdis ”Du må vise Erlend hvor han kan kjøre Vigdis”. Vigdis henvender seg til Erlend og peker ”Der er veien”. Erlend fortsetter å kjøre der Vigdis pekte.

Erlend forlater duploleken og går inn i et annet rom der Ole sitter og leker med biler. Erlend tar biler fra Ole og han roper ”NEI, Erlend!” Bente følger med fra avstand, og sier til Ole ”Vis Erlend hvilke biler han kan ta Ole.” Erlend fortsetter å ta Ole sine biler og han virker mer irritert. Bente kommer inn i rommet. ”Ole, du må vise Erlend hvilke biler han kan ha”. Ole peker på to biler og sier at de kan Erlend ha. Bente gjentar og sier til Erlend hvilke biler han kan ta. Erlend tar en av bilene og leken kan fortsette.

Ved å vise de andre barna alternative måter å reagere på hjelper Bente barna å løse konflikten. Hun håper at dette vil bidra til at ungene ved senere anledninger selv kan ordne opp uten vokseninvolvering. Bente fremstiller sin støtte i Erlends lek med andre også som en mulig støtte for de resterende barna, ved at hun kommer med forslag og innspill som kan videreutvikle leken:

Han er mer sånn at du skal hjelpe han å komme videre, utvikle seg mer i leken og at du kanskje hjelper de andre ungene også til å komme.. jeg tenker på at mange ganger så er man, så utvikler man de andre ungene sin lek også. Kommer med nye forslag, kanskje vi kan gjøre sånn og ja, være litt kreativ i leken og ikke sant når du leker med biler og de bare kjører, så kanskje lage en bensinstasjon eller gi noen tips, verksted og sånn så de skal komme litt videre på leken.

## 5. DRØFTING

Jeg har tidligere i oppgaven presentert det teoretiske bakteppe for forskningsarbeidet. Et bakteppe jeg nå vil ta utgangspunkt i for å drøfte det analyserte datamaterialet.

Drøftingsarbeidets hensikt vil være å belyse forskningsspørsmålet:

**Hvordan reflekterer en spesialpedagog over egen rolle i lek mellom barn med utviklingshemming og andre barn i barnehagen? Og hvilken betydning har spesialpedagogens rolle i praktiske lekesituasjoner?**

Det innhentede datamaterialet viser i mine øyne en spesialpedagog som spiller en svært betydningsfull rolle for barna hun har ansvaret for i deres sosiale lek med jevnaldrende. Både som igangsetter, opprettholder og videreutvikler av leken. Som presentert tidligere finnes det visse sentrale områder som synes å by på utfordringer for personer med utviklingshemming: Kommunikasjon, det å lære på slump, å overføre erfaringer fra en situasjon til en annen, samt tilegnelse av sosiale ferdigheter (Rognhaug & Gommæs, 2008). Dette er områder vi kan se ut fra datamaterialet at også Eline og Erlend i ulik grad har utfordringer med. Utfordringer som blant annet kommer til syne i deres sosiale lek. Med Bente som støttespiller kan derimot utfordringene reduseres, og hindrene for den sosiale leken bli færre. Spesielt viser Bentes rolle seg som sentral for Eline, da hun sjelden tar initiativ til sosial lek på egenhånd. Uten Bentes eller en annen voksens tilstedeværelse ville hun mest sannsynlig ha trukket til mer vante og tilsynelatende ensformige og ensomme lekeaktiviteter. Bente uttrykker selv at hun opplever seg som en støtte i den sosiale leken, og dette vises som sagt i praksis. Den støttestrukturen hun utviser, kan likevel ikke ses som en egenskap forbeholdt en hvilken som helst person, men stiller krav både til relasjons- og handlingskompetanse. Kompetanseområder som jeg mener har sin grobunn i holdninger. Når jeg nå videre skal drøfte det empiriske materialet vil holdninger derfor være mitt første drøftingsmoment. Videre vil jeg ta tak i begrepene anerkjennelse og pedagogisk takt, to begrep som i mine øyne fremtrer som essensielle i forhold til Bentes rolle i leken. Med utgangspunkt i Buytendijks tanker om leken som frem- og tilbake svingende pendelbevegelser vil jeg deretter drøfte Bentes rolle som pendelvokter i leken, før jeg avslutningsvis retter fokus mot lekens gyldne øyeblikk.

### 5.1. Holdninger

En persons holdninger fremtrer som et essensielt moment for hvordan man imøtekommer ulike mennesker og situasjoner i hverdagen. Åm (1884) hevder blant annet at barn synes å fange opp voksnes holdninger til lek, som igjen avgjør om de ser den voksne som ”lekbar” eller ikke. I analysen av datamaterialet valgte jeg å benytte meg av begrepet rollemodell for å

beskrive et aspekt ved spesialpedagogens rolle i leken. Eline og Erlend har begge behov i hverdagen som gjør at de stort sett blir tett fulgt av en voksen, et ansvar som i størst grad hviler på Bente. Nærheten til enkeltbarnet gjør Bente til en rollemodell spesielt for andre barn, og hennes holdninger og væremåte i forhold til Eline og Erlend og deres sosiale lek vil dermed få ringvirkninger i barnegruppa.

### ***5.1.1. Holdninger til enkeltbarnet og den resterende barnegruppa***

Bentes måte å være på, samt hvordan hun beskriver de barna hun har ansvaret for gjenspeiler et syn der enkeltbarnet først og fremst fremtrer som barn, ikke et utviklingshemmet barn. Barn som er unike og som beskrives ut fra sine særegenheter der både ressurser og utfordringer trekkes frem. Fra et teoretisk perspektiv synes det å være enighet om at en forutsetning for at ulikheter og mangfold skal virke berikende på en barnegruppe, avhenger av voksne i barnehagen som ser det berikende i barnet og som fokuserer på ansvaret som hviler på hver enkelt for å se andres behov (Pape, 2000; Macintyre, 2002). Bentes handlinger og refleksjoner gjenspeiler et berikelsesperspektiv. Hun ser den positive verdien ved å ha barn som bidrar til mangfold i barnegruppa. Spesielt i forhold til det læringsutbytte det gir andre barn:

Jeg tror de vil lære veldig mye som vil prege dem resten av livet rett og slett, de ungene som er sammen med dem (...) de lærer at det er noen som er annerledes en dem og de må forholde seg til det. Lærer å ta hensyn og ja at de må, at de blir mer åpne og, ja at de klarer å takle det bedre. Fordi det er jo, de må jo takle de her ungene også. Det er ikke bestandig det skjer sånn som de tror bestandig. Og de må kommunisere og være litt kreative og sånn. Det tror jeg. Så jeg tror dem er heldige jeg.

Fokus på ansvaret som hviler på hver enkelt for å se andres behov, fremmes i teoretiske perspektiv som viktig for å skape toleranse for mangfold (Pape, 2000). Samtidig tror jeg at et overdrevet fokus på enkeltbarns spesielle behov kan bidra til at barnet oppfattes av sine jevnaldrende som mer ”annerledes” enn det egentlig er, som mer hjelpetrengende og muligens som en mindre aktuell lekekamerat. Om vi ser tilbake på Frønes (2006) sine perspektiver på barn - barn relasjonen, fremmer han blant annet barns opplevelse av å være like hverandre som et avgjørende aspekt for at slike relasjoner fremstår som de viktigste i barns lærings- og utviklingsprosess. Opplevelse av likhet sikrer barns innlevelse og forståelse for hverandre, og danner samtidig utgangspunkt for leken, der diskusjon og forhandling mellom likeverdige er et sentralt aspekt. Voksen – barn relasjonen preges derimot av en opplevelse av ulikhet. Dersom det i for stor grad fokuseres på enkeltbarns spesielle behov og ”annerledeshet”, tror jeg det kan være fare for at den opplevelse av ulikhet som kjennetegner voksen – barn relasjonen, også kan utvikles i relasjoner mellom barn med utviklingshemning og andre barn.

Å opprettholde en gunstig balansegang i forhold til å gjøre jevnaldrende bevisst enkeltbarns behov, men samtidig ivareta den nødvendige opplevelsen av likhet barna i mellom vil derfor være betydningsfullt, men utfordrende. En utfordring som Bente synes å være bevisst, og som hun møter på en god måte. Samtidig som hun legger vekt på å utvikle toleranse og omsorg for enkeltbarns behov i barnegruppa, viser hun og en bevissthet omkring faren for å føre barn inn i en ”stakkarslig” rolle. Blant annet gjennom refleksjon over hvordan voksentetthet og egne tolkninger av barnet kan lede det til hjelpsløshet. For eksempel ved at en voksen bestandig er ved barnets side og ”over” tolker barnet, samt hjelper til i konfliktsituasjoner som barn egentlig kunne løst seg i mellom. I denne sammenheng vektlegger hun også at andre barn ikke skal føle det som en plikt å leke med Eline og Erlend: *”Jeg synes ikke det skal være en sånn plikt (...) det blir en sånn stakkarslig, de får en sånn stakkarslig rolle og det synes jeg ikke de trenger å ha (...) det synes jeg bli feil.”* Eline og Erlend skal stilles krav til ut fra deres forutsetninger og Bente ønsker at barn skal behandle dem som de behandler andre barn, ved blant annet å sette tydelige grenser, og lære seg å løse konflikter seg i mellom. På denne måten er Bente med på å ivareta et sentralt aspekt i barn - barn relasjonen, opplevelse av likhet barna i mellom.

Bentes fokus på andre barn som mulige modeller for Erlend og Eline i leken, og hennes mål om at ungene skal evne og ordne opp på egenhånd, viser og en tillit og tro på barnegruppa som kompetente og ressurssterke. Som rollemodell forsøker hun å vise barn alternative måter å handle på, slik at de selv kan få samspillet til å fungere bedre. Hun ser den gjensidige verdien i samhandlingsforhold mellom Eline og Erlend og andre barn, da begge parter høster frukter av samhandlingen. Det empiriske datamaterialet viser en barnegruppe som er vant med å ha barn som er annerledes i gruppa, og som Bente gir uttrykk for er inkluderende både ovenfor Erlend og Eline. Dataene bekrefter slik sett Ytterhus (2002) sine forskningsfunn om at andre barn sjelden ekskluderer ”annerledes” barn fra leken, men at allmenne mekanismer for sosialt samvær er avgjørende for disse, som for andre ansikt – til – ansikt møter. Å gjøre mangfold til en naturlig del av barnegruppa avhenger som sagt av voksnes holdninger, og slik jeg ser det bidrar Bente med sine holdninger i stor grad til å opprettholde en åpenhet for det mangfoldet Eline og Erlend bringer med seg. Jeg tror og dette har stor påvirkningskraft på deres sosiale lek med jevnaldrende.

