

Malin Solberg

Inkludering i lek av elever med sosiale og kommunikative vansker

Erfaringer fra miljøpersonell i barneskolen

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Ellen Saur

Mai 2020

Malin Solberg

Inkludering i lek av elever med sosiale og kommunikative vansker

Erfaringer fra miljøpersonell i barneskolen

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Ellen Saur
Mai 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Tema for denne masteroppgaven er elever i barneskolen med sosiale og kommunikative vansker, og hvordan disse elevene blir inkludert i lek. Her skal jeg derfor se på hvordan de voksne i skolen tilrettelegger for at elevene med disse vanskene blir inkludert i lek med medelever. Videre tar oppgaven for seg hvordan medelever bidrar til inkludering og hvordan elevene med de aktuelle vanskene selv tar initiativ til å bli med i lek. All data er samlet inn på en og samme skole, hvor jeg har intervjuet fire miljøpersonell som jobber med, eller har erfaring med å jobbe med elever med sosiale og kommunikative vansker. Under intervjuene var derfor fokuset å få frem deltakernes erfaring rundt inkludering av elever med nevnte vansker.

Resultatene viser at inkludering er noe som må jobbes mye med, ja, nesten hver dag. Dette fører til et inkluderende miljø, hvor elevene med sosiale og kommunikative vansker blir godtatt og får være med i leken. Et av hovedfunnene fra intervjuene omhandler derfor voksenrollens viktighet i forhold til å inkludere elevene med de aktuelle vanskene. Den voksne har en vesentlig rolle for å se hvert enkelt individ, skape åpenhet, bygge gode relasjoner, tilrettelegge for mestring, kartlegge og veilede elevene i leken. Deres rolle ligger dermed både hos elevene med sosiale og kommunikative vansker, hos medelevene, men også hos foreldrene og foresatte for å skape åpenhet og toleranse. Det er med andre ord mange elementer som spiller inn for å skape et miljø der alle elever blir inkludert i lek. I tillegg til voksenrollen ble også elevene med de aktuelle vanskenes initiativ og strategier for å bli med i lek, mye omtalt. Her kom det frem at de hadde et litt annet uttrykk, og forsøkene på å bli med i lek var mer keitete. Her også spiller den voksne en viktig rolle som veileder både for elevene med de aktuelle vanskene men også for medelever. Det trekkes også frem ulike utfordringer med inkluderingen av elever med slike vansker.

I drøftingen av empirien går jeg i dybden av det som er nevnt over, og som jeg ser som studiens hovedfunn. Som en rød tråd gjennom hele funnkapittelet og drøftingen går også dette med individualitet, altså at hvert barn er forskjellig og at den voksne alltid må tilpasse seg selv og tiltak ut fra dette.

Abstract

The topic for this master's thesis is about pupils in primary school who has social and communicative difficulties. Here I want to see how these pupils are being included in play with their classmates. My main focus with this topic is to find out how the teachers facilitates inclusion for this specific group of pupils. I also want to see how classmates include these pupils in play, and how the pupils with this type of difficulties themselves work to be included. All data for this thesis is gathered at the same Norwegian school. Here I have interviewed four teachers who work specifically whit pupils who has difficulties with social codes and communication with others. In each interview my main focus was to extract the contestants experience from their work with including the pupils in this specific group, in play with their classmates.

The results show that inclusion is something that needs to be worked on almost every day. This is what leads to an inclusive environment, where pupils with social and communicative difficulties also are being included in children's play at elementary school. One of the main findings from the interviews show the important role the teachers has to make sure the pupils in question are being included. The teacher's role is to make sure that every individual pupil's need is being covered, create openness amongst the children and the parents, create good relations between the different pupils and also between pupil and teacher, facilitate mastery and guide the pupils in their play. This means there are a lot of components that needs to be in place to make an inclusive environment for every pupil. In addition of the teacher's important role in making this happen, the contestants also discussed the initiatives and strategies the pupils in this specific group of difficulties used to join in on classmates play. These initiatives and strategies were described to be a bit strange, which lead to classmates being a bit skeptical and wary of playing with these children. This is highlighted as one of many challenges' classmates can meet when including the pupils in question in their play.

In the discussion of this thesis I will go in depths of what I see as my main findings, as mentioned above. As a running theme throughout the findings chapter as well as the discussion, is individuality. That each pupil is different from each other, and because of that need different treatment and facilitation.

Forord

Da var endelig masteroppgaven i spesialpedagogikk ferdigskrevet. Dette har vært en lang prosess, hvor jeg har fått prøvd ut min egen motivasjon og pågangsmot, som har svingt voldsomt under hele prosessen. Til tross for dette har jeg nå kommet i mål med et resultat jeg kan si meg stolt og fornøyd med. Midt i arbeidet med denne masteroppgaven brøt covid-19-pandemien ut, noe som førte med seg ulike utfordringer. Dette betyr blant annet at NTNU endret innleveringsfrist for oppgaven fra 15. mai til 2. juni. Til tross for dette og utfordringene pandemien førte med seg, har jeg til syvende og sist klart å ferdigstille masteroppgaven til den nye innleveringsdatoen i juni.

Hadde det ikke vært for god hjelp og støtte under hele prosessen, er jeg ikke like sikker på at dette hadde gått i mål. Det er flere som fortjener en takk. Først og fremst vil jeg takke veilederen min, Ellen Saur, som hele veien har bidratt med konstruktive tilbakemeldinger. Jeg har satt utrolig stor pris på hvor rask du er til å gi tilbakemeldinger på alt jeg har spurt om. Jeg vil også rette en stor takk til de ansatte på skolen jeg gjennomførte intervjuene på. Det var takket være deres spontanitet siste dag før koronanedstengelsene, som gjorde det mulig for meg å faktisk gjennomføre dette forskningsprosjektet. I tillegg fant jeg informasjonene dere ga, meget interessant. Dette bidro til en oppgave jeg kan si meg meget fornøyd med. Tusen takk.

Til slutt vil jeg også rette en takk til min mor og hennes samboer, som har latt meg flytte hjem i disse covid-19 tider, og bidratt til god arbeidsro og støtte hele veien. I tillegg vil jeg rette lys mot viktigheten naturen og familiens hund har hatt for meg under arbeidet med denne oppgaven. Gode turmuligheter rett utenfor ytterdøra, hør ført til at jeg titt og ofte kunne gå ut å lufte hodet og friske opp motivasjonen til å fullføre oppgaven. Også jentegjengen samt kollektivet i Trondheim vil jeg rette en takk mot. Jeg er så takknemlig for alle videosamtaler, snapper og meldinger fra dere under disse rare covid-19 tider. Dette semesteret skulle egentlig være vårt siste til å leve studentlivet ut til det fulle. Så takk til dere for den nettbaserte kontakten vi har hatt selv om vi i store deler av masterperioden ikke kunne møtes fysisk. Vi får samles å ta en skål for ferdigstilte masteroppgaver når den pågående pandemien etter hvert roer seg.

Trondheim – mai 2020

Malin Solberg

Innhold

Figurer	x
Tabeller.....	x
1 Innledning	11
1.1 Bakgrunn for valg av tema	12
1.2 Tema, problemstilling og forskningsspørsmål	13
1.3 Oppgavens oppbygning.....	13
2 Teori	15
2.1 Sosial kompetanse og sosiale vansker.....	15
2.1.1 Skolens mål og arbeid med sosial kompetanseutvikling	16
2.2 Kommunikativ kompetanse og kommunikative vansker	17
2.2.1 Kommunikativ tilrettelegging i skolen	18
2.3 Lek – et historisk tilbakeblikk.....	18
2.4 Hva er lek?.....	19
2.4.1 Lek i skolen.....	19
2.4.2 Lekkapital og posisjoner i lek.....	20
2.4.3 Ulike typer lek	21
2.5 Inkludering	21
2.5.1 Sosial inkludering, vennskap og sosial kompetanse	22
2.6 Lærer-elev-relasjon	23
2.6.1 Relasjoner mellom elevene.....	24
2.7 LK20 om samarbeid mellom hjem og skole	24
3 Metode.....	25
3.1 Kvalitativ metode.....	25
3.1.1 Kvalitativt intervju	25
3.1.2 Semistrukturert intervju	26
3.2 Datainnsamling.....	26
3.2.1 Utforming av intervjuguide.....	27
3.2.2 Utvalg av deltakere	27
3.2.3 Gjennomføring av intervjuene	29
3.3 Analyse og bearbeiding av datamaterialet	30
3.3.1 Transkribering	30
3.3.2 Koding og kategorisering	31
3.3.3 Tolkning av data	32
3.4 Kvalitet i forskningen.....	32
3.4.1 Validitet og reliabilitet	33

3.4.2	Overførbarhet	34
3.5	Forskningsetikk.....	34
3.6	Metodekritikk	35
4	Presentasjon av funn.....	36
4.1	Deltakernes forståelse av sentrale begreper.....	36
4.1.1	Deltakernes forståelse av begrepet lek	37
4.1.2	Deltakernes forståelse av begrepet inkludering	38
4.2	Hvordan jobber de voksne i skolen med å inkludere elever med sosiale og kommunikative vansker i lek med medelever?	38
4.2.1	Åpenhet	39
4.2.2	Relasjonsbygging.....	39
4.2.3	Mestring	40
4.2.4	Den voksnes rolle og erfaring med leken.....	41
4.3	Hvordan blir elever med sosiale og kommunikative vansker inkludert i lek av medelever?.....	42
4.3.1	Utfordringer	42
4.4	Hvordan tar elever med sosiale og kommunikative vansker selv initiativ til å bli inkludert i lek med medelever?.....	43
4.4.1	Initiativ og strategier.....	43
4.4.2	Posisjoner i leken	45
5	Drøfting av funn	46
5.1	Sentrale begreper	46
5.2	Hovedfunn	47
6	Avslutning	54
	Referanseliste.....	57
	Vedlegg	61

Figurer

Figur 1: den hermeneutiske spiralen fra «hva er hermeneutikk?» av N, Ebdrup, 2012, Copyright, 2012, Mette Friis-Mikkelsen. 32

Tabeller

Tabell 1: Analyse av sentrale begreper..... 37

1 Innledning

Dette er en masteroppgave innen spesialpedagogikk, som tar for seg hvordan elever med sosiale og kommunikative vansker blir inkludert i lek med medelever. Tema som lek og inkludering opp imot den aktuelle vansken vil derfor være sentrale for denne oppgaven. Dette er tema jeg mener er meget dagsaktuelle og viktige, for å sørge for at alle elever opplever inkludering i lek uansett forutsetning.

Barnehagen har stort fokus på lek og læring. Lek er ifølge Pedersen (2015) en viktig del av barndommen. Gjennom leken får barn muligheten til å kunne styrke språket sitt, bearbeide erfaringer og tilegne seg sosiale ferdigheter (Pedersen, 2015). Dette er teori som er hentet fra barnehagefeltet, da det finnes lite teori om lek rettet mot skolen. Leken er etter min mening likevel viktig for barn selv om de er begynt i skolen, og vil fortsette og være det noen år inn i skolegangen før det etter hvert avtar og forandrer seg litt etter litt som barnet blir eldre. Jeg mener derfor at leklitteraturen som er brukt i denne oppgaven er viktig og relevant til tross for at mye av det er hentet fra barnehagefeltet. I det nye læreplan for kunnskapsløftet (LK20) for grunnskolen som trer i kraft fra og med 1. august 2020, ses det en tendens til at lek blir en større del av skolehverdagen til de yngste elevene enn det den har vært på mange år. «For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring» (Saabye, 2019, s. 11). Dette viser at lek også i skolen er anerkjent som en viktig del av barns hverdag. Likevel er det ikke å legge skjul på at lek er mye mindre omtalt i skolesammenheng enn i barnehage.

Da det i 1997 ble klart at seksåringene skulle begynne på skolen og at den obligatoriske skolegangen ble økt fra 9 til 10 år, sa læreplanverket som fulgte denne seksårsreformen at førsteklasse skulle ha et førskolepreg hvor barnehagepedagogikken skulle være sentral helt fram til fjerdeklasse (Jonassen, 2017). I tillegg skriver Jonassen (2017) at leseopplæringen ikke skulle starte før i andreklasser, og at barnehagelærerne skulle få undervise de første fire årene. På grunn av forskning som viste at tiårig skolegang ikke forbedret elevens faglige kompetanse, fikk aldri denne seksårsreformen ordentlig fotfeste. De tidlige skoleårene som skulle være preget av barnehagepedagogikk ble raskt mye mer skolsk helt fra starten av. En har i dag sett at det å ta fra barneskoleelevene mye av den frie leken, har ført med seg konsekvenser, spesielt blant guttene som ofte er litt senere utviklet enn jentene. På grunn av dette er seksåringenes tilbud i skolen igjen blitt aktuelt, og som vist over verdsetter den nye læreplanen for kunnskapsløftet leken i større grad enn Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006 (LK06) gjorde.

«Man kan bli lei seg både inni og utenpå» (Hanevold, 2015, s. 100). Dette sier Pernille 4 år, og jeg synes hennes beskrivelse er veldig fin. Knyttet opp mot inkludering i lek, viser denne uttalelsen fra barnemunn at det ikke bare er på utsiden barna kan bli lei seg hvis de ikke blir inkluderte, men også inni seg. Inkludering i lek er med andre ord viktig for barns trygghet og trivsel, som vises både fysisk og psykisk. Den voksne har derfor en viktig rolle for å sørge for at alle barn uansett forutsetning blir inkludert både fysisk og psykisk. Dette kommer også fram i *læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 (LK20)*, der det står beskrevet at de ansatte i skolen sammen med foreldre og foresatte og elevene har et ansvar for å utvikle trivsel og læring, samt motarbeide mobbing. Det beskrives videre at mangfold skal anerkjennes som ressurs. Innen mangfold kommer også elever

med sosiale og kommunikative vansker, noe som betyr at de, sammen med medelevene er en ressurs hvor de utvikler seg og lærer sammen. Den sosiale utviklingen hos barn utvikles blant annet gjennom lek med medelever. Ser man på mangfoldet som en ressurs, gjelder ikke det kun for elever med ulike vansker med også for medelevene. Dermed er også elevene med sosiale og kommunikative vansker en ressurs for sine medelever, der også de lærer gjennom samspill i for eksempel lek sammen med elevene med de aktuelle vanskene.

Forandringene som er gjort til den nye læreplanen (LK20) viser en utvikling innen synet på viktigheten av lek i barns tidlige år av skolegangen. Temaet om inkludering i lek vil derfor være meget dagsaktuelt. Da jeg derimot begynte å skrive denne masteroppgaven hadde jeg kun læreplanverket for kunnskapsløftet 2006 tilgjengelig. På grunn av dette er det dette læreplanverket som er utgangspunktet for mye av teorien jeg benytter meg av. Senere i forskningsprosessen fikk jeg derimot også tilgang på Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. Altså er også noe av teorien hentet herifra. Dette er dermed grunnen til at jeg delvis veksler mellom disse to læreplanverkene. Dette ser jeg derimot som en fordel for oppgaven, da den viser til forskjellene og utviklingen som er skjedd fra LK06 til LK20.

Med alt dette i bakhodet er det dermed vesentlig hvordan de voksne i skolen legger til rette for at elever med sosiale og kommunikative vansker blir inkludert i lek med medelever. Viktigheten av både lek og inkludering i forhold til alle elevers utvikling, trygghet og trivsel i skolen, er dermed en del av barns holistiske utvikling. Det er derfor vesentlig at de voksne i skolen jobber med å inkludere hele mangfoldet i leken, men hvordan jobbes det med nettopp dette? Og hvilke erfaringer har de voksne med å jobbe med inkludering i lek, både når det gjelder deres egen rolle, medelevenes rolle og elever med de aktuelle vanskenes rolle?

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Selv har jeg flere års erfaring fra barnehage, både gjennom jobb og gjennom bachelorstudiene mine ved Dronning Mauds Minne Høgskole, der jeg utdannet meg til å bli barnehagelærer. Så hvorfor velger jeg tema rettet mot skolen i masteroppgaven min? Det har seg slik at jeg er veldig interessert i fenomenet lek, lekens muligheter og viktigheten av lek i forbindelse med barns holistiske utvikling. Det er derfor interessant for meg å vite hvordan barn blir inkludert i lek, uansett hvilke forutsetninger de har. De voksne spiller her hovedrollen i å skape et inkluderende miljø, dette gjelder både barnehagen, skolen og foreldre og foresatte. Det er deres rolle å skape åpenhet og toleranse blant barna som fører til at alle blir inkludert. Innen barnehagen har jeg som sagt en del erfaring knyttet mot dette, men hvordan foregår dette i skolen? Lek er i mye mindre grad omtalt i sammenheng med skolen, men det betyr ikke at barna slutter å leke selv om de er begynt på skolen, eller at de slutter å ha behov for veiledning av en voksen. Jeg ønsker på bakgrunn av dette å ta et steg opp i det «ukjente», nemlig skolen og forske på hvordan elever blir inkludert i lek her. Mer spesifikt ønsker jeg å se på hvordan elever med sosiale og kommunikative vansker blir inkludert i lek med medelever. Ved å knytte dette temaet opp imot skolen, ønsker jeg dermed å bidra til å øke forståelsen av lekens rolle også på denne arenaen.

Når jeg skulle velge tema for masteroppgaven ønsket jeg også å utforske min forståelse av begrepene lek og inkludering fra et barnehageperspektiv, opp imot forståelsen av begrepene rettet mot skolesammenheng. Er det noen forskjell på hvordan begrepene lek og inkludering forstås mellom disse to yrkesgruppene?

Jeg var aldri i tvil om hvilke tema jeg skulle fokusere på i dette forskningsprosjektet. Noen små endringer har likevel forekommet fra oppstarten av prosjektet. Jeg ønsket i utgangspunktet å fokusere på hvordan elever med autismespekterforstyrrelser ble inkludert i lek, men siden dette kunne påvirke anonymiseringen valgte jeg heller å rette fokuset mot elever med sosiale og kommunikative vansker. Denne endringen ble gjort i samråd med NSD. Dette fordi vansker innen det sosiale og kommunikative ikke beskriver en spesifikk diagnose, men heller et bredt spekter av ulike vansker som kan gjøre både lek og inkludering utfordrende. Dette er også grunnen til at jeg velger å utelate tilknytninger til spesifikke diagnoser, som for eksempel autismespekterforstyrrelser, ADHD, Tourettes syndrom selv om dette skulle komme til å bli nevnt i intervjuene. Med slike dagsaktuelle tema ønsker jeg dermed å bidra til å skape mer kompetanse på feltet både for min egen del, men også for yrket spesialpedagog som helhet.

1.2 Tema, problemstilling og forskningsspørsmål

Tema for denne masteroppgaven er som nevnt over: inkludering i lek av elever med sosiale og kommunikative vansker. Ut ifra det jeg presenterte innledningsvis, er det dermed interessant å se nærmere på hvordan de voksne som jobber i skolen legger til rette for inkludering av elever med sosiale og kommunikative vansker i lek med medelever. Jeg er her ute etter å finne ut av de ansatte i skolens erfaring rundt det valgte temaet. Disse ansatte velger jeg å omtale som miljøpersonell. Grunnen til dette blir beskrevet i oppgavens tredje del som omhandler forskningsmetode. Jeg ønsker videre å finne ut av deres erfaring i forhold til hvordan medelever bidrar til inkludering, og hvilke strategier elevene med de aktuelle vanskene selv benytter seg av for å bli med i leken. Jobbes det med inkludering på en annen måte i skolen kontra barnehagen? Ut ifra dette har jeg laget en problemstilling (beskrevet under) i tillegg til tre forskningsspørsmål som utdyper problemstillingen.

Problemstilling:

«Hvordan blir elever med sosiale og kommunikative vansker i barneskolen inkludert i lek?»

Forskningsspørsmål:

- Hvordan jobber de voksne i skolen med å inkludere elever med sosiale og kommunikative vansker i lek med medelever?
- Hvordan blir elever med sosiale og kommunikative vansker inkludert i lek av medelever?
- Hvordan tar elever med sosiale og kommunikative vansker selv initiativ til å bli inkludert i lek med medelever?

1.3 Oppgavens oppbygning

Innledningsvis til denne masteroppgaven har jeg presentert oppgavens dagsaktualitet, tema, problemstilling og forskningsspørsmål. Dette var oppgavens første del. Videre i oppgavens andre del skal jeg gjøre rede for relevant teori og forskning knyttet mot tema, problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg skal gå i dybden av både sosiale og kommunikative vansker, og hvordan skolen jobber med å utvikle denne kompetansen. Til slutt i teorikapittelet skal jeg gå litt inn på begrepene lek og inkludering, samt relasjoner mellom lærer elev og hvilken betydning det har i forhold til inkludering av elever med de aktuelle vanskene.

I oppgavens tredje del skal jeg gjøre rede for hvilken forskningsmetode jeg har benyttet meg av. Her skal jeg også uttrykke hvilke valg jeg har tatt underveis i forskningsprosjektet, og hvorfor jeg har tatt disse valgene. Dette er valg og refleksjoner knyttet mot valg av metode, som er kvalitativt forskningsintervju. I tillegg skal jeg begrunne mine valg rundt hele prosessen med å samle inn data til bearbeidingen, som omhandler analyse og tolkning. I denne delen av oppgaven skal jeg også gjøre rede for etisk betraktninger og oppgavens kvalitet.

Videre i del fire av oppgaven, skal jeg presentere de funn jeg har gjort meg gjennom intervjuene. Deretter i del fem av oppgaven, skal drøfte disse funnene opp mot relevant teori, som er presentert i del to av oppgaven. Videre kommer oppgavens sjette og siste del, hvor jeg vil oppsummere det jeg har funnet ut i en form for konklusjon. Her vil jeg også si hva det eventuelt kan være aktuelt å forske på, ved et videre arbeid med det aktuelle temaet.

Tabeller jeg har utarbeidet, godkjenninger, intervjuguide og samtykkeskjema ligger som vedlegg.

2 Teori

I dette kapittelet skal jeg utdype hovedtemaene fra problemstillingen, og se de i lys av relevant teori og forskning. Jeg skal med utgangspunkt i dette først si noe om hva sosiale og kommunikative vansker innebærer. Her har jeg i hovedsak tatt utgangspunkt i Ogden (2015), Lamer (2014a) og Lamer (2014b) for den biten som omhandler sosiale vansker, og Hjulstad (1975) og Kjølås (2002) for den delen som omhandler kommunikative vansker. Videre skal jeg gjøre rede for begrepet lek, og trekke fram sentrale elementer ved dette fenomenet som er relevante i forhold til funnene som ble gjort ved datainnsamlingen. Hovedtyngden på lekteorien er hentet fra Öhman (2012) og Øksnes (2019). Det siste hovedtemaet fra problemstillingen er begrepet inkludering, her er mye av teorien hentet fra Nilsen (2017) og Haug (2014). I tillegg til de forskerne/forfatterne som jeg har brukt som hovedvekt i de ulike temaene, benytter jeg meg også av en rekke andre forskere og forfattere for å vise til bredden og dybden i de ulike temaene. Jeg skal i tillegg belyse andre relevante temaer, som viste seg relevante etter gjennomføringen av intervjuene. Dette er tema som lærer-elev-relasjon, relasjonsbygging og samarbeid hjem og skole.

2.1 Sosial kompetanse og sosiale vansker

Det er mange forsøk i faglitteratur på å definere begrepet sosial kompetanse, men så langt har ingen av definisjonene fått gjeldende tilslutning (Ogden, 2015). Det er likevel allmenn enighet om at det handler om å skape positive sosiale relasjoner med mennesker. Dette gjelder både mellom jevnaldrende og voksne, hjemme, på skolen og på fritiden gjennom fritidsaktiviteter (Ogden, 2015). Dette betyr at sosial kompetanse dreier seg om ferdigheter, kunnskaper og holdninger som ligger til grunn for å skape og vedlikeholde sosiale relasjoner. Det handler dermed om å mestre samspill med andre (Lamer, 2014b). God sosial kompetanse kan med andre ord føre til gode, livslange vennskap. I tillegg handler begrepet om å kunne koordinere følelser, tekning og atferd for å lykkes i sosiale settinger (Ogden, 2015). Det handler med andre ord om selvregulering. Sosial kompetanse dreier seg dermed både om sosiale kunnskaper, ferdigheter og holdninger, men det handler også om barns vurderinger av sine egne kompetanser (Lund, 2015).

Sosial kompetanse beskrives også gjennom tre dimensjoner. Ogden (2015) kaller disse dimensjonene for den kognitive dimensjonen, den emosjonelle dimensjonen og atferdsdimensjonen. Her beskrives den kognitive dimensjonen, som hvordan mennesker forstår sosiale signaler og situasjoner. Den handler videre om hvordan problemer løses og hvordan beslutninger tas. Den emosjonelle dimensjonen, er rettet mot individets holdninger, verdier og motivasjon for å benytte seg av sin sosiale kompetanse. Den siste dimensjonen – atferdsdimensjonen – beskriver sosiale handlinger. Denne dimensjonen handler med andre ord om praktiske handlinger i sosiale settinger som vurderes som positive eller funksjonelle for å nå sosiale mål (Ogden, 2015).