### ***5.1.2. Holdninger til lek***

Om vi videre ser på Bentes holdninger til selve leken fremhever hun det sosiale aspektet og det lystbetonte ved leken som viktig. Hun ser leken som en arena der barn blir kjent med

hverandre, og vektlegger spesielt betydningen av at andre barn blir kjent med Eline og Erlend: ”Vi er usikre på det som er annerledes, men når vi blir kjent med det så er det lettere å forstå det.” Bente kommer i denne sammenheng med tanker om lek som kan knyttes opp mot Gadamer's perspektiver, og hans syn på leken som en funksjonell side ved det å forstå verden (2007). Forståelse er for Gadamer noe som skjer mellom de deltakende, gjennom lekens dynamiske bevegelser hit–og–dit. Uten at Bente kanskje selv er dette bevisst kan det virke som også hun oppfatter leken som et utgangspunkt for forståelse av andre.

Bente ser leken som et sted det er naturlig for barn å oppholde seg, hvor de kan forsvinne inn i lekens flyt. En flyt hun først og fremst forbeholder barna. Hun mener at egne tanker i leken stopper henne som voksen fra og leve seg inn i leken på samme måte som ungene: ” (...) *Ikke sant, når jeg er i leken så tenker jeg hele tiden på hvordan jeg skal få dem med i leken, hva vi skal gjøre da, hvis du skjønner?*” Slik jeg tolker det handler disse tankene først og fremst om hvordan hun kan tilrettelegge, opprettholde og videreutvikle den sosiale leken mellom Eline, Erlend og andre barn. Voksnes tanker i leken og manglende evne til å være i lekens flytzone som Bente her beskriver, er et omdiskutert tema også fra et teoretisk perspektiv. Diskusjonen handler blant annet om behovet for voksnes intervensjon, hvilke tanker som styrer den voksnes intervensjon og hvordan dette påvirker selve leken. På en side kan leken ses som en viktig arena for læring og utvikling på flere områder. Flere teoretikere hevder at pedagoger som først og fremst ser disse aspekter som lekens formål hindrer lek på barns premisser, og fremstilles som lekfordervere (Pape, 2000; Gadamer, 2007). Lek som pedagogisk virkemiddel virker av enkelte bannlyst og i denne sammenheng stiller jeg meg spørsmålet om hva et pedagogisk virkemiddel egentlig er? Som spesialpedagog har man som mål å hjelpe barn i deres læring, utvikling og livsutfoldelse (Tangen, 2008). Og når man ser enkeltbarn som har vanskeligheter med deltakelse i lek har man et ansvar for å støtte dette barnet (Kunnskapsdepartementet, 2006). Denne støtten bør gis med bakgrunn i en pedagogisk kunnskap om lek. Vil en hver form for intervensjon der den voksnes pedagogiske tanker om lek og dens betydning er med på å prege intervensjonen, være det samme som å benytte lek som et pedagogisk virkemiddel?

Trådene kan i denne sammenheng trekkes tilbake til Gadamer og hans tanker om lekens krav til deltakernes åpenhet for at leken kan realisere seg selv: ”(...) *spillet oppfyller først sit formål, når den spillende går op i spillet.*” (Gadamer, 2007, s. 103). Bente opplever som voksen at hennes kontinuerlige tanker i leken hindrer henne fra å være i flytsonen, som hun kaller det. Kanskje har dette nettopp en sammenheng med Gadamer's ide om at hun ikke går

opp i leken. Om vi ser tilbake på Buytendijks beskrivelse av kjennetegn ved barn og voksnes holdninger til omverdenen, er dette et aspekt som kan være med å forklare hvordan og hvorfor voksne og barn tilsynelatende møter leken med ulik grad av åpenhet. Der barnet gjennom sin patiske innstilling drives av følelser og lar seg gripe av omverdenen, vil voksnes gnostiske innstilling være mer orientert mot selv å gripe (Åm, 1989). Den patiske innstillingen hos barnet har mange fellestrekk med Gadamer forståelse av lek, og den åpne holdningen til leken som han mener kreves for at leken kan gripe sine deltakere. Fra Buytendijks perspektiv vil voksnes rasjonelle og analytiske holdning til omverdenen også prege deres innstilling til lek. Slikt sett vil det kanskje være umulig for spesialpedagogen å åpne seg fullstendig for leken og la seg gripe. Muligens er det heller ikke et mål at den voksne skal være med å surfe på lekens bølge, men være tilstede som en støttefunksjon for å hjelpe surferne opp og holde de lekende på surfebrettet. Her oppstår likevel et dilemma, for i følge Gadamer vil forståelse mellom de lekende nettopp oppstå i ”surfernes” mellomrom. Og hvordan kan spesialpedagogen som utenforstående da kunne ha noen som helst forståelse for hva som foregår mellom de surfende, og dermed vite hvordan hun kan bidra til å holde dem på bølgen? I denne sammenheng trer også Åm (1984) sine tanker frem, om nødvendigheten ved voksnes deltakelse i lek for å forstå det som foregår på lekens ulike plan.

Gadamer hevder også at: *”For at kunne opnå friheden ved at spille sig selv ud, må han forvandle de formål, der ellers bestemmer hans atferd, til rene spilopgaver.”* (Gadamer, 2007, s. 107). Slik jeg tolker det vil fullstendig åpenhet til leken forde at deltakerne forvandler sine formål i leken til rene lekeoppgaver. Bentes tanker i leken handler i mine øyne først og fremst om hvordan hun kan tilrettelegge, opprettholde og videreutvikle den sosiale leken mellom Eline, Erlend og andre barn. Spørsmålet er da om dette i følge Gadamer kan ses som rene lekeoppgaver? For om det kan det, vil det igjen si at dersom pedagogiske tanker i leken først og fremst er lekorientert, vil det likevel være mulig for den voksne å åpne seg for leken, klatre opp på surfebrettet og flyte på bølgen. Om pedagogens tanker derimot først og fremst handler om å oppnå andre formål med leken, som læring og utvikling må en nøye seg med å ligge kavende i vannet. I mine øyne er det denne formen for bruk av lek som pedagogisk virkemiddel som kan virke hemmende på leken.

Slik jeg tolker det handler Bentes opplevelse av ikke å være i flytsonen først og fremst om at hun ikke opplever å ”miste” seg selv i leken, slik barn kan gjøre. Mitt empiriske materiale viser en voksen som deltar i barns lek og blir inkludert. En voksen som flyter på lekens bølge sammen med barna, men som likevel ikke ”mister” seg selv. I denne sammenheng kan en på

en side tenke at dersom Bente hadde evnet å ”miste” seg selv i leken, ville hun kanskje i større grad påvirket de andre deltakerne til å gjøre det samme. På en annen side hadde hun muligens ved å ”miste” seg selv også ”mistet” Erlend og Elines deltakelse i leken.

Bentes holdninger til leken viser i mine øyne en bevissthet om lekens verdi i form av læring og utvikling, men først og fremst er hennes mål og drivkraft at barna hun har ansvaret for skal oppleve ”gylne øyeblikk” og glede over lek med andre. Bente ser leken som verdifull og viktig i seg selv, og dette er holdninger jeg mener er med og danner grunnlaget for at Bentes støttefunksjon i leken får positiv virkning.

## **5.2. Anerkjennelse av enkeltbarnet, og pedagogisk takt i en hver situasjon**

Spesialpedagogens relasjonskompetanse fremstår ut fra ulike teoretiske perspektiv som selve grunnpilaren for spesialpedagogisk arbeid, også i forhold til hvordan en evner å støtte barn i leken (Lorentzen, 2006; van Manen, 1993; Røkenes & Hanssen, 2002; Bae, 1996 ). I teoridelen presenteres begrepene anerkjennelse (Bae, 1996) og pedagogisk takt (van Manen, 1993). To begrep med mange fellestrekk som begge fremstår som betydningsfulle for å skape en bærende relasjon mellom voksen og barn, og som avgjørende for spesialpedagogens handlinger. Om vi knytter de to begrepene til datamaterialet ser vi hvordan de gjenspeiles i Bentes aktivt lyttende væremåte.

### **5.2.1. Anerkjennelse**

En anerkjennende væremåte innebærer å kunne leve seg inn i barnets opplevelsesverden (Bae, 1996). Videre å kunne bekrefte både verbalt og nonverbalt at en forstår hva barnet er opptatt av, å våge å være åpen for barnets innspill uansett hva det måtte være. Den voksne må ha evne til selvrefleksjon og kunne utsortere hva som foregår i seg og hva som foregår i den andre. Både Bentes refleksjoner samt praktiske handlinger viser hvordan hun aktivt lytter til enkeltbarnet og til den enkelte situasjon. Hun kjenner barna hun har ansvaret for godt og i mine øyne har hun evnet å skape gode relasjoner både med Eline og Erlend, men også med den resterende barnegruppa. Sannsynligvis er dette en grunnleggende årsak til at andre barn synes det er greit å ha henne med i leken. Det virker som mange til og med opplever leken med Eline og Erlend som mer attraktiv når de får Bente med på ”lasset”. Respekt trer frem som sentralt i denne sammenheng. Bentes refleksjoner og handlinger fremhever respekt som betydningsfullt både ovenfor det enkelte barn og selve leken. Et eksempel er hvordan hun lytter til enkeltbarnet og respekterer deres avgjørelser, for eksempel dersom en sier nei til andres deltakelse. Et annet eksempel er hvordan hun ivaretar alle deltakere i leken. Sosial lek



med Erlend eller Eline kan fort ende med at de velger å forlate leken. Som deltaker blir Bente da ofte sittende igjen med et eller flere andre barn. Med en bevissthet omkring sitt eget ansvar for Erlend og Eline viser hun samtidig respekt for de andre deltakerne, ved å bli i leken til hun får avsluttet sin deltakelse på en god måte. Et annet moment av betydning i denne sammenheng er Bentes anerkjennelse av leken som først og fremst barnas arena, en arena som den voksne må inntre med respekt. Observasjonsdataene fremstiller Bente som en person som sjelden benytter ”kjeft” som løsningsstrategi, men likevel evner å løse konfliktsituasjoner. Antakelig har dette en sammenheng med hennes evne til å lytte til situasjoner, forsøke å leve seg inn i andres perspektiv og derfra finne alternative løsninger.