Innholdet i begrepet sosial kompetanse kan også beskrives gjennom fem delområder (Lamer, 2014a). Disse delområdene innen sosial kompetanse tar ifølge Lamer (2014a) utgangspunkt i norsk og nordisk syn på barn og barndom. Delområde nummer én handler her om empati og rolletaking, som går ut på å kunne sette seg inn i andres

tanker og følelser. Det handler også om forståelse for ulike sosiale roller og relasjoner. Delområde to omhandler prososial atferd. Dette er positive sosiale handlinger, som kan være å hjelpe, inkludere, trøste og vise omsorg. Det tredje delområde handler om selvkontroll. Altså hvordan en takler konflikter, innordner seg kompromisser og innretter seg i situasjoner som krever turtaking. Det handler med andre ord om å kontrollere egen atferd og utsette egne behov og ønsker ut ifra hva som kreves ved ulike situasjoner. Delområde nummer fire handler om selvhevdelse, som går ut på å vise og utøve egne meninger og interesser, blant annet for å kunne være deltakende og medvirkende i fellesskapet. Det femte og siste delområde handler om lek, glede og humor. Det handler med andre ord om å kunne skille lek fra annen aktivitet, det handler om å tolke leksignaler og om å kunne glede seg over sine egne og andres mestring (Lamer, 2014a).

Sosialt kompetente barn er i stand til å ta initiativ, tilpasse seg, fortsette, endre og avslutte sosiale samhandlinger ut ifra ulike situasjoner (Lamer, 2014b). Barn med sosiale vansker vil dermed blant annet ha vansker med å oppfatte en sosial situasjon riktig, forstå og tolke andres følelser og tanker riktig ut ifra bestemte situasjoner, og de vil ha problemer med å vurdere hvordan en skal opptre mest passende i ulike situasjoner (Lamer, 2014b). I tillegg vil ofte barn med sosiale vansker ha problemer med å forstå leksituasjoner, og kan av den grunn bli lite populære lekekamerater. De vil blant annet ha vansker med å fange opp regler i lek. Dette er en bieffekt av at de kan ha problemer med å opprettholde et felles fokus, og derav har vansker med å fortolke sosiale signaler riktig ut ifra konteksten (Ogden, 2015). Manglende sosial kompetanse kan dermed resultere i dårlige samhandlinger med både voksne og barn. Gjentatte negative erfaringer kan på sikt svekke barnas sosiale selvoppfatning, som igjen kan bidra til lite og dårlig mestringsfølelse (Lamer, 2014b). Forskning har vist at barn med sosiale vansker er en utsatt gruppe, da de blant annet står i faresonen for å utvikle problematferd og bli utsatt for mobbing og diskriminering (Lamer, 2014b).

2.1.1 Skolens mål og arbeid med sosial kompetanseutvikling

Læreplan for kunnskapsløftet 2006 sier ikke mye som er direkte knyttet opp mot sosial kompetanse. Likevel har den noe innhold som omhandler begrepet direkte. Her står det at skolen skal legge til rette for at elevene gjennom de ulike fagene skal få øve seg på ulike former for problemløsningen, konfliktløsning og samhandling, som skal bidra til elevenes utvikling av sosial kompetanse (Saabye & Fors, 2018). Ut ifra dette er målet at elevene skal utvikle seg som selvstendige individer, som er i stand til å håndtere og vurdere konsekvenser av, og tar ansvar for egne handlinger. Dette skal bidra til at eleven utvikler sosial tilhørighet og mestring av ulike roller i sosiale sammenhenger (Saabye & Fors, 2018). Tanken bak dette er at «Elevenes identitet og selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre» (Saabye & Fors, 2018, s. 168). Dermed kan ikke utvikling av sosial kompetanse stilles alene, men er noe elevene lærer gjennom fag og all annen aktivitet i skolens regi. Grunnen til dette er fordi sosiale ferdigheter læres på samme måte som andre ferdigheter, og det er på bakgrunn av det viktig at læreplan inneholder sosial kompetanseutvikling som en del av alle fag og aktiviteter (Nordahl, 2003). Derfor handler også læring av sosial kompetanse om mestring, slik alle andre fag og aktiviteter på skolen gjør (Glavin & Lindbäck, 2014).

Mye av innholdet innen begrepet sosial kompetanse kan ses i *Læreplan for kunnskapsløftet 2006*, selv om begrepet ikke ofte blir direkte nevnt. «Opplæringen skal gi god allmenndannelse» (Saabye & Fors, 2018, s. 16). Dette innebærer blant annet at elevene skal tilegne seg kunnskap for å kunne møte livet praktisk, sosialt og personlig. Skolen skal altså forberede eleven for livet, og alt som det innebærer. Det handler med

andre ord om å gi eleven en helhetlig personlig utvikling, som innebærer at eleven har mangfoldige mellommenneskelige relasjoner. Læreplan sier videre at målet med opplæringen i skolen er å utvide barns evner til opplevelse, erkjennelse, innlevelse, deltakelse og utfoldelse (Saabye & Fors, 2018). Alt dette handler med andre ord om sosial kompetanse.

Nordahl (2003) mener de fleste lærere ikke har god nok utdanning knyttet mot det å lære barn å utvikle sin sosiale kompetanse. Han kritiserer også den daværende Læreplan (L97) for å ikke ha nok fokus på hvordan lærerne faktisk skal jobbe med dette og hvordan dette arbeidet skal gjennomføres i praksis. Den nåværende Læreplan (LK06) sier heller ikke spesifikt hvordan lærerne skal jobbe med temaet, bare at de skal jobbe med det som en gjennomgående del av skolehverdagen. Den nye læreplanen som trer i kraft høsten 2020, skal derimot ha større fokus på sosial kompetanse, og vil muligens også være mer veiledende i forhold til hvordan skolen skal arbeide med temaet (Kunnskapsdepartementet, 2018).

2.2 Kommunikativ kompetanse og kommunikative vansker

Språk og kommunikasjon er for de aller fleste barn selve nøkkelen for et godt samspill, hvor språket spiller hovedrollen i kommunikasjonen (Hjulstad, 1975). Det er ifølge Kibsgaard & Husby (2014) nær sammenheng mellom barns evne til samspill med andre og språkkompetanse. Barn må med andre ord ha kunnskaper innen språk og kommunikasjon for å ha et godt samspill med andre, samtidig som barnet gjennom samspill lærer om språk og kommunikasjon. I følge Cejka, Gujord & Selås (2017), er all form for kommunikasjon språk. Dette gjelder både verbal og ikke-verbal kommunikasjon. «... kommunikasjon er *utveksling av meningsfulle tegn*» (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 124). Med denne definisjonen ser vi at språk kategoriseres under kommunikasjon og ikke motsatt. Dette støtter Sande (1987) der han mener at så å si alt av språk, både verbalt og ikke-verbalt, er ment som et middel til å kommunisere med. Kommunikasjon kan dermed være lyder i form av språk, men også andre lyder som kan uttrykke glede i form av latter, eller frustrasjon i form av gryting og stønning. I tillegg kan kommunikasjon være gester eller grimaser man utfører med kroppsspråket. Kommunikasjon kan til og med skje i form av klesplagg, smykker eller andre ting man har på seg for å uttrykke og kommunisere hvem man er.

«Kommunikativ kompetanse forutsette evnen til å ta lytterens perspektiv» (Kjølaas, 2001). Dette betyr at en må kunne formulere budskapet ut ifra lytterens/mottakerens premisser, slik at budskapet blir tolket og forstått slik det er ment fra senderen. Hjulstad (1975) skiller mellom to former for kommunikasjon: tilfredsstillende og utilfredsstillende kommunikasjon. Tilfredsstillende kommunikasjon er når det en person kommuniserer til en annen blir oppfattet slik det var ment det skulle oppfattes, mens utilfredsstillende kommunikasjon er når det som kommuniseres blir feiloppfattet fra hvordan det var ment det skulle bli oppfattet (Hjulstad, 1975). Det er med andre ord mange måter å kommunisere noe på, og minst like mange måter å tolke, oppfatte og forstå det som kommuniseres. Kommunikasjon handler dermed også om budskap, formidling og kontekst, da dette er avgjørende for hvordan det en kommuniseres blir tolket og forstått.

Kommunikativ kompetanse har nær sammenheng med sosial kompetanse (Baron-Cohen, 1988). For å kunne samhandle med andre må barnet kunne koordinere sin oppmerksomhet med den/de det samhandler med (Kjølaas, 2002). Barnet må med andre ord kunne ha et felles fokus med samhandlingspersonene. Hos barn med kommunikative vansker er dette fokuset svakere, som igjen fører til at samspillet mellom personer blir

påvirket i negativ retning (Smith og Ulvund, 1999). Dette påvirker også dialogferdighetene hos barnet, som blant annet innebærer at barnet har vansker med å vedlikeholde et tema og strukturere innholdet i samtalen med andre (Kjølaas, 2002). En kommunikatív handling vil dermed også være en sosial handling. En sosial handling betraktes derimot kun som en kommunikatív handling når den sosiale handlingen er et uttrykk for fortolkning (Kjølaas, 2002). For at kommunikasjonen skal bli vellykket, krever det dermed god sosial kompetanse. Dette betyr ikke at kommunikative- og sosiale handlinger er synonyme, men at de har et stort felles betydingsområde (Kjølaas, 2001).

2.2.1 Kommunikativ tilrettelegging i skolen

Når det kommer til tilrettelegging i skolen for elever med kommunikative vansker, er det her gjort noe forskning i tilknytning vansker innen autismespekteret. Dette er tilrettelegging som også vil være relevant for elever uten en autismediagnose, men som også har lignende vansker når det gjelder det kommunikative. En artikkel fra Statped (2020) beskriver syv punkter for kommunikatív tilrettelegging i skolen:

1. Være tydelig og konkret når man kommuniserer noe til eleven.
2. Kommuniser kun en ting av gangen, for å være sikker på at eleven får med seg det som blir kommunisert.
3. Unngå å gi eleven for mange valg og åpne, vide og vage spørsmål. Vær konkret, med få valg.
4. Hjelp eleven med finne det som er viktig i en oppgavetekst.
5. Konkretiser og visualiser når en kommuniserer noe til eleven, for å unngå misforståelser.
6. Forklar kontekster i ulike situasjoner.
7. Veiled medelever i hvordan de best kan kommunisere med eleven.

2.3 Lek – et historisk tilbakeblikk

Nedtegninger om barns lek kan spores tilbake til antikken. Både Platon og Aristoteles, beskriver lek som noe viktig for barn (Øksnes, 2019). Ifølge Øksnes (2019) mente Platon at lek kun kan aksepteres hvis den etterligner virkeligheten. Han mente at leken er grunnlaget for all læring og utdanning hos barn. Aristoteles som var Platons elev, videreutviklet lærerens tanker om barns lek. Han mente også at barns lek var viktig fordi de øvde barna på aktiviteter de skulle utføre som voksne (Øksnes, 2019). Dette er et syn som sannsynligvis ligger til grunn for hvordan vi i dag ser på fenomenet lek.

Middelalderen viser også tegn til at lek var en del av barndommen. Her vokste ideen fram om god og dårlig lek (Øksnes, 2019). Man trodde at den dårlige leken også førte til at man ville bli dårlige mennesker som voksne, med et liv preget av latskap og vandalisme, som tok fokus vekk fra skole og kirke (Frost, 2010). I det 16. århundre vokste protestantismen fram. Her var det arbeid som sto frem som viktig, noe som betydde at lek kom i andre rekke (Øksnes, 2019). Protestantismen fortsatte å vokse fram i det 17. og 18. århundre, parallelt med industrialiseringen. Her hadde ikke leken noen høy egenverdi, da tiden ikke skulle kastes vekk på moro, glede og nytelse. Ifølge Cunningham (2000) ble leken likevel sett på som viktig for barns utvikling, men hadde kun verdi dersom den var med på å utvikle menneskets evne til å arbeide.

Jean-Jacques Rousseau var den første som vendte seg mot forestillingen om det onde barnet. Han mente i likhet med Platon og Aristoteles at barn gjennom lek skulle bli gode borgere (Øksnes, 2019). Ifølge Ailwood (2003) er Rousseau muligens bakgrunnen til noe av idylliseringen av leken. Rousseaus forståelse av leken viste til at barn var seg selv når

de lekte, og at voksne derfor ikke skulle blande seg noe særlig i den (Øksnes, 2019). Han mente videre at barns oppdragelse hovedsakelig skulle skje gjennom naturen. «Gjennom den frie leken ville barnet nemlig utvikle seg til sitt eget menneske, naturens menneske» (Øksnes, 2019). Kant så også på barnet som et naturvesen, og at barns frihet var en del av oppdragelsen. Han mente imidlertid at oppdragelsen var avhengig av den personen som oppdrar barnet, og at leken er et fenomen som trenger disiplin (Øksnes, 2019).

Etter en industrialisering som endret synet på barn fra at de var arbeidsressurser til små mennesker med behov for skole og lek, har vi i dag et syn på moderne barndom som tid for lek og skole (Øksnes, 2019). I dag er lek blitt en rettighet for barn, som skal bidra til å gi barn en god barndom. *FNs konvensjon om barns rettigheter* sier i artikkel 31 at barnet har rett til hvile og fritid og til å delta i lek, fritidsaktiviteter og kulturliv.

2.4 Hva er lek?

Lek er et stort fenomen som kan defineres og beskrives på mange ulike måter. Det er et fenomen som kan beskrives forskjellig fra person til person, og som kan være vanskelig å fange i en definisjon (Öhman, 2012). Grunnen til dette er fordi leken er barnas verden og det derfor kun er barna som vet nøyaktig hva lek er. I tillegg vil den voksnes holdninger, erfaringer, verdier og syn på barn avgjøre hvordan de vil beskrive og definere fenomenet. Hver enkeltes syn på lek avhenger derfor av fagdisiplin eller fagområde en person tilhører (Öhman, 2012). Dette betyr at en lærer og en barnehagelærer kan ha forskjellig syn på, og legge forskjellige verdier i hva lek er. Winnicott mener derimot at lek fortsetter å eksistere selv inn i voksen alder, at all erfaring man har fra lek i barndommen er noe en tar med seg inn i voksenlivet og benytter seg av i kunstnerisk og kulturell virksomhet (Braanaas, 1999).

Det er som sagt vanskelig å definere lek, noe Erik H. Eriksons definisjon viser til; «Lek er ... et grensefenomen til en rekke andre menneskelige aktiviteter. Og på sin egen måte forsøker leken å unnsnippe å bli fanget inn av en definisjon» (Eik, Karlsen & Solstad, 2007, s. 11). Dette har ført til at mange andre også har forsøkt å definere begrepet. «Leken er skjør og sårbar, men samtidig en arena der virkeligheten kan utprøves og overskrides. Den er her og nå, selvforglemmende og tidløs. Leken er en gåte» (Öhman, 2012, s. 39). Her presiserer Öhman (2015) at «*leken er en gåte*», noe som nettopp viser til det at leken er barnas verden og vanskelig å forstå fullt ut for voksne. En annen beskrivelse av fenomenet lyder slik; lek skjer på bakgrunn av indre motivasjon, og det er her barn får mulighet til å bearbeide erfaringer, styrke språket sitt og tilegne seg sosiale ferdigheter (Pedersen, 2015). Videre kan lek også forstås «... som en måte barn er sammen på, og som de skaper sin hverdag og sitt liv gjennom» (Zachrisen, 2015, s. 19). Lek er med andre ord en viktig arena for barn, der de lærer mye om seg selv og hvordan forholde seg til andre, og verden rundt seg. Selv om fenomenet ikke så enkelt lar seg definere, er det likevel enkelte elementer som går igjen i de ulike måtene å definere og beskrive det på. Det kommer blant annet tydelig frem at leken er barnas verden, og at lek, læring og utvikling har en sterk sammenheng. Lek er i dag en av de viktigste forutsetningene for barns utvikling av sosial og kommunikativ kompetanse (Kibsgaard & Husby, 2014).

2.4.1 Lek i skolen

I moderne tid oppfattes barndommen som en tid for lek og skolegang (Øksnes, 2019). Lek i skolen beskrives dermed opp imot læring. Altså hvordan leken kan benyttes for at elevene på best mulig måte skal være mottakelig for ny læring. Her er det dermed fokus

på hvordan en kan lære gjennom lek, sansing, tegning og aktiv utforskning i møte med bokstaver og tall (Eik, Karlsen & Solstad, 2007). Dette at barna skal lære gjennom lek er også viktig i *Rammeplan for barnehagen*. Her er derimot ikke fokuset på fag men heller om hva barnet lærer om seg selv i forhold til språk og kommunikasjon og hvordan forholde seg til andre barn/mennesker og omgivelsene (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Eik, Karlsen og Solstad (2007) beskriver hvordan lek i skolen har utviklet seg, og hvilken plass det har i ulike læreplanverk. Her beskrives det at leken ser ut til å skal ut av skolen i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006* (LK06) mens i *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen 1997* (L97) er leken et viktig element, som skal gjøre overgangen barnehage-skole så god som mulig. Grunnen til at leken så å si tas ut i LK06 er på grunn av at den får skylden for at norske elever ikke ligger i toppen av internasjonale rangeringer (Eik, Karlsen & Solstad, 2007). En annen grunn til at leken tas ut av LK06 er fordi lærerne på småskoletrinnet tolket lek som frilek der lærerne ikke skulle inkluderes eller medvirke (Solstad, Rønning & Karlsen 2003). De så med andre ord i alt for liten grad lek i sammenheng med læring innenfor fag, slik læreplanen la opp til. Selv om Vygotsky mente at lekens betydning gradvis avtok i løpet av skolealderen, mente han likevel at barn skulle lære å lese og skrive gjennom lek. Han mente dette var viktig for å få til god læring, og at dette skulle skje på samme måte som barn lærer det muntlige språket (Eik, Karlsen & Solstad, 2007). I 2020 kommer ny læreplan som vil bli tatt i bruk ved skolestart høsten samme år. Til denne læreplanen diskuteres det i at lek nok en gang skal inn som en del av læreplanverket for de yngste barna i skolen (Jelstad, 2019). Dette viser med andre ord til en spenning som ligger mellom å se på leken som verdifull i seg selv, og lek som middel for læring.

2.4.2 Lekkapital og posisjoner i lek

Lekkapital og hvilke posisjoner barn innehar i lek, har i følge Zachrisen (2015) nær sammenheng. Kapital handler om hvilke ressurser som verdsettes i en sosial arena (Zachrisen, 2015). Ser man på begrepet kapital i forbindelse med lek, kalles det lekkapital. Dette er dermed en type kapital som barn benytter seg av i lek. Altså hvilke ferdigheter og kunnskaper barn har, som er med på å berike leken deres. Jo større kapital et barn har og hvor lik kapitalen er i forhold til andre barn, utgjør viktige kunnskaper og ferdigheter som gjør barna attraktive i leken (Zachrisen, 2015).

Det finnes nære forhold mellom lekkompetanse, språklige ferdigheter og sosial kompetanse (Pedersen, 2015). Dette utdyper Zachrisen (2015) videre, men beskriver det inn under kapital som en form for lekkapital. Hun omtaler underkategoriene i lekkapital som kommunikativ kapital, sosial kapital og fysisk kapital. Kommunikativ kapital involverer alle verbale og ikke-verbale uttrykk som benyttes som en form for kommunikasjon i leken (Zachrisen, 2015). Sosial kapital har sterk nærhet til sosial kompetanse og handler i følge Zachrisen (2015) om personlige kontakter og nettverk. Dette tar i følge Kibsgaard (2015), utgangspunkt i Bourdieus forskning, og omhandler i korte trekk verdien av å ha venner med innflytelse. Den tredje kapitalen Zachrisen (2015) beskriver er fysisk kapital, som handler om hvordan barn benytter kroppen sin fysisk i lek. Goodley & Runswick (2013) beskriver i forbindelse med dette at kroppens fysiske muligheter avhenger av hva omgivelsene rundt krever av den. Alt fra hopping, dansing, løping, rullestolkjøring til finmotoriske aktiviteter kan dermed være en inngangsbillett i lek, og kan gjøre barnet til en attraktiv lekekamerat så lenge det er dette leken krever av kroppens fysiske muligheter.

Hvilken lekkapital et barn innehar har som nevnt nær sammenheng med hvilke posisjoner barn har i leken. Bourdieu (1994) forstår disse posisjonene som maktposisjoner, som bestemmes ut ifra hvilken innflytelse barna har i det sosiale miljøet. Zachrisen (2015) derimot, deler barns posisjoner i lek inn i to grupper som hun kaller arenaposisjoner og Rollefigurer. Rollefigurer handler om hvilken rolle barnet har i rollelek, mens arenaposisjoner handler om hvilken posisjon barnet har i forhold til hierarkiet. Den siste posisjonen – arenaposisjoner – kan dermed ses i sammenheng med Bourdieus maktposisjoner da begge omhandler hvor mye innflytelse barna har i forhold til om de innehar førende eller følgende roller i leken.

2.4.3 Ulike typer lek

Det finnes mange forskjellige typer for lek. For å nevne noen har vi, rollelek, regellek og frilek. Rollelek deles ifølge Zachrisen (2015) inn i to kategorier. Den ene kategorien er lek der det legges vekt på indirekte inntatte rollefigurer. Dette er lek der barna bruker rekvisitter som for eksempel lekebiler, LEGO, lekedyr eller andre objekter som barna styrer. Den andre kategorier beskriver Zachrisen (2015) som lek med vekt på direkte inntatte rollefigurer. I motsetning til den første kategorien går barnet her, inn i en rolle selv. Dette kan være roller som for eksempel brannmann, hund, søster eller bror.

Vilter lek er en type lek som i hovedsak er grovmotorisk, som kan være både sanselig og kroppslig voldsom (Storli, 2014). Denne type lek medfører dermed uhemmede bevegelser, risiko og gjerne høy stemmebruk. Slik type lek kan også beskrives som boltrelek, bevegelseslek eller lekeslåsning (Storli, 2014). Zachrisen (2015), velger heller å beskrive denne type lek, for lek der barna får utfolde seg fysisk. Hun beskriver at kroppen vår er utgangspunktet for slik lek, der barna lærer å ha kontakt med og forståelse for verden og omgivelsene våre.

Regellek er som ordet tilsier, lek der barna har bestemte regler å gå etter. Dette kan være lek som gjemsel, sisten/sura og lignende. Regellek er lek som viser til føringer som finnes for samspillet i leken, og hvordan barna skal opptre i den aktuelle leken (Zachrisen, 2015). Öhman (2015) beskriver at også lek som barna lager selv, får flere og flere regler, hvor regler diskuteres og utvikles hele tiden. På denne måten praktiserer barna demokrati gjennom leken (Öhman, 2015).

2.5 Inkludering

Inkludering er et omfattende begrep, og det er i dag ingen universelt akseptert definisjon av begrepet (Haug, 2014). Likevel finnes det en definisjon på begrepet i skolesammenheng:

Med inkludering menes at elevene skal ha en opplæring som er tilpasset deres forutsetninger og behov, samtidig som de inkluderes i klassens og skolens kulturelle og sosiale fellesskap (Arneberg & Overland, 1997, s. 12).

I dag er det fortsatt denne definisjonen som brukes i skolen. Hvordan en definisjon på innholdet av begrepet bør være, er det mer uenighet om (Nordahl mfl., 2018; Olsen, 2013).

Begrepet kom først inn i skolesammenheng med læreplan av 1997 (L97), og ble raskt innarbeidet noe som kan skyldes at integreringsbegrepet var såpass velkjent (Olsen, 2013). Selv om begrepene inkludering og integrering kan virke veldig like er det likevel vesentlige forskjeller mellom dem, som det kan være viktig å vite for å få en bedre forståelse av inkluderingsbegrepet. Bakgrunnen til begge begrepene kommer fra da

elever med særskilte behov, som ikke «passet» inn i skolens felleskap, ble sendt til spesialskoler eller fikk andre opplegg utenom eller i den ordinære skolen (Haug, 2014). I en tid etter 1950-årene vokste kravet om en felles skole frem, altså «en skole for alle» der alle uansett forutsetning og funksjonsevne skulle være en del av den ordinære skolen (Haug, 2014). Integreringsbegrepet vokste her frem da elever fra spesialskolene skulle inn i den ordinære skolen som følge av en lovendring i 1975 (Nilsen, 2017). Her ble dermed alle elever plassert på samme skole, og det er dette som er integrering. Integrering er et «ytrebegrep», som handler om fysisk plassering (Befring, 2012). Det viser med andre ord til utvendige rammer for et felleskap. Integrering brukes derfor når en fører noen inn i den vanlige skolen, uten at en nødvendigvis gjør noe særlig med skolen slik den allerede er (Nilsen, 2017). Inkludering kom først inn som et prinsipp for opplæringen med L97 (Nilsen, 2017). Dette begrepet er på mange måter motsatt av integrering ved at det er et «indrebegrep» (Befring, 2012). Inkludering handler derfor om hver enkelt persons opplevelse av å være en del av et felleskap. I skolesammenheng handler det også om skolens evne til å tilpasse seg de eksisterende behovene hos alle elever (Nilsen, 2017).

Ifølge Haug (2014), kan inkluderingsbegrepet deles inn i forskjellige nivåer og områder. De forskjellige nivåene kan være forskjellen på inkludering i stat, kommune og skole, men det kan også være langt flere. I dette tilfellet er det inkludering i skole som vil være aktuelt. De ulike nivåene kan igjen deles inn i ulike områder. Disse områdene er ulike elementer som inngår i forståelsen av innholdet i begrepet; felleskap, deltagelse, medvirkning og utbytte (Haug, 2014). Nordahl mfl. (2018) beskriver at inkludering i skolesammenheng kan føres tilbake til to idealtypiske kategorier. Den første kategorien er på mikronivå, og er den lokale konteksten. Her er det altså klasserommet og den pedagogiske virksomheten som står i fokus. I denne idealtypiske kategorien begrenses inkluderingsbegrepet til en undervisnings- og læringskontekst der objektet som skal inkluderes er eleven. Her handler det om hvor vidt eleven er fysisk, psykisk og sosialt inkludert. Den andre idealtypiske kategorien finnes i en global kontekst (Nordahl mfl., 2018). I et slikt perspektiv står FNs menneskerettighetserklæring og FNs barnekonvensjon sentralt i forbindelse med betydningen av inkluderingsspørsmålet. Norge har også skrevet under på og forpliktet seg til Salamancaerklæringen. Dette betyr at Norge som land må følge erklæringens intensjoner om å skape en inkluderende skole for alle (Olsen, 2013). I denne erklæringen presiseres det blant annet at skolen skal tilpasse seg elevenes behov, og ikke omvendt (UNESCO, 1994).