Med tanke på den voksnes definisjonsmakt reflekterer Bente i flere sammenhenger over seg selv og egen rolle, og hvordan denne makten fremtrer som et dilemma i ulike situasjoner. Hun trekker frem egen tolkning av barna som et vanskelig område, og betydningen av å være bevisst dette aspektet: *”At du blir den der tolken som er der på siden ikke sant som bestemmer hva de vil akkurat der og da ikke sant. (...) Jeg tror vi skal være litt sånn bevisst at jeg ikke, at jeg sier nå tror jeg Eline vil det, nå tror jeg Eline vil det, sier jeg til de andre barna, og det er jo min...”* I flere situasjoner er Bente nødt til å forsøke å tolke Eline og Erlend. For eksempel som et mellomledd i kommunikasjonen barn i mellom, og i forhold til hva enkeltbarnet egentlig har lyst til eller gir uttrykk for. Spesielt viser dilemmaet seg i forhold til Eline, ettersom hun uttrykker seg i minst grad. Et eksempel er situasjoner der Eline tilsynelatende mister fokuset i leken. Hvordan kan Bente vite om Elines avgjørelse om å forlate leken skyldes at hun mister fokuset, eller om årsaken er at hun faktisk ikke har lyst til å delta? Bente kan vanskelig sette seg inn i Elines innerste tanker og er derfor nødt til å tyde hennes signaler og tolke de så godt hun kan. Dette krever en aktiv lyttende holdning til en hver situasjon, men likevel kan hun aldri være sikker på om tolkningen hun gjør er riktig.

I forhold til Elines sosiale lek og den voksnes definisjonsmakt dukker også dilemmaet opp om når og hvordan det er rett å styre hennes aktiviteter. Hun trekker som sagt ofte til vante, trygge aktiviteter og kan lett fikseres på ting å forsvinne inn i sin egen verden. Bente ser det derfor som nødvendig å styre Elines valg av aktiviteter til en viss grad, for at hun skal komme seg videre fra en lek som blant annet oppfattes som stereotyp. Slik jeg tolker det handler dette om hvordan Bente som en støttefunksjon forsøker å hjelpe Eline videre mot det Vygotskij (2001) betegner som hennes nærmeste utviklingszone i leken. Målet er at Eline selv skal fatte interesse for den sosiale leken og oppleve glede ved å delta i aktiviteter med andre barn, og i blant synes hun å gjøre nettopp det. Samtidig kan det hende at Elines lek som for

utenforstående til tider kan oppfattes stereotyp og ensformig, i virkeligheten er en kreativ og fantasifull lek. Kanskje befinner Eline seg i den virkelige ”dype leken” som mange teoretikere trekker frem som den optimale lekesvære. Den voksnes definisjonsmakt og anerkjennelse av barnet blir i slike situasjoner satt på prøve. Hva skal veie tyngst – barnets ønske om å leke den samme leken om og om igjen, eller et fremtidsrettet fokus der utvikling og det sosiale aspektet ses som mest tungtveiende? En fintfølelse balansegang som kan by på utfordringer i forhold til anerkjennelse. Anerkjennelse handler om leve seg inn i barnets opplevelsesverden å vise barnet at man forstår hva det er opptatt av, men væremåten er likevel ikke ensbetydende med å la barnet gjøre som det vil. Og kanskje er det slik at spesialpedagogen i enkelte tilfeller vet bedre enn barnet, og at styring en gang i blant er nødvendig. En bevissthet omkring disse dilemmaer og refleksjon over egen rolle vil uansett være essensielt for en anerkjennende væremåte.

### **5.2.2. Pedagogisk takt**

Da begrepet anerkjennelse kanskje best forklarer den lyttende og imøtekommende væremåten til enkeltbarnet, vil begrepet pedagogisk takt antakelig egne seg bedre for beskrive møte med den enkelte situasjon og spesialpedagogens handlingskompetanse:

Å utvise takt vil si å se en situasjon som krever finfølelse, å forstå hva det er vi ser, å fornemme betydningen av situasjonen, å vite hva vi skal gjøre, og hvordan, og gjøre det riktige. Å handle med takt kan innebefatte alt dette, og like fullt er den taktfulle handling øyeblikkelig og umiddelbar (...) På en eller annen måte blir innsikt og følelser umiddelbart uttrykt i en handlemåte som kjennetegnes av en spesiell åndsnærværelse (van Manen, 1993, s.132).

Som Bente selv gir uttrykk for vil ingen lekesituasjon være lik:

Man lærer noe hele tiden, det er ikke noen situasjoner som er like ikke sant (...) og det som gikk bra i går trenger jo ikke å gå bra i dag, selv om de leker med det samme. Da er det bare en helt annerledes situasjon. Men det er jo det som er spennende med lek, for du vet liksom ikke helt hvor det.. så du må være litt kreativ noen ganger (smil) bare finne på noe.

Det er nettopp denne usikkerheten ved hvor leken ender opp og hva som kan skje underveis som gjør den taktfulle holdningen så essensiell. Om en for eksempel ser på spesialpedagogens intervensjon i leken er dette et aspekt hvor grad av taktfullhet er med på å avgjøre lekens skjebne. Hvilken rolle bør man innta i den aktuelle situasjon og når og hvordan er det behov for intervensjon? I mine øyne viser Bente i sine handlinger stor grad av takt. Aktivt lyttende til enkeltsituasjoner vurderer hun kontinuerlig egen intervensjon. Som for eksempel der Erlend er i lek med et eller flere andre barn, og hun som observatør på sidelinjen ser at det kan være behov for henne som et mellomledd i kommunikasjonen for å opprettholde lekens intensitet. Et annet eksempel er mulige konfliktsituasjoner, hvor hun venter og vurderer om

barna evner å løse situasjonen selv, eller ser det som nødvendig å bryte inn. Hennes evne til å løse eller hindre konfliktsituasjoner uten å benytte seg av "kjeft" viser også en taktfullhet, hun fornemmer situasjonen, vet hvordan og hva som bør gjøres og gjør som regel det riktige. For som hun selv gir uttrykk for, opplever hun også situasjoner der hennes intervensjoner eller handlinger ikke gir det ønskelige utfallet. Erfaringer som gjennom refleksjon kan læres av å komme til nytte i lignende situasjoner senere.

Bentes taktfulle væremåte gjenspeiles også i andre lekesituasjoner. Et eksempel er hennes evne til spontan og kreativ tenkning. I lek med Eline kan som sagt leken fort stagnere og oppløses, da andre barn velger å forlate leken. Kreativ ideer for å holde pendelen på et gunstig nivå vil i slike situasjoner være nødvendig, for eksempel ved å dra til "butikken" å kjøpe puffet ris. Et annet eksempel er lekesituasjoner der andre barn ønsker å delta, men ikke blir inkludert: *"Da kan vi spørre noen andre ikke sant. Eller vi kan leke ved siden av dem og gjøre leken så attraktiv at de vil komme til oss (...) ja, for det funker ganske bra."*

### **5.3. Pendelvokter**

Som presentert i teoridelen fremstiller Buytendijk lekens kroppslige bevegelse som frem – og tilbake svingende pendelbevegelser der begge parter vil avgi og motta respons til og fra hverandre (Ytterhus, 2002; Åm, 1989). Kraften i leken avgjør utslaget på pendelen, som igjen sier noe om lekens intensitet og fart. Ut fra et slikt perspektiv kan spesialpedagogen ses både som en støtte for å få pendelen i gang, og som en pendelvokter som bidrar til å holde pendelens utslag på et gunstig nivå.

#### Pendelvokter - Å få pendelen i gang

En forutsetning for å gi den sosiale lekens pendel et begynnende utslag er at barnet har og viser interesse, lyst og samhandlingsvilje for lek med andre (Folkmann & Svedin, 2004; Ytterhus, 2002). Erlend viser stort sett et ønske om å delta i lek med jevnaldrende, og har som regel ikke behov for en pådriver i denne sammenheng. For Eline derimot er Bente i denne forbindelse en viktig støttefunksjon. Det empiriske materialet viser hvordan Bente i flere situasjoner forsøker å skape interesse for deltakelse. Et eksempel er snømannobservasjonen hvor hun etter gjentatte forsøk evner å få Eline med på den sosiale leken (se 4.2.2).

Observasjoner viser også hvordan Bente legger til rette for lekesituasjoner slik at pendelen kan komme i gang. For Erlend blant annet ved å foreslå lekesenarioer, komme med forslag og innspill. Ved flere anledninger har hun hjulpet Erlend og andre barn med å ta opp tråder fra tidligere lek, der oppbrudd i leken har skjedd på grunn av måltid eller lignende. I forhold til

Eline legger Bente til rette blant annet ved å ta med en gruppe barn inn mens de andre er ute. Erfaring har vist henne at slike tilrettelagte lekesituasjoner gir ro og gjør det lettere for Eline å delta.

#### Pendelvokter – om pendelutslaget blir for lite

Når pendelen først er i gang gjelder det å opprettholde et gunstig utslag, slik at lekens intensitet og fart holdes på et passende nivå. Der utslaget på pendelen blir for lite er det fare for stagnasjon eller oppbrudd i leken. Eksempler på stagning av pendelen viser seg blant annet i situasjoner der andre barn mister interessen i lek med Eline på grunn av for lite utvikling. Som pendelvokter bidrar Bente til at lekesituasjonen opprettholder det nødvendige pendelutslaget, ved å trekke inn nye aspekt i leken. Som for eksempel puffed ris i dukkelek. I Erlends sosiale lek bidrar hun blant annet med å komme med innspill og tips til deltakerne for at leken kan utvikle seg. Observasjoner viser også hvordan hun ved å dele gledesuttrykk og engasjement med deltakerne i leken bidrar til å holde pendelen på et gunstig nivå.