Ser man inkluderingsbegrepet i forbindelse med lek – er det som i alle andre situasjoner – forskjellig fra person til person hva de mener er å være inkludert. Det handler med andre ord om å ha en opplevelse av å være inkludert. Gjentakende utestengelse fra lek, kan påvirke barnets psykososiale utvikling. Noen barn er resiliente, og klarer på tross av utestengelse å håndtere og prosessere den stressende situasjonen på en god måte (Pedersen, 2015). Dette er likevel ikke tilfellet for alle barn, og en opplevelse av å føle seg inkludert i lek, som i andre sammenhenger både i og utenfor skolen vil være viktig for et barns holistiske utvikling.

2.5.1 Sosial inkludering, vennskap og sosial kompetanse

Sosial inkludering kommer fra begrepet inkludering, og ifølge Duesund (2017) er inkludering i skolehverdagen en sosial prosess. Dermed kan det tolkes som at sosial inkludering og vennskap har nær sammenheng. Ifølge Olsen (2013) blir sosial inkludering forstått som en interaksjon mellom elever og andre i skolen, som er positivt ladet. Her vil den enkelte elev oppleve å bli akseptert, i tillegg til at den enkelte også

aksepterer andre og opplever å ha en eller flere venner. Sosial inkludering er dermed mer enn sosial deltakelse, da eleven ikke bare deltar men også må oppleve å bli akseptert og respektert for at det kan forstås som inkludering (Olsen, 2013). Sosial inkludering omhandler dermed en form for gjensidighet, der andre opplever at eleven aksepterer og respekterer de, i tillegg til at eleven selv føler seg akseptert og respektert av andre. Altså omhandler sosial inkludering gjensidig annerkjennelse. I tillegg spiller elevens sosiale kompetanse en viktig rolle for hvordan eleven opplever å bli inkludert og for hvordan eleven former og utvikler vennskap.

Gjensidig annerkjennelse er ifølge Kibsgaard (2015) en forutsetning for å forme og utvikle gode vennskap. Vennskap kan også være nøkkelen til å oppleve sosial inkludering. Venner er i følge Drugli (2012) en viktig del av elevers sosiale beredskap. Venner gir deg en viktig sosial kapital, som kan vare gjennom hele skoletiden (Drugli, 2012). I barnehagen og de tidlige skoletrinnene (barneskolen) vil lek være en arena der vennskap formes og sosial kompetanse utvikles (Kibsgaard og Husby, 2014). Vennskap er med andre ord viktig for barnets holistiske utvikling. Dette inkluderer dermed også utvikling av sosial kompetanse, som igjen vil være vesentlig for elevens opplevelse av å bli inkludert i skolens fellesskap. Både vennskap, sosial inkludering og sosial kompetanse er begreper som alle har sammenheng, og hele tiden påvirkes av hverandre.

2.6 Lærer-elev-relasjon

God lærer-elev-relasjon må i følge Fallmyr (2017) bygges på tillit og åpenhet. Videre beskrives ni egenskaper som er sentrale hos læreren, for å ha best mulige forutsetninger for å skape gode relasjoner med elevene. Disse egenskapene går ut på at læreren må være pålitelig, tydelig, forutsigbar, åpen og involverende, anerkjennende, konflikthåndterende, følelshåndterende, empatisk og ha humoristisk sans (Fallmyr, 2017). Dette er dermed noe Drugli (2012) beskriver som relasjonskompetanse. Dette er en type kompetanse som påvirker hvordan relasjonen mellom lærer og elev blir. Moen (2016) beskriver at gode lærer-elev-relasjoner er vesentlig for hvordan elevens konsentrasjon, interessen for skolearbeid og faglig læring er. I tillegg vil gode relasjoner mellom lærer og elev ha en positiv innvirkning på elevens sosiale utvikling (Moen, 2016). God relasjon mellom lærer og elev kan dermed tolkes slik at dette er en viktig byggestein for at barnet skal utvikle seg i positiv retning. Dette vil også gi trygghet for elevene til å kunne utfolde seg og utvikle sin sosiale kompetanse, som videre vil være viktig for å skape vennskap og gode relasjoner med andre.

Ifølge Tislevold (2016) bygges disse relasjonene i det relasjonelle mellomrommet. Dette er et mellomrom som alltid er mellom mennesker i kommunikasjon, og gode lærer-elev-relasjoner vil gjøre dette mellomrommet til noe trygt for elevene. Måten mennesker fremtrer på, snakker sammen på og hvordan kontakt skapes, kan føre til støtte og relasjonsbygging (Tislevold, 2016). Dette er altså et rom hvor mennesker til tross for en viss risiko skal kunne føle en trygghet til å ytre sine meninger og tanker. Winnicott beskriver dette mellomrommet som det potensielle rom, som foregår på grunnlag av erfaring mellom illusjon og realitet (Seulin & Saragnano, 2015). Altså er dette et rom med formidling mellom indre og ytre virkelighet.

Når det gjelder elever med spesielle behov, beskriver Drugli (2012) at det her er spesielt viktig for læreren å skape god relasjon med den aktuelle eleven. Hun beskriver videre at det kan være aktuelt å benytte seg av ulike former for belønningssystemer, for å motivere eleven til «riktig» atferd, samt benytte seg av elevens interesser i det

skolefaglige arbeidet. I tillegg har disse elevene ekstra behov for å oppleve mestring, og få anerkjennelse av denne (Drugli, 2012).

2.6.1 Relasjoner mellom elevene

«Forskning viser at relasjonene mellom lærer og elev også påvirker relasjonene elevene imellom» (Drugli, 2012, s. 86). Dette betyr at gode lærer-elev-relasjoner har innflytelse på relasjonen elevene har mellom hverandre, kompetente lærere kan dermed påvirke denne relasjonen i positiv retning. Drugli (2012) beskriver forskning som er gjort rundt dette. Denne forskningen viser at når lærer for eksempel gir mye positiv oppmerksomhet til elevene, blir disse elevene også beskrevet positivt av andre elever. Dette kan også virke i negativ retning, hvis læreren er negativ og tydelig ikke liker enkelte elever. Elever som har god relasjon med læreren sin, har ofte også god relasjon med medelevene sine, som igjen legger et godt grunnlag for elevens læring i skolen (Drugli, 2012). Hun beskriver videre at elever som går godt over ens med lærerne sine, også ofte har god sosial kompetanse, som videre gjør at de også får gode relasjoner med medelever. Lærers væremåte ovenfor elever med vansker innen det sosiale, kan derfor påvirke hvordan medelever forholder seg til disse elevene. Læreren kan med andre ord «øke» elevens sosiale kompetanse i øynene på medelevene.

2.7 LK20 om samarbeid mellom hjem og skole

I LK20 presiseres det at det er skolens ansvar å opprettholde, tilrettelegge for samarbeid og skape god kommunikasjon mellom skole og hjem. Et godt samarbeid bidrar til et godt arbeids- og oppvekstmiljø (Saabye, 2019). Grunnen til dette er at foreldre og foresatte, som er barnas viktigste omsorgspersoner, har stor innflytelse på sine barns holdninger og verdier som kan påvirke hvordan barna forholder seg til omgivelsene og personer rundt seg. Foreldre og foresatte har viktig kunnskap om barna sine som kan hjelpe skolen i å støtte elevens læring, utvikling og dannelse (Saabye, 2019). For at dette samarbeidet skal fungere må informasjonsflyten foregå begge veier. Dette betyr at skolen også må gi nødvendig informasjon til foreldre og foresatte, for at de skal kunne gi best mulig innflytelse på sine barns hverdag på skolen (Saabye, 2019).

3 Metode

Metode er ifølge Larsen (2017) konkrete fremgangsmåter for gjennomføring av forskning. Målet med vitenskapelige metoder er å gi svar på forskningsspørsmål (Bergsland & Jæger, 2014). I denne delen av oppgaven skal jeg gi en beskrivelse av den vitenskapelige metoden jeg har benyttet meg av for å finne svar på problemstillingen. Videre skal jeg vise hvordan jeg har gått frem for å innhente data, og deretter hvordan bearbeidingen og analysen av dataene har foregått. Til slutt skal jeg trekke frem etiske aspekter ved forskningen, og gjøre en vurdering av forskningens kvalitet, samt si noe om metodekritikk.

3.1 Kvalitativ metode

I dette forskningsprosjektet ønsker jeg å gå i dybden av et fenomen ved å benytte meg av kvalitativ metode og gjennomføre kvalitative intervju med et lite antall informanter. Thagaard (2013) og Repstad (2007) beskriver at kvalitativ metode forsøker å gå i dybden og vektlegger betydning, hvor arbeidsmaterialet i hovedsak er tekst. Det vil altså være tekst som bli mitt arbeidsmateriale i dette prosjektet. Ved å benytte meg av kvalitativ metode vil jeg ifølge Repstad (2007) få innsikt og oppleve særpreg i et bestemt miljø. I dette forskningsprosjektet skal jeg gå i dybden av og gi et så helhetlig bilde som mulig av valgt tema og problemstilling, som omhandler inkludering i lek av elever med sosiale og kommunikative vansker. Dette er i samsvar med hva Repstad (2007) beskriver i forbindelse med kvalitativ forskningsmetode. En bør benytte seg av kvalitativ metode når en ønsker informasjon om avgrensede enkeltmiljøer, hvor man har som mål å gi en helhetlig beskrivelse av særtrekk og prosesser ved det bestemte miljøet (Repstad, 2007).

Kvalitativ metode beskrives også som en type forskning der vi søker en forståelse av sosiale fenomener, gjennom nær relasjon til deltakerne i felten (Thagaard, 2013; Repstad, 2007). På grunn av denne nærheten til felten vil derfor relasjonene jeg som forsker etablerer med deltakerne være avgjørende for kvaliteten på materialet. Jeg bruker altså meg selv som et middel for å tilegne meg informasjon. Et av de viktigste målene jeg som forsker har ved den kvalitative forskningen er dermed å gi fylldige beskrivelser av aktiviteter, kontekster og deltakerens oppfatninger (Gudmundsdottir, 2011). Kvalitativ metode kjennetegnes også ved at forskningsopplegget er fleksibelt (Thagaard, 2013). Dette betyr at jeg som forsker kan gjøre endringer underveis i prosjektet. Innledningsvis viser jeg til endringer jeg foretok meg i forbindelse med endringer av tema og problemstilling, og senere skal jeg vise til endringer som ble gjort underveis i analyseprosessen.

3.1.1 Kvalitativt intervju

Når jeg skulle gjennomføre kvalitative intervju som forskningsmetode, valgte jeg å ta utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns (2015) syv stadier for intervjuundersøkelse. Disse syv stadiene er; tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, verifisering og rapportering. Som uerfaren intervjuforsker valgte jeg å ta utgangspunkt i dette idealiserte forløpet, som hjelp til å komme gjennom forskningsprosessen på en best mulig, oversiktlig og relevant måte.

Ved å gjennomføre kvalitative intervju ønsket jeg å forstå verden ut fra deltakernes perspektiv. Dette beskriver Kvale & Brinkmann (2015) som et av målene ved det kvalitative forskningsintervjuet. Gjennom å benytte meg av denne tilnærmingen ønsker jeg altså å få innsikt i deltakernes erfaring og tanker. Dette er med andre ord kunnskap som produseres sosialt, gjennom interaksjon mellom meg som forsker og deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015). Det kreves at forskeren er godt øvet i å være intervjuer, da dette kan være avgjørende for den informasjonen forskeren klarer å innhente (Kvale & Brinkmann, 2015). Siden jeg har svært lite erfaring med å gjennomføre intervju, bestemte jeg meg for å gjennomføre noen prøveintervju på studievenner i forkant av intervjuene for å opparbeide meg litt erfaring. Dette gjorde at jeg følte meg litt mer trygg når jeg skulle gjennomføre selve intervjuene, selv om jeg fortsatt skulle ønske jeg følte meg enda mer trygg og hadde mer håndverksmessig dyktighet.

Ifølge Thagaard (2013) bygger det kvalitative forskningsintervjuet jeg skal gjennomføre, på fenomenologi og hermeneutikk sett fra et vitenskapsteoretisk perspektiv. At det bygger på fenomenologi betyr ifølge Thagaard (2013) og Kvale & Brinkmann (2015) at jeg som forsker gjennom intervju søker etter deltakernes meninger, tanker og opplevelser. Dette fordi fenomenologi bygger på en søken og forståelse av meningen i enkeltpersoners erfaringer, og på å forstå andre personers perspektiv (Thagaard, 2013). Hermeneutikk legger vekt på fortolkning, som jeg som forsker gjennom det kvalitative intervjuet blant annet benytter meg av i analysefasen og bearbeidingen av intervjuet (Thagaard, 2013; Kvale og Brinkmann, 2015).