Roller som pendelvokter kan og ses i sammenheng med Bentes funksjon som et språklig mellomledd. Pendelens utslag avhenger av at begge parter avgir og mottar respons til og fra hverandre. Et aspekt som blant annet handler om å oppfatte og svare på andres ytringer i lys av kommunikasjonsteksten (Vedeler, 2002). Dette vil igjen danne grunnlaget for en felles forståelse av kontekst, samhandling, tema og aktivitet. Som jeg har diskutert tidligere vil felles forståelse ikke nødvendigvis handle om at alle deltakerne forstår alt og på samme måte, men at de til en viss grad deler en felles forståelse av lekens ulike aspekt. Det verbale språket fremstår av forskning som svært viktig i barn- barn relasjoner (Nickelsen, 2010), og viser seg som en utfordring både for Eline og Erlend i deres sosiale lek. Bente fremtrer i denne sammenheng som en viktig støttefunksjon. I forhold til Erlend som en støtte/oversetter for at andre barn skal forstå det han ønsker å uttrykke. Om vi ser tilbake på observasjonen der Vigdis og Erlend begge ønsker å ake med hverandre, er dette et eksempel på hvordan kommunikasjonsvansker kan skape misforståelser og hindre den sosiale leken (se 4.2.1). Dataene viser også hvordan kommunikasjonsvansker kan være grobunn til konfliktsituasjoner. Et eksempel er observasjonen der Håkon tar taket på bondegården når Erlend ikke vil at han skal gjøre det. Sannsynligvis skyldes Erlends reaksjon med å trampe på taket for så å slå Håkon, at han ikke evner å fortelle Håkon hvorfor han vil at taket skal være av (se 4.2.1). Den ene deltakerens uttrykk blir ikke oppfattet av den andre, det oppstår frustrasjon og lekens pendel stopper opp. Slik jeg ser det forsøker Bente her å tolke Erlends

uttrykk og forklare for Håkon hvorfor Erlend gjør som han gjør. På denne måten opprettholdes pendelens nødvendige fart og leken kan fortsette.

For Eline handler Bentes rolle som språklig mellomledd blant annet om å fange hennes fokus når andre barn prøver å formidle henne noe. Både i forhold til andres invitasjon til lek, og i selve leken. I følge Bente kan Eline oppfattes av andre barn som uinteressert eller tvetydig i samhandlingssituasjoner, for eksempel ved at hun ikke svarer på ytringer. Pendelen i leken kan da stoppe opp. Om vi ser tilbake på Ytterhus (2002) sine forskningsfunn forner vi en sammenheng. Ytterhus fant at det var mer vanlig for ”barn flest” å ta initiativ til kontakt med utviklingshemmede barn enn motsatt, og som oftest var det ”barn flest” som følte seg avvist av det utviklingshemmede barnet, ikke omvendt. I mange situasjoner fremsto utviklingshemmede barn som tvetydige i samhandlingssituasjoner. Noe som førte til usikkerhet hos motparten i forhold til videre handling, og dynamikken i samhandlingen ble uregelmessig eller stoppet helt opp. Elines manglende svar på ytringer kan i følge Bente skyldes flere årsaker. Blant annet bruker hun ofte lang tid på å respondere på en ytring, så når responsen kommer kan det andre barnet allerede ha gått videre, eller ha gitt opp. En annen årsak er at det kan være vanskelig for andre å oppnå kontakt med Eline. Det kan kreves mange gjentakelser og blikkontakt før hun oppfatter en annens ytring. I slike situasjoner bidrar Bente som støtte til å skape kontakt og til å gjøre Eline bevisst andres ytringer. Hun fungerer og som en rollemodell for andre barn, ved å vise hvordan kontakt kan oppnås.

#### Pendelvokter – om pendelutslaget blir for stort

I andre situasjoner kan pendelutslaget bli for stort og leken mister da sin lekende karakter. Erlend og Eline er begge glad i fysisk lek som for eksempel tumblelek, men enkelte ganger kan deres iver føre til at pendelutslaget i leken blir for kraftig og det kan oppleves ubehagelig for andre barn å delta. Med sin tilstedeværelse fungerer Bente i slike situasjoner som en trygghet for andre barn, en trygghet nok til at pendelen ikke overskrider sitt øvre nivå. Enkelte ganger kan hennes tilstedeværelse være nok, mens andre ganger må hun intervensere i leken for å opprettholde et gunstig pendelutslag. Det empiriske materialet viser også andre situasjoner der pendelutslagene blir for store, da i forhold til hvordan andre barns utvikling av leken enkelte ganger går for fort og kan bli for komplisert for Erlend og Eline. Om en tar rolleleken som utgangspunkt viser flere observasjoner hvordan Erlend og Eline etter hvert velger å forlate leken. I slike situasjoner fungerer Bente som en støtte på ulike måter. Både som hjelp til å holde Erlend og Eline med i leken tross det store pendelutslaget, men også i forhold til å få utslaget ned på et nivå som er mer gunstig for deres deltakelse. Observasjoner viser blant

annet hvordan hun i rollelek kontinuerlig beskriver for Eline hva som skjer underveis, slik at hun evner å henge med. Et eksempel på ”bremsing” av pendelutslaget er rollelek der de andre deltakerne forflytter seg i hurtig tempo, et tempo det er vanskelig å henge med på. Bente kan da komme med forslag om at de skal sette seg å spise middag i leken eller lignende slik at lekens forflytningsnivå bremses noe ned.

#### **5.4. Gylne øyeblikk**

Gjennom de momentene jeg nå har trukket frem fremtrer Bente som en betydningsfull støttespiller for Eline og Erlend i deres lek med andre barn. Observasjoner viser hvordan ulike lekesituasjoner svært ofte fungerer bedre om hun er til stede, enten som en deltaker eller observerende på sidelinjen, med mulighet for intervensjon ved behov. Jeg mener at den positive støttefunksjonen Bente fremviser hviler på hennes holdninger til leken og dens deltakere, som igjen er avgjørende for hennes relasjons- og handlingskompetanse. Det Bente likevel selv trekker frem, som jeg tror er essensielt i forhold til alle voksnes intervensjon i barns lek, er hvordan hun aldri kan vite hvor leken bærer. På best mulig måte forsøker hun å støtte barnet til å oppleve det hun kaller ”gylne øyeblikk”, men hun kan aldri kontrollere når de dukker opp og hvorfor. Gadamer (2007) tanker om lekens ånd, trer i denne sammenheng frem. Lekens bevegelighet kan i følge Gadamer ikke bestemmes, den kan ikke utføres mekanisk eller tvinges frem, men er bare noe som oppstår mellom de lekende i samspill med hverandre (Steinsholt, 2010). Bente reflekterer spesielt over Eline i sosial lek og hvordan det enkelte ganger kan virke meningsløst å forsøke å få henne til å delta i leken: *”Det kan jo gå en hel lek uten at du ser at hun (Eline) har det no særlig. Hun er jo bare på siden, men så noen ganger så skjer det noe at hun har en sånn felles glede med de andre ungene og det er det som er de der gylne øyeblikkene som du vil ha frem.”* Gadamer beskrivelse av leken blir først sann når leken har grepet fatt i de lekende, når den har nådd en viss intensitet og dybde. Og kanskje er det nettopp dette som skjer i disse gylne øyeblikk. At barnet åpner seg for leken slik at den kan gripe fatt i det. Bente observerer at dette skjer, men kan likevel ikke vite nøyaktig hva det er som gjør disse gylne øyeblikkene. Leken åpner for forståelse mellom de lekende, men den enkelte deltakers forståelse er likevel individuell og særegen. Og det er kanskje nettopp denne delte, men likevel individuelle forståelsen som opprettholder intensiteten i leken og som gjør leken så uforutsigbar og spennende.

## 6. AVSLUTNING

Med utgangspunkt i en relasjonell forståelse av utviklingshemning har jeg gjennom dette forskningsarbeidet søkt en dypere forståelse for spesialpedagogens rolle i lek mellom barn med utviklingshemning og andre barn i barnehagen. Både med utgangspunkt i en spesialpedagogs egne refleksjoner og erfaringer, samt hennes praktiske handlinger. Gjennom observasjon og intervju har informantene med sin raushet gitt meg et gløtt inn i et felt som ellers er lite forsket på, og som jeg mener tar for seg et svært viktig tema i spesialpedagogisk sammenheng. For mange barn representerer glede det å få delta i lek, og som spesialpedagog vil det derfor være en sentral oppgave å støtte barn som møter utfordringer i leken. I innledningen stilte jeg i denne sammenheng blant annet spørsmål om hva barn trenger av støtte for å komme i gang med, og opprettholde lek.

Mine forskningsfunn viser en spesialpedagog med en betydningsfull rolle for to barn med utviklingshemning i deres sosiale lek. To svært ulike og unike barn, med forskjellige behov, og med hver sine utfordringer i leken. Gjennom en lyttende holdning til leken og dens deltakere fungerer Bente som rollemodell og støtte både ved igangsettelse, opprettholdelse og vedlikehold av leken. Med en taktfull og anerkjennende væremåte har hun evnet å skape gode relasjoner med enkeltbarnet og med barnegruppen generelt. Bente møter i mine øyne leken nettopp med de ressurser som barn selv fremmer som viktige i lek. Hun spør om å være med i leken, hun er blid og snill, hun spiller rollen sin, hun er kreativ og morsom, og hun er spontan og nærværende (Ytterhus, 2002). Alle de nevnte momenter hviler i mine øyne på Bentes holdninger til barn og lek, som har en avgjørende betydning for at hennes intervensjoner stort sett får en positiv virkning. Bente fremstår av forskningsresultatene som en viktig støttefunksjon i leken, likevel forekommer det også for henne ulike dilemmaer i forhold til den voksnes intervensjon. Rollen som støttespiller kan i møte med slike dilemmaer sammenlignes med en balansekunst. For å opprettholde harmoni i leken må en nødvendig balanse ivaretas blant annet i forhold til grad av intervensjon - når og hvordan, i forhold til tolkning av barnet og i forhold til styring av barnet i leken. Ingen lekesituasjoner er like og slik sett har spesialpedagogen en utfordrende oppgave, hvor selvrefleksjon trer frem som en essensiell egenskap.

Mine tanker om spesialpedagogen som en betydningsfull person for barn med spesielle behov i den sosiale leken har gjennom dette forskningsprosjektet blitt bekreftet. Jeg sitter i dag igjen med en utvidet forståelse for et ellers lite utforsket felt, og ser nå i enda større grad

betydningen av lek som fokus i spesialpedagogisk sammenheng. Leken bringer med seg utfordringer, men først og fremst representerer leken mulighetenes verden.

Forskningsprosjektet har og styrket mine synspunkter om betydningen av en relasjonell forståelse i spesialpedagogisk sammenheng. I dagens situasjon går de fleste barn med spesielle behov i vanlig barnehage og barnets forutsetninger avhenger av at personalet i barnehagen setter seg selv og barnehagens miljø i søkelyset. Forskningsresultatene viser nettopp hvordan Bente reduserer hinder i den sosiale leken, ved å reflektere over seg selv og lekemiljøet. Det som trer frem som et særlig betydningsfullt moment er hvordan hun ikke bare støtter Erlend og Eline i deres lek med andre. Bente fungerer også i stor grad som en støtte for andre barn i den sosiale leken med Eline og Erlend. Som en konsekvens av en igjengående individuell forståelse av utviklingshemning, tror jeg det er lett å tenke at utfordringer i leken kun ligger hos Erlend og Eline, og at det er de som må "lære" seg den sosiale leken med andre. Men fra et relasjonelt perspektiv handler det kanskje i like stor grad om utfordringene som ligger i å "lære" andre barn og leke med Erlend og Eline.

Mitt forskningsprosjekt er nå formelt avsluttet, men i tankene mine lever det mer nå enn noen gang. Prosjektet har gitt meg og forhåpentligvis leseren et lite gløtt inn i et ellers stort og viktig tema, og har samtidig åpnet for andre aspekt jeg ser kunne vært spennende å nærme seg. Fra et relasjonelt perspektiv hadde det vært særlig interessant å finne ut hvilken påvirkning det fysiske miljøet i barnehagen har for barn med spesielle behov og deres deltakelse i sosial lek. På det barnehagepolitiske plan satset det på utbygging av basebarnehager der voksne og barn samles i store rom og grupper. Samtidig har rommet som en tredje pedagog blitt et fokus i nyere barnehagepedagogikk. Barnehagens fysiske rom skal inspirere barn til kreativitet, utfoldelse og lek, gjennom tilgjengelighet og valgfrihet i varierte omgivelser. Sannsynligvis er dette en pedagogikk som for mange barn vil virke med sin hensikt. For barn som allerede befinner seg i sårbare situasjoner er jeg derimot bekymret for at slike miljøer kan oppleves overveldende, og mot sin hensikt. Om jeg trekker frem Eline som et eksempel viste mine observasjoner hvordan hennes deltakelse i leken fungerte best i liten gruppe og i mindre omgivelser, med minst mulig forstyrrelser i form av "fikserbare" elementer i rommet. Hvilke hensyn som tas i utforming av barnehagens fysiske miljø, og hvilke konsekvenser dette har for enkeltbarnet ser jeg som en viktig og svært aktuell problemstilling i spesialpedagogisk sammenheng.



## REFERANSELISTE

- AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities). (u. d.) *Definition of Intellectual Disability*. Lastet ned 29. mai 2010, fra [http://www.aamr.org/content\\_100.cfm?navID=21](http://www.aamr.org/content_100.cfm?navID=21)
- Arbeidsdepartementet. (u. d.) *Om handlingsplan for funksjonshemma 1998- 2001*. (st.meld. nr. 8, 1998-1999). Lastet ned 29. mai 2010, fra <http://www.regjeringen.no/nn/dep/aid/dokument/proposisjonar-og-meldingar/stortingsmeldingar/19981999/stmeld-nr-8-1998-99-/2.html?id=430889>
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Barnehageloven, LOV -2005-06-17-64 (2008) Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.  
LOVDATA.
- Bergem, H. A. (2007). ”Et hav av dilemmaer”. *En studie om vokseninvolvering i barns lek i barnehagen*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal.
- Folkman, M & Svedin, E. (2004). *Barn som ikke leker - fra ensomhet til sosial lek*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Gadamer, H. (2007). *Sandhed og metode*. Århus: Academica.
- Gudmundsdottir, S. (1992). Den kvalitative forskningsprosessen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 5, 266-276.
- Gudmundsdottir, S. (1998). ”Skarpt er gjestens blikk”: Den fortolkende forsker i klasserommet. I Kletti, K. *Klasseromsforskning på norsk*. Oslo: Ad Notam.
- Helland, S. (2008). Spesialpedagogikk i barnehagen. I Befring & Tangen (red.). *Spesialpedagogikk* (ss. 458- 475). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Hopperstad, M. H., Hellem, L. & Kjørholt, A. T. (2005). *Funksjonshemmede barn i barnehage – kunnskapsstatus og forskningsutfordringer*. Norsk senter for barneforskning.
- KD (Kunnskapsdepartementet). (2006a). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- KD (Kunnskapsdepartementet). (2006b). *Stortingsmelding 16. ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring (2006-2007)*. Lastet ned 01. November 2009, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lillemyr, O. F. (2001). *Lek på alvor*. Oslo: universitetsforlaget.

- Lorentzen, P. (2006). *Slik som man ser noen. Faglighet og etikk i arbeid med utviklingshemmede*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (1999). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Macintyre, C. (2002). *Play for children with special needs*. London: David Fulton Publishers.
- Mørland, B. (red). (2006). *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NAKU (Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemning). (u. d. a) *Barnehage*. lastet ned 9. februar 2010, fra <http://www.naku.no/content.ap?thisId=19582>
- NAKU (Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemning). (u. d. b) *Oppvekst og utdanning*. Lastet ned 9. februar 2010, fra <http://www.naku.no/content.ap?thisId=16000>
- Nickelsen, T. (2010, 8. mars). Unik undersøkning: Godt språk gir småbarn venner. Lastet ned 11. mai 2010, fra *Appolon*: <http://go.microsoft.com/fwlink/?linkid=140813>
- Olofsson, B. K. (1993). *I lekens verden*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Opplæringslova, LOV 1998-07-17-61 (2008). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag  
LOVDATA.
- Pape, K. (2000). *"Æ trur dem søv". Om aktive voksne og sosial kompetanse i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rognhaug, B. & Gommæs, U. T. (2008). Utviklingshemning – mangfold og lærehemning. I Befring, E. & Tangen, R. (red.) *Spesialpedagogikk*. (ss. 299-322). Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P. (2002). *Bære eller bryte*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sosial- og helsedirektoratet (2007). *Vi vil vi vil men vi får vi det til? Levekår, tjenestetilbud og rettsikkerhet for personer med utviklingshemning*. Lastet ned 29.05.2010, fra [http://www.helsedirektoratet.no/vp/multimedia/archive/00017/IS-1456\\_17307a.pdf](http://www.helsedirektoratet.no/vp/multimedia/archive/00017/IS-1456_17307a.pdf)
- Steinsholt, K. (1999). *Lett som en lek*. Trondheim: Tapir Forlag.
- Steinsholt, K. (2010). Vi må miste oss selv for å finne oss selv igjen. Lek erfaring og danning hos H-G Gadamer. I Steinsholt, K. & Gurholt, K. (red.) *Aktive liv*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Sutton – Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. London: Harvard University Press.
- Tangen, R. (2008). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I Befring, E. & Tangen, R. (red.) *Spesialpedagogikk*. (ss. 17 -42). Oslo: Cappelen Akademiske forlag.

- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tryggve. (2007). Barne- og familiedepartementet. Nettdresse; barneombudet.no/tryggve (lest 21.04.07, kl. 14.10) her i; Tesaker, S. T. & Sparboe, S. (2007). *Utestenging som mobbing i barnehagen*. Oslo: Universitetet i Oslo.<sup>1</sup>
- Tøssebro, J. & Lundeby, H. (2002). *Å vokse opp med funksjonshemming – de første årene*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt*. Bergen: Caspar Forlag.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ytterhus, B. (2002). *Sosialt samvær mellom barn – inklusjon og eksklusjon i barnehagen*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Åm, E. (1984). *Lek i barnehagen – de voksnes rolle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Åm, E. (1989). *På jakt etter barneperspektivet*. Oslo: Universitetsforlaget.

---

<sup>1</sup> Internett adressen: barneombudet.no/tryggve har endret seg og inneholder i dag kun et foto. Referansen som her er benyttet er derfor hentet direkte fra Tesaker & Sparboe (2007).

<p><b>Sted:</b> inne i barnehagen</p> <p><b>Tid:</b> 10.mars. kl. 09.15-09.30</p> <p><b>Observasjonssted:</b> På et lite rom i barnehagen.</p> <p><b>Egen posisjon:</b> sitter inntil veggen i et hjørne</p> <p><b>Forstyrrelser:</b> mulig at det var forstyrrende at jeg kom inn og satt meg</p>	
<p><b>Observasjonsbeskrivelse</b></p> <p><u>Barnas behov for "frie rom"?</u></p> <p>Jeg har nettopp kommet til barnehagen og B forteller meg hvor E leker. Han har nettopp vært på språkgruppe sammen med RM, som gjerne ville ha han med på å leke med togbanen etter gruppa. E derimot hadde ikke lyst til å være med, han ville heller leke med V inne på et annet rom. Vog E har bygd en slags scene. De har lagt en madrass oppå et bord og en benk. Jeg og B kommer inn. De to barna ser på oss. B forteller meg at i slike lekssituasjoner som V og E har nå, pleier hun å holde seg observerende på sidelinja. Hun spør meg om jeg vil at hun skal være der, eller om jeg vil observere barna på egenhånd. Jeg sier at det er det samme. Hun velger å bli i rommet og setter seg ved siden av meg og observerer. V ser på henne og B spør om det er greit at hun sitter og ser på. V gir uttrykk for at det er greit.</p> <p>Med B i rommet, henvender barna seg mye til henne spesielt E. på tross av at hun forsøker å gjøre lite ut av seg. Har lav stemme og lignende.</p>	<p><b>Tolkning</b></p> <p>Hvordan fungerte leken før vi kom inn? Var det en forstyrrelse for de to sin lek at vi kom inn og satt oss?</p> <p>Hvorfor valgte B å bli i rommet? For min skyld, slik at jeg skulle få henne med i observasjonene, eller fordi hun av erfaring visste at leken ville fungere bedre om hun satt på sidelinja og kunne hjelpe til om det trengtes?</p> <p>Når B senere forlater rommet forlater også E leken – tyder på at det er et behov for at hun sitter på sidelinja og kan være en støtte?</p> <p>Samtidig hadde dette kanskje vært den ideelle situasjon for at barna kunne leke på egenhånd, uten vokseninvolvering.</p>

## Intervjuguide

**Hovedtema:** *spesialpedagogens rolle i lek mellom barn med utviklingshemning og andre barn i barnehagen*

### Tema 1: Informantens bakgrunn

- Utdanning/bakgrunn?
- Arbeidssituasjon nå?
  - Arbeidssted?
  - Hvilke barn møter du?
  - Hvilke muligheter har du for refleksjon og drøfting med kollegaer omkring spesialpedagogiske utfordringer du møter i hverdagen?
- Har du annen erfaring med barn med utviklingshemning enn de barna du har ansvar for nå, i jobbsammenheng?
- Hvor lenge har du hatt ansvar for barna som deltar i observasjonene?