3.1.2 Semistrukturert intervju

Kvale og Brinkmann (2015) definerer semistrukturert intervju slik: «En planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av mening med de fenomener som blir beskrevet» (s. 357). Dette er dermed en type intervju som har en mindre detaljert intervjuguide med relativt åpne spørsmål (Dalen, 2011). Jeg valgte denne type intervju fordi det egner seg godt til å samtale om ulike tema uten å være for bundet til konkrete spørsmål. Intervjuguiden blir i dette tilfelle akkurat det den er ment å være, altså en guide med spørsmål uten at den er for bindende. Ifølge Thagaard (2013) er intervjuformen til det semistrukturerte intervjuet preget av at det er en åpen samtale der nye tema kan komme opp i løpet av intervjuet. Dette er dermed noe jeg som forsker må kunne tilpasse meg etter, dersom temaene som kommer frem er av relevans med tanke på problemstillingen. Fordelen med dette i en fenomenologisk sammenheng er at jeg som forsker kunne følge opp og utdype temaer, som jeg kanskje ikke hadde tenkt ut at var relevante på forhånd av intervjuet (Thagaard, 2013). Ved å gjennomføre semistrukturert intervju er jeg som forsker ifølge Matthews & Ross (2010) interessert i både innholdet i intervjusamtalen, men også hvordan intervjupersonen uttrykker seg selv og hvilke ord de bruker.

3.2 Datainnsamling

Data utarbeides ifølge Thagaard (2013) i samarbeid med intervjupersonene. Derfor velger jeg å kalle intervjupersonene for deltakere, heller enn informanter. I tillegg foregår innsamling av data ofte tidlig i forskningsprosessen, og i løpet av en begrenset periode (Thagaard, 2013). Dette gjaldt også i mitt tilfelle. Jeg skal nå gjøre rede for de ulike fasene av datainnsamlingen min. Først skal jeg si noe om hvordan jeg har jobbet med å utforme intervjuguiden, deretter skal jeg vise til hvordan jeg har gått frem og

hvilke valg jeg har tatt for å velge ut deltakere, og til slutt skal jeg gå inn på selve gjennomføringen av datainnsamlingen, altså gjennomføringen av intervjuene.

3.2.1 Utforming av intervjuguide

Når jeg skulle utforme intervjuguiden til dette forskningsprosjektet tok jeg utgangspunkt i problemstillingen. Se vedlegg 1 for intervjuguide. En intervjuguide er som et manuskript som er med å strukturere intervjuforløpet (Kvale & Brinkmann, 2015). En slik guide laget for å gjennomføre et semistrukturert intervju, inneholder vanligvis en oversikt over emner og forslag til spørsmål som kan stilles (Kvale & Brinkmann, 2015). Ifølge Thagaard (2013) inneholder intervjuer hovedspørsmål, oppfølgingsspørsmål og prober. Ved å ta utgangspunkt i problemstillingen fant jeg dermed de temaene den inneholdt, for så å forme forskningsspørsmål ut ifra den. Disse spørsmålene utgjorde dermed hovedspørsmålene i intervjuguiden. «Hovedspørsmålene er grunnlaget i intervjuguiden. Disse spørsmålene introduserer de temaene som vi ønsker å få besvart i løpet av intervjuet» (Thagaard, 2013). Ut ifra disse hovedspørsmålene utarbeidet jeg deretter oppfølgingsspørsmål for hver av de tre. Dette er spørsmål som skal gi mer detaljert informasjon til hovedspørsmålene (Thagaard, 2013). Prober er ikke en del av intervjuguiden, men er noe som likevel ofte blir brukt i intervjuet for å søke mer informasjon.

Siden hvert tema utdypes med oppfølgingsspørsmål, betyr det ifølge Thagaard (2013) at jeg har benyttet meg av «tre-med-grener-modellen». Dette er en modell som passet bra til min intervjuguide da jeg som forsker på forhånd visste hvilke tema som skulle belyses i intervjuene. Dette er også en modell som passer bra i forhold til den typen intervju jeg skal gjennomføre, altså semistrukturert intervju, da det er viktig at utarbeidingen av intervjuguiden ses i forhold til nettopp dette (Dalen, 2011). Ved utforming av de ulike spørsmålene har jeg hatt fokus på å stille åpne spørsmål. Dette er spørsmål som inviterer intervjupersonen til og fritt fortelle om erfaringer og synspunkter (Thagaard, 2013). Med en slik intervjuguide var tanken at jeg under selve gjennomføringen av intervjuet kunne stille mer ledende spørsmål hvis det skulle være nødvendig å få bekreftelse eller oppklaring på noe som blir sagt på en måte som kan misforstås. Dette er i utgangspunktet spørsmål som bør unngås, da denne type spørsmål leder intervjupersonen til å si seg enten enig eller uenig (Thagaard, 2013). Hyppig bruk av denne typen spørsmål kan dermed påvirke reliabiliteten til prosjektet i negativ retning (Kvale og Brinkmann, 2015).

Ved utformingen av intervjuguiden hadde jeg en tanke om at oppfølgingsspørsmålene bare skulle være en slags guide, altså forslag til videre spørsmål. Dette var også spørsmål jeg på forhånd av intervjuet trodde ville være relevante, og som mest sannsynlig ville bli snakket om. Disse spørsmålene kunne altså tas i bruk avhengig av svaret intervjupersonen ga på hovedspørsmålet. Repstad (2007) skriver at svar på hovedspørsmål ofte må følges opp improvisert, slik at intervjupersonen har mulighet til å utdype og begrunne svarene sine. I tillegg utarbeidet jeg oppfølgingsspørsmålene som en hjelp for å komme inn på riktig tema, hvis intervjupersonen skulle komme utenfor temaet jeg ønsket å ta opp. Intervjuguiden skal med andre ord ikke brukes slavisk, men skal ifølge Repstad (2007) brukes som en slags huskeliste for å holde flyt i intervjuet.

3.2.2 Utvalg av deltakere

Ifølge Repstad (2007) kan det ofte være at en må kontakte en leder for å finne informanter en kan gjennomføre intervjuene på. Dette var tilfellet i min prosess med å

finne deltakere. Jeg tok kontakt med en kontaktperson i den aktuelle kommunen jeg skulle gjennomføre prosjektet i. Denne kontaktpersonen hadde oversikt over hvilke skoler som var aktuelle i forhold til temaet jeg var interessert i å undersøke, og satte meg i kontakt med rektor på en av disse skolene. Rektor på denne skolen hjalp meg videre med å finne aktuelle ansatte jeg kunne intervjuer. Grunnen til dette er som Repstad (2007) forklarer, at disse lederne har en oversiktskunnskap som jeg som forsker ikke har, eller at jeg som forsker av ulike grunner ikke kan gå direkte inn i det aktuelle miljøet.

Når det gjelder valg av hvor mange deltakere jeg skulle intervjuer, var dette i min situasjon preget av hvor mange intervjuer jeg hadde tid til å gå i dybden av når det gjelder bearbeiding av datamaterialet. Repstad (2007) og Kvale & Brinkmann (2015) påpeker at det vanligvis blir bedre forskningsprosjekt av å gjennomføre grundige analyser av noen få intervjuer, heller enn mange intervjuer med overflatiske analyser. I min situasjon ble det dermed skjønnsmessig riktig å velge få informanter. Det antallet informanter en velger er ofte bestemt utfra hvor mye tid og ressurser forskeren har tilgjengelig (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard 2013). Jeg bestemte meg derfor for å gjennomføre 4 intervjuer for å ha nok tid til å kunne gjennomføre en grundig analyseprosess. Selv om selve gjennomføringen av intervjuene ikke er særlig tidkrevende, krever det mye mer tid i etterkant når forskeren skal bearbeide dataene, spesielt ved transkriberingen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Ifølge Thagaard (2013) baserer kvalitative studier seg på strategisk utvalg. Dette betyr at jeg velger deltakere som har de egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til min problemstilling og teoretiske perspektiver. Derfor har jeg valgt å gjennomføre intervjuene på voksne som jobber i skolen. Det som for meg var et viktig kriterium for disse voksne i skolen, er at de enten jobber med elever i barneskolen (1.-7. klasse) eller har erfaring med å jobbe med elever i denne aldersgruppen. Altså at de ikke jobber administrativt og har lite erfaring med å faktisk jobbe med elevene. Utdanningsbakgrunn i forhold til de voksne i skolen var ikke så viktig for meg, dette fordi det er en vanskelig prosess med å finne deltakere og jeg dermed ikke kunne være for kresen i utvalget mitt.

Jeg har i hovedsak fire deltakere i dette forskningsprosjektet, med ulik utdanning og erfaring. Felles for alle er at de jobber med enkeltbarn med ulike former for vansker innen det sosiale og kommunikative i en norsk barneskole. Ved bearbeidingen av dataene valgte jeg å benytte meg av fiktive navn på deltakerne, for å enklere kunne skape et forhold til det datamaterialet jeg har ved å vise til at det er faktiske personer og ikke objekter som har bidratt til den informasjonen jeg har opparbeidet meg. Jeg har også valgt å omtale deltakerne som miljøpersonell, da dette best beskriver deres rolle i skolen, siden ingen av dem er utdannet lærere.

Per var den første jeg intervjuet, og er utdannet barne- og ungdomsarbeider. I tillegg har han etterutdanning i drama. Per har jobbet i 10 år i skoleverket, med barn med vansker innen det sosiale og kommunikative. Han beskriver blant annet at han har jobbet mye med elever med vansker innen autismespekteret, og tar mye utgangspunkt i det når han besvarer spørsmålene i intervjuet.

Neste deltaker jeg intervjuet var Hans. Hans er også utdannet barne- og ungdomsarbeider, men har i tillegg et års utdanning innen barn med særskilte behov, og jobber som miljøterapeut. I tillegg har han noen års erfaring innen barnehage. Hans har også mest erfaring med barn med autismespektervansker, men beskriver at han også

har jobbet litt med barn med atferdsvansker som for eksempel ADHD. Fordi han følte seg mest komfortabel med, og hadde mest erfaring med barn med vansker innen autismespekteret, tar også han mest utgangspunkt i sin erfaring med slike vansker i intervjuet.

Knut var deltaker nummer 3. Han er utdannet vernepleier og jobber som miljøterapeut. Han har jobbet innen skolen i kun fire år. Rør det har han 40 års erfaring med barn og unge gjennom idrett, i tillegg til at han i noen år jobbet på et dagsenter med funksjonshemmede i alle aldre. Knut beskriver at han tidligere har skrevet en bacheloroppgave, som omhandler sosiale og emosjonelle vansker hos barn. Under intervjuet tar han derfor mye utgangspunkt i den erfaringen han har opparbeidet seg gjennom arbeidet med denne oppgaven, og har litt vansker med å fokusere på det som spørres etter i intervjuet. Spesielt i forhold til den biten med lek.

Den siste deltakeren jeg intervjuet var Kåre. Kåre er i likhet med de to første deltakerne, utdannet barne- og ungdomsarbeider. Han har 21 års erfaring med enkeltbarn med ulike vansker innen samme skole, med unntak av ett år der han jobbet på en norsk skole i utlandet. Han beskriver at han stort sett har jobbet med elever med ulike former for atferdsvansker, der de aller fleste også har vansker med å forstå de sosiale kodene.

I tillegg til disse fire deltakerne, hadde jeg også en samtale med spesialpedagogisk koordinator på den samme skolen, som jeg velger å kalle Kari. Dette var ikke et forskningsintervju, men samtalen ga likevel nyttig tilleggsinformasjon, som var relevant i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Kar har bredere erfaring om tematikken enn kun den profesjonelle rollen. Med dette perspektivet er hun derfor veldig opptatt av å jobbe på en måte som skaper åpenhet og forståelse ikke bare elevene imellom, men også mellom foreldre og foresatte.

3.2.3 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført på deltakernes arbeidsplass, kort tid etter avtalen var i boks. Her gjennomførte jeg først to intervjuer den ene dagen, deretter kom jeg tilbake en dag til og gjennomførte de to siste intervjuene. Dette gjorde at jeg i utgangspunktet hadde tid mellom de to rundene med intervjuer til å høre over opptakene og gjøre små endringer i intervjuguiden til og eventuelt bedre spørsmålene for å gjøre dem mer forståelige og gi svar mer i den retning jeg var ute etter. Dette lot seg på grunn av uforutsette forhold ikke gjøre, noe jeg kommer tilbake til i delkapittel 3.3.1

Transkribering. I forkant av hvert intervju presenterte jeg meg selv og prosjektet mitt i korte trekk. I tillegg snakket vi litt om samtykkeerklæringen, og deltakerne skrev under på den. Samtykkeerklæringen ligger som vedlegg 2. Her nevnte jeg blant annet ønsket om å ta opp intervjuet ved hjelp av lydopptaker, og dobbeltsjekket med deltakerne at de syntes dette var greit. Deretter begynte intervjuet, og det var her jeg fikk vite hvem deltakerne faktisk var, og hvilken utdanningsbakgrunn og erfaring de har. Jeg hadde også en spontan samtale med spesialpedagogisk koordinator på skolen. Dette var ikke et intervju, og jeg tok heller ikke opp denne samtalen. Jeg fikk likevel litt innsikt i hvordan skolen jobber med inkludering, som jeg syntes var veldig interessant.