### Tema 2: Barna

- Alder?
- Hvis du kort skulle beskrive barna du har ansvaret for, for noen som ikke kjente de fra før hva ville du da si?
- Hva ser du som enkeltbarnets fremste styrker?
- Hva ser du som enkeltbarnets største utfordringer?
- Hvordan vil du beskrive din relasjon til barna du har ansvaret for?

### Tema 3: Om lek - din opplevelse/forståelse av lek

- Hvilken betydning mener du at lek har for barn?
  - Fra et voksenperspektiv?
  - Fra et barneperspektiv?
- Hvilke tanker har du om betydningen av at barna du har ansvar for har kontakt med jevnaldrende?

### Tema 4: Barnets lek

Teori og tidligere forskning viser at barn med utviklingshemning lett får en marginal posisjon i barnegruppa, og at de er en sårbar gruppe med tanke på utelatelse fra lek og sosialt samspill med andre barn. Jeg vil nå stille noen spørsmål som belyser dine tanker og erfaringer omkring denne problemstillingen;

- Opplever du barnet som inkludert i barnegruppa?
  - Blir barnet inkludert i leken?
  - Blir barnet bevisst ekskludert av andre barn?
- Leker barnet mest alene, eller sammen med andre?
  - Hvilken aldersgruppe leker barnet mest med?
  - Har du opplevelsen av at barnet er ensomt?
- Har barnet en god venn eller fler, som det leker mye med?
- I hvilken grad tar barnet selv initiativ til sosial lek?
  - Hvordan blir det møtt av de andre barna?
- Blir barnet invitert med i lek av jevnaldrende?
  - Hvis JA, har du noen eksempler?
  - Hvordan responderer/responderte barnet på invitasjoner?

- Da jeg møtte deg sist beskrev du et av barna du har ansvaret for, som lite interessert i å leke med andre barn kan du utdype dette?
  - Jeg oppfattet det som at du likevel så det som viktig at barnet deltok i sosial lek med andre barn, hvorfor mener du dette er betydningsfullt?
- Hvilken type lek foretrekker barnet selv?
  - Rollelek? Eks: dukker, selv i rolle, og lignende.
  - Fysisk lek/boltrellek? Eks: løpelek, dyttelek, gymlek, huske, sykle og lignende.
  - Konstruksjonslek? Eks: lego, bygging, sandkasse og lignende.
  - Regelleker? Spill, sisten og lignende.
- Hva opplever du som barnets styrke i sosial lek?
- Hvilken type lek behersker barnet best, sosialt sett?
- Hvilke utfordringer ser du at barnet møter i sosial lek?
  - I hvilke situasjoner stopper leken eventuelt opp, og hva tror du er årsaken?
- Kan du beskrive et eksempel eller flere hvor du opplevde barnet i god sosial lek?

### **Tema 5: Spesialpedagogens rolle**

- I hvilken grad er tid til lek prioritert i forhold til barnets øvrige planer?
- Hva er dine erfaringer og tanker om hvilke forutsetninger som kreves av miljøet for at barna du har ansvaret for skal delta i sosial lek?
- Teori og tidligere forskning viser blandede oppfatninger om hvorvidt voksne bør delta i barns lek eller ikke, Hvordan forholder du deg til barnets lek med andre barn?
  - Deltakende?
  - Observerende?
- Hva ser du som dine grunner for å delta/ikke delta i leken?
- Har du noen eksempler på situasjoner hvor du har gått inn i leken?
  - Hva var det som gjorde at du intervenerte i leken?
- Hva mener du er viktig å tenke på om man som voksen intervenserer i barns lek?
- Opplever du å være en støtte for barnet i sosial lek?
  - Hvis JA, I hvilke situasjoner? Noen eksempler?
  - Har du noen eksempler eller erfaringer med at mer sosialt kompetente barn kan fungere som støtte for barnet med utviklingshemning?
- Ved forrige møte nevnte du at de to barna du har ansvaret for krever ulik støtte med tanke på den sosiale leken. Det ene barnet hadde behov for å støttes *i leken*, mens det andre barnet trengte mer hjelp for å komme *inn i lek*, kan du utdype dette?
- Du nevnte også ved forrige møte, et dilemma som omhandlet sosial lek og det å ”kreve” at andre barn inkluderer barnet med utviklingshemning i sin lek? Kan du utdype dine tanker omkring dette dilemmaet?
- Har dere noen pedagogisk planlagte aktiviteter hvor sosial lek er det sentrale målet?
  - Smågrupper eller lignende?
  - Hvis JA, Hvordan fungerer leken her i forhold til på andre arenaer?
- Mange barn med spesielle behov har en hverdag preget av voksentetthet, opplever du at dette kan påvirke barnas sosiale lek, i så fall på hvilken måte?

### **Avslutningsvis**

- Hvordan opplevde du intervjusituasjonen?
- Har du noe mer å tilføye?

**Intervjuguide 2 (fiktive navn)**

1. ”Det kan jo være attraktivt å leke med Eline og Erlend når de får med deg på lasset” – hva er dine tanker omkring denne kommentaren?
2. Hva tenker du om verdien av at du som voksen viser lekelyst?
3. Du har selv nevnt spesielt en jente som en dyktig lekpartner både for Erlend og Eline. Hvilke kvaliteter er det hun har som gjør henne til en kompetent leker?
4. I lek der du og Eline eller Erlend leker med ett eller flere andre barn hender det at de velger å forlate leken. Jeg har gjort meg noen tanker omkring dilemmaet som oppstår for deg som voksen når du forsøker å få Erlend eller Eline tilbake i leken, samtidig som du må respektere og ivareta den leken du har med de andre barna. Hvordan oppleves dette dilemmaet for deg? Hva syns du er viktig å tenke på i slike situasjoner?
5. Som vi har snakket om før velger Eline i mange tilfeller å forlate leken. I slike situasjoner har jeg reflektert over når dette eventuelt skyldes at hun mister fokuset, og når dette skyldes at hun ikke har lyst til å leke den aktuelle leken. Hva er dine tanker i forhold til dette aspektet?
6. Den dagen da Erlend og Vigdis lekte inne på et eget rom og vi kom inn og satte oss, gjorde du deg noen tanker om hvordan vår tilstedeværelse påvirket leksituasjonen? i så fall hvilke?
  - a. Hvordan tror du leken fungerte før vi kom inn?
7. Hva tror du er årsaken til at Erlend henvender seg en del til deg når han leker med andre barn?
8. Hva tror du er årsaken til at de andre barna ofte henvender seg til deg, fremfor å henvende seg til Eline direkte?
9. Hva tror du er årsaken til at Erlend enkelte ganger velger å entre pågående lek ved å ta andres ting, dytte byggverk overende og lignende?
10. Ut i fra mine observasjoner virker det som årsaken til at leken mellom Erlend og andre barn eventuelt stopper opp som oftest skyldes kommunikasjonsvansker. Hva tenker du om dette?
11. I forhold til konfliktsituasjoner mellom Erlend og andre barn, virker det på meg som du i mange tilfeller venter med å bryte inn. Er dette med hensikt for å se om barna klarer å løse konflikten selv, eller hva er dine tanker omkring dette aspektet?
12. Slik jeg oppfatter det virker det som at andre barn finner en trygghet ved å ha deg i nærheten spesielt når de leker ”tumlelek” med Erlend eller Eline. Hva tenker du om verdien av at du er til stede?
13. Hva tenker du om verdien av å ha barn som er litt ”annerledes” i barnegruppa?

14. Hvordan har du opplevd rollen som informant?

- a. Hvordan opplevdes det å bli observert?
  - i. Føler du at du har kunnet være deg selv/naturlig?
  - ii. Du nevnte for meg at du i situasjoner hvor jeg observerte hadde tenkt – dette kunne jeg gjort annerledes eller lignende. Har du noen eksempler på situasjoner hvor du tenkte dette, og hva du eventuelt tenkte?
- b. Hvordan opplevdes det å bli intervjuet?
- c. Hvordan opplevdes det å være den eneste informanten i prosjektet?
- d. Annet?

15. Til slutt - Noen annet du vil ta opp, tanker du har gjort deg underveis eller lignende?



**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages 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

Kjetil Steinsholt  
Pedagogisk institutt  
NTNU  
Dragvoll  
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 03.03.2010

Vår ref: 23577 / 2 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

**TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER**

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.01.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

23577	<i>Spesialpedagogens rolle i lek mellom barn med utviklingshemning og andre barn i barnehagen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Kjetil Steinsholt</i>
Student	<i>Kine Skovli Kristiansen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding 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](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, 30.06.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Kine Skovli Kristiansen, Nedre alle 5 B, 7030 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@svt.uio.no

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

23577

Utvalget består av en spesialpedagog, to barn med utviklingshemning, samt en barnegruppe på ca. 46 barn. Barna er i aldersgruppen 3-6 år. Data samles inn via personlig intervju med spesialpedagogen, der denne også spørres spesifikt angående de to barna med utviklingshemning, samt via observasjoner av barna med utviklingshemning i lek med andre barn i barnehagen, og av spesialpedagogens rolle i dette samspillet.

Vedrørende barnegruppen som kun skal observeres, vil foreldrene til disse få skriftlig informasjon om prosjektet, samt gis anledning til å reservere barnet fra å delta. Observasjonsdata vil foreligge i anonym form, så denne del av prosjektet er dermed ikke omfattet av meldeplikten.