Jag var litt stresset og nervøs før jeg begynte intervjuet. Dette fordi jeg har veldig lite erfaring med å gjennomføre intervjuer. Dette løsnest seg heldigvis raskt da jeg oppdaget hvor god intervjuguiden min var, og at jeg her hadde laget åpne og gode spørsmål. Dette gjorde at deltakerne hadde mye erfaring de kunne dele med meg. Videre førte det også til at det ble naturlig for meg å stille oppfølgingsspørsmål og vise interesse ved hjelp av

prober. Intervjuene føltes dermed ut som en samtale heller enn intervju, noe jeg mener var med å gi trygghet både for meg som intervjuer, men også for deltakerne. Her merket jeg også hvor viktig det var at jeg på forhånd hadde satt meg inn i teorien, da dette gjorde at jeg både hadde forståelse for, og kunnskap om det deltakerne fortalte. I tillegg hjalp det meg med å stille gode oppfølgingsspørsmål. Ifølge Larsen (2017) er nettopp dette med å ha en fleksibel intervjuguide det som kjennetegner et semistrukturert intervju. Gjennom alle intervjuene var jeg også bevisst på øyekontakt, kroppsspråk og det med bruk av prober, for å vise interesse for det deltakerne fortalte. Dette handler ifølge Dalen (2011) om anerkjennelse, og er viktig hvis en vil at personen skal ha lyst til å fortelle om sine opplevelser og erfaringer. Hun skriver også at det å lytte og la deltakerne få tid til å fortelle ferdig, er en forutsetning for et godt intervju (Dalen, 2011). Jeg var derfor bevisst dette med stillhet. Altså at jeg ikke avbrøt informantene for raskt, men heller lot de tenke seg om for å se om de hadde mer å fortelle. Dette synes jeg var veldig vanskelig, da et par sekunder føltes ut som en evighet, men det ga ofte resultater. Deltakerne fortalte stort sett videre så lenge jeg klarte å holde meg stille og ikke presse på med oppfølgingsspørsmål. Pauser gir deltakerne tid til å reflekter og tenke over spørsmål som er stilt (Dalen, 2011). Alt i alt, til tross for at jeg har lite erfaring med intervjuer, er jeg veldig fornøyd med gjennomføringen av intervjuene, da jeg mener de har gitt meg gode data.

3.3 Analyse og bearbeiding av datamaterialet

Analyse er ifølge Larsen (2017) en prosess der en studerer datamaterialet for å finne sammenhenger og se mønstre. I kvalitative studier foregår analysen som regel under hele forskningsprosessen. Denne prosessen starter med andre ord under forberedelsene til undersøkelsen, fortsetter i selve gjennomføringen av intervjuet og videre i transkriberingen av intervjuet, hvor forskeren allerede her begynner å gjøre seg opp noen tanker og ideer rundt det som blir sagt. Deretter begynner selve analyseprosessen, hvor forskeren gjør et dypere dykk, koder, kategoriserer og tolker datamaterialet. Her skal jeg derfor si noe om min analyseprosess, og hvordan den har foregått. Jeg begynner med transkriberingen av intervjuene, for så å gå over til koding og kategorisering før jeg til slutt sier noe om tolkningen av datamaterialet.

3.3.1 Transkribering

Transkripsjonene har jeg gjennomført selv. Dette var en tidkrevende jobb, men i tillegg en viktig del av analyseprosessen (Nilssen, 2012; Dalen, 2011). Her fikk jeg mulighet til å bli godt kjent med datamaterialet mitt. Ifølge Nilssen (2012) er det på grunn av dette viktig at forskeren gjennomfører transkripsjonene selv, men også fordi det er forskeren selv som best kjenner konteksten rundt intervjuene. Dette vil være en faktor som gjør transkripsjonene så grundig og nøyaktig som mulig, selv om tekster forskeren produserer aldri vil bli helt nøyaktige (Nilssen, 2012). Dette fordi tonefall, mimikk, gester og lignende forsvinner idet et reelt møte mellom to mennesker i en intervjusituasjon blir omgjort til tekst. Dette kan medføre at noe av meningen i innholdet forsvinner, og utsagn kan misforstås, som igjen kan påvirke reliabiliteten i forskningen.

Transkriberingen bør helst gjøres like etter hvert intervju så lenge det lar seg gjøre (Dalen, 2011; Nilssen, 2012). Grunnen til dette er at det da gir best mulig forutsetning til å gi en god gjengivelse av hva informanten har uttalt, i tillegg til at det kan være nyttig slik at forskeren kan gjøre justeringer frem mot neste intervju hvis nødvendig. I mitt tilfelle var dette dessverre ikke mulig, da jeg hadde to intervju like etter hverandre. For så å ha to nye intervjuer like etter hverandre noen dager senere. Planen her var egentlig

å transkribere de to første intervjuene før jeg gjennomførte de to siste, men slik ble det ikke. På grunn av covid-19-pandemien, måtte intervjuene framskyndes, og jeg rakk dermed ikke å ferdigstille transkripsjonene fra de to første intervjuene før de to siste. I transkripsjonene mine har jeg gjort noen valg jeg mente var nødvendige i forhold til å bevare flyten og innholdet best mulig, og for å gjøre det videre analysearbeidet enklere. Flere av deltakerne benyttet seg ofte av uttrykk som «hmm» og «eeh». I de situasjoner jeg ikke mente dette var viktig med tanke på innholdet har jeg derfor valgt å utelate disse uttrykkene.

3.3.2 Koding og kategorisering

Under bearbeidingen av dataene – og spesielt i startfasen – har jeg delvis tatt utgangspunkt i Tjora (2018) sin stegvis-deduktiv induksjons metode (SDI-metoden).

Målet med SDI-metoden er å utvikle en kvalitetssikret og håndterbar analyse av kvalitative data, som er induktiv og på den måten ta vare på potensialet ved kvalitativ analyse. Nemlig å utvikle ny innsikt, ny forståelse, som vi ikke nødvendigvis visste at vi kunne stille klare spørsmål til og finne ut av, men som kan utvikles ut ifra de empiriske data, det materialet vi er i stand til å generere (Tjora, 2017, 14:11).

Denne metoden virket som en fornuftig og god måte å bearbeide data på, da dette er en metode som går ut på å trekke ut essensen i det empiriske materialet, redusere volumet i materialet, og tilrettelegge for å generere ideer på bakgrunn av detaljer i empirien (Tjora, 2018). Jeg har likevel ikke fulgt denne metoden slavisk, men heller fulgt den i den grad den passet for meg som forsker, og for mitt spesifikke datamateriale.

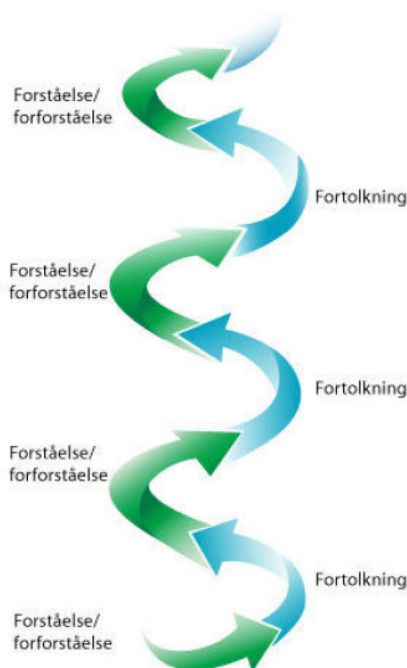
Første steg i denne analysefasen var å kode datamaterialet. Her gikk jeg gjennom alle fire intervjuene og lagde såkalte empirinære koder som Tjora (2018) beskriver det. Dette er koder som jeg laget med utgangspunkt i begreper og utsagn som allerede fantes i datamaterialet. Kodene var enten ord eller setninger, eller deler av setninger jeg fant i transkripsjonene. I denne første fasen av databearbeidingen tok jeg altså ikke utgangspunkt i teori, hypoteser eller forskningsspørsmål, men lagde koder kun ut fra det datamaterialet jeg hadde. Dette er ifølge Tjora (2018) vesentlig innen SDI-metoden. I tillegg er dette en induktiv måte å bearbeide data på, fordi jeg jobber fra data mot teori. Neste del av analyseprosessen besto så av å teste kodene ved å sjekke om de er generert fra empirien, og at de gjengir detaljer fra empirien på en presis måte. Dette er ifølge Tjora (2018) å jobbe deduktivt med datamaterialet fordi man sjekker fra det teoretiske mot det empiriske. I denne fasen silte jeg også ut det datamaterialet som ikke var relevant i forhold til problemstillingen. Etter å ha kodet og sortert alt av datamaterialet begynte jeg å lage kategorier for kodene og sortere de innunder ulike kategorier. Deretter plasserte jeg de ulike kodene med deres tilhørende kategorier inn i en tabell, eller en matrise som Larsen (2017) kaller det. Her fordelte jeg kategoriene innunder hvert sitt forskningsspørsmål/hovedspørsmål fra intervjuguiden for å få en enda bedre oversikt over datamaterialet. Når dette var gjort begynte jeg i større grad å koble datamaterialet til analytiske ideer, tidligere forskning og teori, noe som ifølge Tjora (2018) resonerer i en abduktiv tilnærming som består av både induktiv og deduktiv tilnærming. Jeg veksler altså mellom teori og empiri.

Jeg prøvde å være åpen og ha en teoretisk sensitivitet under bearbeidingen av datamaterialet. Dette handler ifølge Dalen (2011) om å ikke lete etter de «riktige» tolkningene, men heller finne nye alternative tolkninger. Forskeren må derfor sette seg inn i teori og utforske fagfeltet for å bli kjent med det fenomenet som studeres, noe jeg

har brukt mye tid på for å ha et best mulig grunnlag for å bearbeide datamaterialet. Siden dette er en såpass liten undersøkelse har jeg ikke som mål å utvikle ny teori, men heller finne frem til helhetlige forståelser av et spesifikt forhold (Larsen, 2017). Det jeg dermed har gjort i denne fasen er at jeg har redusert mengden data, systematisert og ordnet dataene klar for tolking (Larsen, 2017).

3.3.3 Tolkning av data

Ved mitt arbeid med å tolke dataene har hermeneutikken stått sentralt. «*Hermeneutikk* er læren om fortolkning av tekster» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). Nilssen (2012) beskriver at innenfor samfunnsvitenskapene, er tolkning og forståelse viktig og at hermeneutiske komponenter i disse studiene derfor er uunngåelig. Hermeneutikken og den hermeneutiske spiral har dermed vært sentralt under min tolkningsprosess av datamaterialet, men også gjennom resten av forskningsprosjektet. Dette fordi man hele tiden, gjennom arbeid med ulike deler skaper ny forståelse, som påvirker hvordan en ser helheten. Nilssen (2012) beskriver at den hermeneutiske spiral består av at tolkning blir gjort gjennom helhet og deler. Dette betyr at jeg gradvis gjennom bearbeiding av datamaterialet og teori, vil utvikle min forståelse av det som forskes på. Jeg begynte prosjektet med en forforståelse av det valgte temaet. Etter hvert som jeg begynte å lese meg opp på teori, gjorde jeg meg ny fortolkning av delene, som førte til en ny forståelse av temaet som helhet. Denne prosessen fortsatte å gjenta seg både med arbeidet og gjennomføringen av intervjuene, og ved bearbeidingen av datamaterialet. Dette førte til at jeg ved slutten av forskningsprosjektet hadde satt sammen forståelsen av de enkelte delene, til en ny helhetlig forståelse. Figuren nedenfor illustrere denne prosessen.



Figur 1: den hermeneutiske spiralen fra «hva er hermeneutikk?» av N, Ebdrup, 2012, Copyright, 2012, Mette Friis-Mikkelsen.

3.4 Kvalitet i forskningen

Forskningens kvalitet er viktig for å vurdere alle ledd i forskningsprosessen (Larsen, 2017). I dette kapittelet skal jeg derfor gjøre rede for begrepene validitet, reliabilitet og overførbarhet som er sentrale innen forskningskvalitet. Jeg skal si noe om hvilken

sammenheng de har i forbindelse med dette prosjektet. Med andre ord skal jeg si hvordan innholdet i disse begrepene påvirker min forskning, og hvilken betydning det har for forskningens resultat.