Prosjektleder har selv opprettet førstegangskontakten med spesialpedagogen, som til daglig møter barn med utviklingshemning i sin jobb. Det gis skriftlig informasjon til hovedinformanten, samt til barnas foreldre. Det innhentes skriftlig samtykke fra hovedinformant og foreldrene til de to utviklingshemmede barna. Personvernombudet finner informasjonsskrivene som forelå 01.03.2010 tilfredsstillende, forutsatt at følgende endringer gjøres:

Vedrørende informasjonsskrivet til spesialpedagogen:

- Ta med at det er frivillig å delta.
- Siden alt datamateriale ikke anonymiseres fullt ut før ved prosjektslutt, må følgende endring gjøres: "[...] alt av datamateriale vil behandles konfidensielt".
- Av samme årsak må også følgende endring gjøres: "Innsamlede opplysninger anonymiseres og lydopptak slettes når oppgaven er ferdig, innen juni 2010".

Vedrørende informasjonsskrivet til foreldrene:

- Siden alt datamateriale ikke anonymiseres fullt ut før ved prosjektslutt, må følgende endring gjøres: "[...] alt av datamateriale vil behandles konfidensielt".
- Av samme årsak må også følgende endring gjøres: "Innsamlede opplysninger anonymiseres innen oppgaven er ferdig i juni 2010".

Ombudet ber om at reviderte informasjonsskriv ettersendes.

Det behandles sensitive opplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 pkt. 8 c.

Personvernombudet legger videre til grunn at det er avklart med behandlingsansvarlig institusjon (NTNU), at data kan lagres på privat PC.

Prosjektet skal avsluttes 30.06.2010 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at eventuelle direkte personidentifiserende opplysninger som navn/navneliste slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (som f.eks. navn på barnehage) fjernes eller endres.

Kine Skovli Kristiansen

ADRESSE

### **Informasjonsskriv og søknad om tillatelse til datainnsamling i forbindelse med mastergradsprosjekt i spesialpedagogikk**

NAVN som jobber som spesialpedagog i NAVN barnehager har sagt seg villig til å delta som informant i mitt mastergradsprosjekt våren 2010. Enhetsleder for NAVN barnehager har også gitt skriftlig samtykke til gjennomføring av prosjektet. Som eier av barnehageenheten, sender jeg her et informasjonsskriv, og en søknad om tillatelse fra NAVN kommune til å gjennomføre prosjektet.

### **Informasjon om min masteroppgave i spesialpedagogikk vår 2010**

Masterprosjektet er en del av mitt toårige masterprogram i spesialpedagogikk, et masterprogram som er et samarbeid mellom NTNU og Dronning Mauds Minnehøgskole (DMMH). Jeg er allerede utdannet førskolelærer.

Prosjektets overordnede problemstilling er; ” *Hvordan reflekterer en spesialpedagog over egen rolle i lek mellom barn med utviklingshemming og andre barn i barnehagen?* ”. Jeg er opptatt av lekens egenverdi for alle barn, uansett behov. Men den sosiale leken er en utfordrende arena, som mange barn kan oppleve som vanskelig å delta i, spesielt er barn med særskilte behov en sårbar gruppe i denne sammenheng. Med dette som bakgrunn ønsker jeg å få en bedre forståelse for hvilken betydning spesialpedagogen kan ha for lek mellom barn med utviklingshemming og andre barn i barnehagen. Hovedmål for prosjektet er å få en innsikt i en spesialpedagogs tanker, refleksjoner og praktiske handlinger omkring denne problemstillingen.

### **Datainnsamling**

Jeg vil benytte meg av en kvalitativ kassustudie, det vil si at jeg søker innblikk i problemstillingen på nært hold, ved å være i feltet. For å få en best mulig forståelse av spesialpedagogens tanker, refleksjoner og handlinger, vil jeg gjennomføre to intervju/samtaler med spesialpedagogen, samt observasjon av leksituasjoner mellom barn med fokus på spesialpedagogens rolle. Da masterprosjektet nå er i oppstartfasen kan metodevalget endres noe underveis, men dette vil i så fall skje i samråd med informant og andre sentrale parter. Etter nærmere avtale med informant vil tidspunkt for datainnsamling foregå i løpet av våren 2010, og observasjonsperioden vil vare til sammen i ca. tre uker innenfor denne perioden. Masterprosjektet vil til slutt resultere i en skriftlig masteroppgave. Min lovpålagte taushetsplikt vil være en forutsetning og vil gjelde under hele prosessen (viser til forvaltningsloven § 13 om forskerens taushetsplikt), og alt av datamateriale vil behandles anonymt og konfidensielt.

### **Veiledere:**

Veileder for masterprosjektet er NAVN, professor ved pedagogisk institutt - NTNU. Mine planer for tema, problemstilling, metode og datainnsamling er drøftet og blir støttet av veileder.

Dersom noe er uklart og/eller det er spørsmål angående mitt prosjekt kan jeg kontaktes på:  
Mail: \_\_\_\_\_, eller Tlf: \_\_\_\_\_ Jeg håper på en positiv behandling av min søknad, da jeg  
tror dette vil bli et spennende og interessant prosjekt for alle parter.

Vennlig hilsen

-----

Kine S. Kristiansen

*-masterstudent, NTNU-*

---

**Samtykkeerklæring (returneres i vedlagt frankert konvolutt)**

NAVN kommune har mottatt informasjon om mastergradsprosjektet ”spesialpedagogens rolle i lek mellom barn med utviklingshemning og andre barn i barnehagen”, og gir Kine Skovli Kristiansen tillatelse til å foreta datainnsamling i NAVN barnehager, og til å benytte seg av datamaterialet i sitt mastergradsprosjekt.

-----

Dato/sted

-----

Underskrift

Kine Skovli Kristiansen

ADRESSE

Til NAVN, enhetsleder for NAVN barnehager

### **Informasjonsskriv og søknad om tillatelse til datainnsamling i forbindelse med mastergradsprosjekt i spesialpedagogikk**

Gjennom mail - veksling har NAVN som jobber som spesialpedagog i deres enhet sagt deg villig til å delta som informant i mitt mastergradsprosjekt våren 2010. Noe jeg er svært takknemlig for. Prosjektets overordnede problemstilling er; ” *Hvordan reflekterer en spesialpedagog over egen rolle i lek mellom barn med utviklingshemming og andre barn i barnehagen?* ”. Da prosjektet innebærer intervju av informant, og observasjon av barn og informant i hverdagssituasjoner i barnehagen, sender jeg her et informasjonsskriv, og en søknad om tillatelse fra enhetsleder til å kunne gjennomføre prosjektet.

### **Informasjon om min masteroppgave i spesialpedagogikk vår 2010**

Masterprosjektet er en del av mitt toårige masterprogram i spesialpedagogikk, et masterprogram som er et samarbeid mellom NTNU og Dronning Mauds Minnehøgskole (DMMH). Jeg er allerede utdannet førskolelærer.

Jeg er opptatt av lekens egenverdi for alle barn, uansett behov. Spesielt viktig for barna selv er det å ha venner, og det å delta og bli inkludert i den sosiale leken. Men den sosiale leken er en utfordrende arena, som mange barn kan oppleve som vanskelig å delta i, spesielt er barn med særskilte behov en sårbar gruppe i denne sammenheng. Med dette som bakgrunn ønsker jeg å få en bedre forståelse for hvilken betydning spesialpedagogen kan ha for lek mellom barn med utviklingshemming og andre barn i barnehagen. Mitt overordnede mål for prosjektet er å få en innsikt i en spesialpedagogs tanker, refleksjoner og praktiske handlinger omkring denne problemstillingen.

### **Datainnsamling**

Jeg vil benytte meg av en kvalitativ kassstudie, det vil si at jeg søker innblikk i problemstillingen på nært hold, ved å være i feltet. For å få en best mulig forståelse av spesialpedagogens tanker, refleksjoner og handlinger, vil jeg gjennomføre to intervju/samtaler med spesialpedagogen, samt observasjon av leksituasjoner mellom barn med fokus på spesialpedagogens rolle. Da masterprosjektet nå er i oppstartfasen kan metodevalget endres noe underveis, men dette vil i så fall skje i samråd med informant og andre sentrale parter. Etter nærmere avtale med informant vil tidspunkt for datainnsamling foregå våren 2010, og observasjonsperioden vil vare til sammen i ca. tre uker innenfor denne perioden. Masterprosjektet vil til slutt resultere i en skriftlig masteroppgave. Min lovpålagte taushetsplikt vil være en forutsetning og vil gjelde under hele prosessen (viser til forvaltningsloven § 13 om forskerens taushetsplikt), og alt av datamateriale vil behandles anonymt og konfidensielt.

**Veiledere:**

Veileder for masterprosjektet er NAVN, professor ved pedagogisk institutt - NTNU. Mine planer for tema, problemstilling, metode og datainnsamling er drøftet og blir støttet av veileder.

Dersom noe er uklart og/eller du har spørsmål angående mitt prosjekt kan du gjerne kontakte meg på: Mail: \_\_\_\_\_, eller Tlf: \_\_\_\_\_

Jeg håper på en positiv behandling av min søknad, da jeg tror dette vil bli et spennende og interessant prosjekt for alle parter.

Vennlig hilsen

-----

Kine S. Kristiansen

*-masterstudent, NTNU-*

---

**Samtykkeerklæring**

Jeg gir tillatelse til datainnsamling i barnehageenheten, og bruk av datamaterialet i mastergradsprosjektet.

-----

Enhetsleders underskrift

## Forespørsel om deltakelse

Gjennom mail - veksling har du sagt deg villig til å stille som informant i mitt mastergradsprosjekt våren 2010. Noe jeg er svært takknemlig for. Jeg ber deg i dette skrivet om et skriftlig samtykke, slik at prosessen foregår på rett måte. Jeg vil presisere at din deltakelse i prosjektet er frivillig og at ditt samtykke ikke er bindende, men at du kan trekke deg ut av prosjektet når som helst, uten å oppgi noen grunn for det. Innsamlede opplysninger om deg vil da bli slettet.

## Informasjon om min masteroppgave i spesialpedagogikk vår 2010

Masterprosjektet er en del av mitt toårige masterprogram i spesialpedagogikk, et masterprogram som er et samarbeid mellom NTNU og Dronning Mauds Minnehøgskole (DMMH). Jeg er allerede utdannet førskolelærer.

Jeg er opptatt av lekens egenverdi for alle barn, uansett behov. Spesielt viktig for barna selv er det å ha venner, og det å delta og bli inkludert i den sosiale leken. Men den sosiale leken er en utfordrende arena, som mange barn kan oppleve som vanskelig å delta i, spesielt er barn med særskilte behov en sårbar gruppe i denne sammenheng. Med dette som bakgrunn ønsker jeg å få en bedre forståelse for hvilken betydning du som spesialpedagog kan ha for lek mellom barn med utviklingshemming og andre barn i barnehagen. Jeg ønsker å få innblikk i hvilke utfordringer som ligger i slike leksituasjoner barna i mellom, ved hovedsakelig å få en innsikt i dine tanker, refleksjoner, erfaringer og praktiske handlinger omkring problemstillingen.

## Datainnsamling

Jeg vil benytte meg av en kvalitativ kasusstudie, det vil si at jeg søker innblikk i problemstillingen på nært hold, ved å følge en spesialpedagog, som da er deg og barna du arbeider med. For å få en best mulig forståelse av dine tanker, refleksjoner og handlinger, vil jeg gjennomføre to formelle intervju/samtaler med deg, samt observere leksituasjoner mellom barn, med fokus på din rolle. For å bli bedre kjent med barna du jobber med er jeg avhenger av at du kan fortelle meg litt om enkeltbarnet. Generelt sett håper jeg at prosjektet kan fungere som et samarbeid, hvor både du og jeg er villige til å dele tanker og refleksjoner også gjennom uformelle samtaler. Da masterprosjektet nå er i oppstartfasen kan metodevalget endres noe underveis, men dette vil i så fall skje i samråd med deg og andre sentrale parter. Etter nærmere avtale med deg vil tidspunkt for datainnsamling foregå i løpet av våren 2010, og observasjonsperioden vil vare til sammen i ca. tre uker innenfor denne perioden. Det kreves ingen endring i barnehagens og dine planer underveis. Masterprosjektet vil til slutt resultere i en skriftlig masteroppgave. Min lovpålagte taushetsplikt vil være en forutsetning og vil gjelde under hele prosessen (viser til forvaltningsloven § 13 om forskerens taushetsplikt), og alt av datamateriale vil behandles konfidensielt. Ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i den endelige oppgaven. Innsamlede opplysninger som kan være personidentifiserende anonymiseres og lydopptak slettes når oppgaven er ferdig, innen juni 2010. Det du som forskningsdeltaker samtykker til ved å skrive under på denne forespørselen er:

- Å dele din kunnskap, dine tanker, erfaringer og refleksjoner omkring temaet ”spesialpedagogens rolle i lek mellom barn med utviklingshemming og andre barn i barnehagen”.
- Å inngå i datamaterialet som innhentes gjennom observasjon og intervju over en gitt periode.

- At datamaterialet kan benyttes til analyse, tolkning og refleksjoner i den skriftlige fremstillingen av prosjektet (masteroppgaven)

Til opplysning er prosjektet tilrådd av personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

**Veileder:**

Veileder for masterprosjektet er NAVN, professor ved pedagogisk institutt - NTNU. Mine planer for tema, problemstilling, metode og datainnsamling er drøftet og blir støttet av veileder. Veileder kan kontaktes på Tlf: \_\_\_\_\_, Mail: \_\_\_\_\_

Takk igjen for at du vil dele av deg og din tid. Jeg ser frem til å samarbeide med deg, barna og barnehagen deres for øvrig, og tror og håper at dette kommer til å bli et spennende og interessant prosjekt for alle parter.

Vennlig hilsen

Kine S. Kristiansen

*-masterstudent, NTNU-*

Tlf: \_\_\_\_\_ Mail: \_\_\_\_\_

---

Trondheim, 8. mars, 2010

Forskers underskrift

Forskningsdeltakers underskrift

-----

-----



Kine Skovli Kristiansen

ADRESSE

Trondheim 8. Mars 2010

Til barnets foreldre/foresatte

Kopi til spesialpedagog v/NAVN

### **Informasjonsskriv og søknad til barnets foreldre/foresatte om tillatelse til datainnsamling i forbindelse med mastergradsprosjekt i spesialpedagogikk**

Mitt navn er Kine Skovli Kristiansen og jeg er student ved mastergradsstudiet i spesialpedagogikk ved NTNU. Fra før er jeg utdannet førskolelærer. Jeg går nå inn i siste del av studiet som består av å gjennomføre et mastergradsprosjekt som skal ende i en skriftlig masteroppgave. Tema for masterprosjektet er: "spesialpedagogens rolle i lek mellom barn med utviklingshemning og andre barn i barnehagen". NAVN, som arbeider som spesialpedagog i deres barnehage har sagt seg villig til å delta i prosjektet. Barnehagens eier og enhetsleder har også samtykket til arbeidet. Dette brevet er en informasjon til dere som foreldre/foresatte til et av barna som NAVN jobber med til daglig, og en søknad om tillatelse til å gjennomføre prosjektet.

### **Informasjon om min masteroppgave i spesialpedagogikk vår 2010**

Jeg er opptatt av lekens egenverdi for alle barn, uansett behov. Spesielt viktig for barna selv er det å ha venner, og det å delta og bli inkludert i den sosiale leken. Men den sosiale leken er en utfordrende arena, som mange barn kan oppleve som vanskelig å delta i, spesielt er barn med særskilte behov en sårbar gruppe i denne sammenheng. Med dette som bakgrunn ønsker jeg å få en bedre forståelse for hvilken betydning spesialpedagogen kan ha for lek mellom barn med utviklingshemning og andre barn i barnehagen. Mitt overordnede mål for prosjektet er å få en innsikt i en spesialpedagogs tanker, refleksjoner og praktiske handlinger omkring denne problemstillingen.

### **Datainnsamling**

Jeg vil benytte meg av en kvalitativ kassustudie, det vil si at jeg søker innblikk i problemstillingen på nært hold, ved å være i barnehagen og nær de sentrale personene for forskningen. For å få en best mulig forståelse for spesialpedagogens rolle i barnas samspill ønsker jeg blant annet å bli bedre kjent med deres barn, og observere barnets lek med andre barn i barnehagen. Observasjonene vil foregå utvalgte dager våren 2010, og vil ikke gå utover barnehagens og barnets øvrige planer. Masterprosjektet vil resultere i en skriftlig masteroppgave. Min lovpålagte taushetsplikt vil være en forutsetning og vil gjelde under hele prosessen (viser til forvaltningsloven § 13 om forskerens taushetsplikt), og alt av datamateriale vil behandles konfidensielt. Ingen enkeltbarn kan gjenkjennes i endelig oppgave og personidentifiserende opplysninger anonymiseres innen oppgaven er ferdig i juni 2010. På bakgrunn av dette søker jeg tillatelse om:

- At jeg kan bli bedre kjent med deres barn, ved blant annet å få relevant informasjon om deres barn av spesialpedagog

- At jeg utvalgte dager observerer deres barn i leksituasjoner med andre barn i barnehagen
- At datamaterialet kan bli analysert, tolket og brukt i den skriftlige mastergradsoppgaven

Jeg vil presisere at deltakelse i prosjektet er frivillig, og samtykket kan trekkes tilbake underveis i prosjektet, uten at det oppgis noen grunn for dette. Innsamlede opplysninger om barnet vil da bli slettet. Prosjektet er tilrådd av personvernforbundet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

### **Veiledere:**

Veileder for mitt masterprosjekt er NAVN, professor ved pedagogisk institutt - NTNU. Mine planer for tema, problemstilling, metode og datainnsamling er drøftet og blir støttet av veileder. Veileder kan kontaktes på Tlf: \_\_\_\_\_ eller Mail: \_\_\_\_\_

Dersom noe er uklart og/eller dere har spørsmål angående mitt prosjekt vil jeg være tilgjengelig under hele prosessen. Under observasjonsperioden vil jeg være tilgjengelig i barnehagen og utenom denne perioden kan dere nå meg på: Mail: \_\_\_\_\_ eller Tlf: \_\_\_\_\_

Jeg håper på en positiv tilbakemelding, da jeg tror at dette blir et spennende og interessant prosjekt for alle parter.

Vennlig hilsen

-----

Kine S. Kristiansen

- *Mastergradsstudent, NTNU*-

### **Samtykkeerklæring**

Jeg/vi gir tillatelse til at Kine Skovli Kristiansen er til stede i barnehagen og observerer vårt barn over en periode våren 2010, og at hun bruker dette i mastergradsarbeidet.

Jeg/vi samtykker også til at hun får bakgrunnsinformasjon når det gjelder barnets behov av spesialpedagog.

-----

Sted/dato

-----

Foreldre/foresattes underskrift

**Til foreldre/foresatte i NAVN barnehage**

Mitt navn er Kine Skovli Kristiansen og jeg er student ved mastergradsstudiet i spesialpedagogikk ved NTNU. Fra før er jeg utdannet førskolelærer. Jeg går nå inn i siste del av studiet som består av å gjennomføre et mastergradsprosjekt som skal ende i en skriftlig masteroppgave. Tema for masterprosjektet er: "spesialpedagogens rolle i lek mellom barn med utviklingshemning og andre barn i barnehagen".

NAVN, som arbeider som spesialpedagog i deres barnehage har sagt seg villig til å delta i prosjektet. Barnehagens eier og enhetsleder har også samtykket til arbeidet.

For å innhente informasjon om temaet ønsker jeg og blant annet å observere lek mellom barn med utviklingshemning og andre barn i barnehagen, med hovedfokus på spesialpedagogens rolle i dette samspillet. Observasjonene vil bli gjennomført noen utvalgte dager i løpet av våren 2010. I den ferdige masteroppgaven kan det bli aktuelt å trekke frem observerte situasjoner fra praksis, situasjoner som deres barn kan inngå i. Min pålagte taushetsplikt vil gjelde under hele datainnsamlingen og alle data vil være anonyme og konfidensielle.

På bakgrunn av dette ber jeg om tillatelse til:

- At jeg utvalgte dager i løpet av våren 2010 observerer leksituasjoner i barnehagen
- At datamaterialet kan bli analysert, tolket og brukt i den skriftlige mastergradsoppgaven, jeg presiserer at alle data vil være anonyme og konfidensielle.

Dersom dere av ulike årsaker IKKE vil at deres barn skal inngå i observasjoner som senere kan bli brukt i den skriftlige masteroppgaven, ber jeg dere om underskrive returslippen nederst på arket og returnere den til barnehagen.

Vennlig hilsen

Kine Skovli Kristiansen

- *Mastergradsstudent, NTNU*-

---

**Returslipp**

Vi gir IKKE tillatelse til at vårt barn inngår i datainnsamling som brukes i mastergradsarbeidet.

-----  
Foreldre/foresattes underskrift