3.4.1 Validitet og reliabilitet

Reliabilitet er knyttet til påliteligheten eller troverdigheten til forskningen (Thagaard, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015). Det handler dermed om at forskeren gjør rede for hvordan data utvikles, og om den er utført på en tillitvekkende måte (Thagaard, 2013). Kvale & Brinkmann (2015) diskuterer reliabilitetsbegrepet spesielt i forbindelse med ledende spørsmål i gjennomføringen av intervjuet. Når slike spørsmål stilles uten at forskeren er bevisst på det, kan det også påvirke svarene intervjupersonen gir. Som nevnt tidligere er jeg en uerfaren intervjuer, men prøvde mitt beste på å stille så åpne spørsmål som mulig, og kun bruke ledende spørsmål for å få oppklaringer eller bekrefte noe som ble sagt. Likevel ble det et par situasjoner hvor jeg var for rask med å stille oppfølgingsspørsmål i form av ledende spørsmål. Dette førte intervjupersonene videre fra den tankeprosessen de var inne på, for å heller svare på mitt nye spørsmål. Dette vil jeg påstå påvirket svarene jeg fikk, og jeg kunne nok fått bedre og mer ærlige svar fra informanten hadde jeg ikke vært for rask med å stille de ledende spørsmålene. På den andre siden har jeg vært nøyaktig i behandlingen av dataene. Dette kan ifølge Larsen (2017) bidra til høy reliabilitet. Her har jeg blant annet holdt orden i intervjudataene, og ikke blandet, men fått tydelig frem hvem av informantene som har sagt hva.

Validitet handler om i hvilken grad metoden som blir benyttet er egnet til å undersøke det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015; Repstad, 2007). Det handler med andre ord om jeg undersøker det jeg skal undersøke (Larsen, 2017). Er dataene jeg har samlet inn relevante for problemstillingen? Her vil jeg svare, ja, absolutt. Ved hjelp av en godt utarbeidet intervjuguide fikk jeg stilt gode spørsmål rettet mot problemstillingen, som ga svar deretter. På den andre siden ville en mer erfaren forsker og intervjuer kanskje fått andre og muligens bedre svar til den aktuelle problemstillingen.

I følge Thagaard (2013) handler validitet om gyldigheten av tolkninger forskningsprosjektet fører til. Ut ifra dette bør jeg som forsker derfor gå kritisk gjennom grunnlaget for de tolkningene jeg gjør. Er mine fortolkninger gyldige i den virkeligheten som er studert? Det at jeg verken kjente intervjupersonene fra før av, og i tillegg hadde liten erfaring fra det å jobbe i skolen kan ifølge Thagaard (2013) ha betydning i forhold til de tolkningene jeg gjør. Dette handler med andre ord om min plassering i det miljøet som studeres. Siden jeg på sett og vis er en utenforstående på grunn av min barnehagelærerutdanning, kan dette dermed ha betydning for den forståelsen jeg utvikler gjennom prosjektet. En kan dermed si at validiteten på forskningen handler om forskeren som person, derav forskerens moralske integritet og praktiske klokskap (Kvale & Brinkmann, 2015). Validiteten avhenger altså av undersøkelsens håndverksmessige kvalitet, dermed påvirker validiteten alle de syv fasene i det kvalitative intervjuet.

Innenfor forskningskvalitet er det viktig med gjennomsiktighet, både innen forskningens validitet og reliabilitet (Larsen, 2017). «Gjennomsiktighet innebærer at forskeren tydeliggjør grunnlaget for fortolkninger ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner hun eller han kommer fram til» Thagaard, 2013, s. 205). Innen validitet handler dette om hvordan jeg som forsker har gitt grunnlag for de konklusjonene som er gjort i analysen. Det handler med andre ord om at det begrunnes for hvorfor en gjør de konklusjonene en gjør, ved å vise til fortolkningene som er gjort

(Larsen, 2017). Gjennomsiktighet innen reliabilitet handler ifølge Larsen (2017) om at en beskriver innsamlingsmetoder og analysemetoder slik at dette kan vurderes av andre. Dette gjelder også for det teoretiske ståstedet, da dette vil ha betydning for tolkningene som gjøres.

3.4.2 Overførbarhet

Overførbarhet er ifølge Thagaard (2013) knyttet til om forståelsen forskeren utvikler innen de bestemte rammene i det aktuelle prosjektet, også er relevante i andre situasjoner. Begrepet overførbarhet kan også ses på som en form for validitet, kalt ytre validitet (Larsen, 2007; Thagaard, 2013). Når det gjelder mitt forskningsprosjekt kan dette diskuteres i forhold til at skolen jeg gjennomførte intervjuene på, har en forholdsvis unik måte å arbeide rundt barn med særskilte behov på. De har veldig fokus på dette med åpenhet, som jeg fikk inntrykk av at hadde store positive utslag på elevenes trivsel, som også utmerket seg i ulike elevundersøkelser. Overførbarheten i forhold til de funnene jeg gjorde på denne skolen kan derfor diskuteres. I tillegg må det tas i betraktning at dette prosjektet er gjennomført på et svært lite utvalg, noe som ifølge Kvale & Brinkmann (2015) kan påvirke overførbarheten av forskningen. Likevel vil jeg tro at mange vil kjenne igjen deler av resultatene, og utvide sin forståelse. Selv med min begrensede erfaring kunne jeg kjenne igjen deler av fenomenene som dukket opp i intervjuene.

3.5 Forskningsetikk

Her skal jeg gjøre kort rede for de ulike forskningsetiske retningslinjene. I tillegg skal jeg si noe om hvordan jeg har forholdt meg til de ulike retningslinjene gjennom hele prosessen av mitt forskningsprosjekt, og gjøre rede for mine forskningsetiske betraktninger. Jeg skal også si noe om meldeplikt til Norsk senter for forskningsdata (NSD), og hvordan jeg har forholdt meg til dette.

Når man driver med kvalitativ forskning, forsker man på og med mennesker. Derfor spiller etikk en viktig rolle, da det her er viktig å sørge for at man handler så etiske riktig som mulig slik at de involverte ikke skades på noen som helst vis gjennom forskningen jeg gjør. Kvalitativ forskning innebærer at forskeren skal behandle personopplysninger. NESH (2016) beskriver at dette er opplysninger som kan knyttes til en person. I forskning er det dermed viktig å ivareta personlig integritet og sikre privatliv (Nesh, 2016). Forskningsprosjekter der en skal behandle slike personopplysninger, skal derfor meldes inn til NSD (Thagaard, 2013). Dette har blitt gjort i forbindelse med dette forskningsprosjektet, og NSD har gitt meg godkjenning til å innhente data rundt mitt valgte tema. Se vedlegg 3 for godkjenning fra NSD. Søknaden jeg sendte inn til NSD ble utarbeidet med utgangspunkt i de forskningsetiske retningslinjene; informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle.

Informert samtykke betyr at de som deltar i prosjektet skal orienteres i hva denne deltakelsen innebærer, og at dette skal gjøres av deres frie vilje (Thagaard, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015; Dalen, 2011). Ved utarbeiding av dette samtykket tok jeg utgangspunkt i NSD sine retningslinjer for å sikre meg at alle etiske betraktninger og beregninger ble gjennomtenkt og nedskrevet. Det informerte samtykket inneholder derfor bakgrunn og formålet med prosjektet mitt, det sier noe om hva deltakelse i prosjektet innebærer, hva som skjer med informasjonen jeg innhenter gjennom deltakerne og at det er helt frivillig deltakelse som når som helst kan trekkes tilbake uten konsekvenser eller begrunnelse. Før deltakerne skrev under på dette samtykket gikk jeg

kort gjennom hovedpunktene slik at jeg med sikkerhet visste at deltakeren forsto hva deres deltakelse i prosjektet innebar.

Kravet om konfidensialitet innebærer at informasjon om deltakerne anonymiseres når prosjektet skal presenteres, slik at deltakerne ikke kan identifiseres (Thagaard, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015; Dalen, 2011). Gjennom hele forskningsprosessen oppbevarte jeg alle personopplysninger om deltakerne hvor kun jeg hadde tilgang på dem. Dette gjaldt lydfil fra intervjuene, signerte samtykkeerklæringer og notater fra samtale med spes.ped. koordinator. Under bearbeidingen av disse dataene sørget jeg for at all personinformasjon ble anonymisert, deretter slettet jeg all personinformasjon. Dette er også informert om i det informerte samtykket, som deltakerne har satt seg inn i.

Kvalitativ forskning kan føre med seg visse konsekvenser, som det er viktig som forsker å tenke over og vurdere. Dette handler om at forskeren har et ansvar om å sørge for at deltakerne i forskningsprosjektet ikke får negative følger av å delta (Thagaard, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015). Som forsker skal jeg altså beskytte deltakernes integritet gjennom hele forskningsprosessen. Jeg har derfor tenkt nøye gjennom hvilken informasjon fra intervjuene jeg kan bruke for å unngå at forskningen medfører negative konsekvenser for informantene. Forskerens rolle som person, altså forskerens integritet, er dermed viktig med tanke på kvaliteten på de etiske beslutninger som tas i forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015). Når det gjelder min rolle som forsker, men også hvordan jeg er som person ellers, synes jeg verdier som ærlighet og rettferdighet er viktig. Dette er dermed noe som gjennomsyrrer forskningen min. I tillegg mener jeg det er viktig som forsker å ha kunnskap om det en forsker på, da jeg mener dette viser respekt ovenfor informantene, men også ovenfor forskningen i seg selv, og presentasjonen av den. Forskerens rolle innen forskning, innebærer at presentasjon av funn er så nøyaktige og representative som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.6 Metodekritikk

Den valgte metoden kvalitativt intervju har sine begrensninger, noe som skal diskuteres i korte trekk her. På grunn av tidsmessige begrensninger, og begrensninger innen oppgavens omfang kunne jeg innen den valgte metoden kun ha noen få deltakere der alle var fra en og samme skole. Under andre forutsetninger kunne jeg med fordel hatt flere informanter fordelt utover flere skoler, for og fått et bredere datamaterialet av muligens høyere kvalitet og større overførbarhet. Kvale & Brinkmann (2015, s. 148) skriver at man skal benytte seg av så mange informanter en trenger for å kunne finne ut av det en vil finne ut av. I mitt tilfelle er det nok fortsatt mer å finne ut av innen det aktuelle temaet, spesielt med tanke på at jeg kun gjennomførte prosjektet på én skole. Den valgte metoden har også sine begrensninger i forhold til at jeg kun har deltakernes erfaringer og tolkninger å forholde meg til. Hadde jeg også gjennomført observasjoner, vil jeg med fordel fått mer informasjon og større innblikk i hvordan personer forholder seg til hverandre. Dette ville da være informasjon jeg som forsker selv hadde innhentet, uten påvirkning av andres erfaringer og tolkninger. En slik tilnærming kunne kanskje gitt meg mer verdifull informasjon som kunne styrket forskningsprosjektets kvalitet. En annen begrensning innen den valgte metoden kan være at deltakerne på grunn av den nærheten denne metoden har til felten, ble påvirket til å fortelle det de trodde jeg ville høre. En kvantitativ studie som har mer avstand til felten, kunne ført til at deltakerne hadde svart mer ærlig. Ingen metode er perfekt, men den valgte metoden til tross for sine begrensninger, er likevel den som passet best for dette valgte forskningsprosjektet.

4 Presentasjon av funn

«Hvordan blir elever med sosiale og kommunikative vansker i barneskolen inkludert i lek?» Dette er problemstillingen jeg har gjennomført intervjuer ut ifra, og dermed opparbeidet min empiri rundt. I dette kapittelet skal jeg først gjøre en presentasjon av hvordan deltakerne forstår sentrale begreper, før jeg presenterer hvordan jeg har jobbet med empirien, hvilke funn jeg har gjort og hvilke tolkninger jeg har gjort meg ut ifra dette. For meg ble den mest oversiktlige og logiske måten å gjøre dette på, å ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene, som også fungerte som hovedspørsmål i intervjuene. Se vedlegg 1 for intervjuguide. Det er under disse spørsmålene hvor jeg har mine hovedfunn. Videre tar jeg utgangspunkt i sentrale kategorier for hvert av de ulike forskningsspørsmålene og presenterer det som kom fram i intervjuene ved hjelp av sitater fra deltakernes erfaringer. Ut ifra dette skal empirien og funnene belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene, samt mine egne tolkninger rundt de funnene som ble gjort.

I noen tilfeller ved presentasjonen av funnene velger jeg å kun vise til noen av deltakerne. Dette er på grunn av det semistrukturerte intervjuets form, som gjør at de samme spørsmålene rett og slett ikke ble spurt i alle intervjuene. En annen grunn kan være at deltakerne ikke svarte relevant på spørsmålene. På grunn av rikt utvalg har jeg også blitt nødt til å ta noen valg angående hvilke funn jeg skal legge fram. Dette betyr at selv om jeg har rikelig med relevante og interessante funn, kan ikke alle trekkes fram her på grunn av begrensninger innen oppgavens omfang.

4.1 Deltakernes forståelse av sentrale begreper

Siden jeg er utdannet barnehagelærer og i hovedsak har erfaring fra barnehage, var to av spørsmålene i intervjuene om deltakerne kunne forklare hvordan de forstår begrepene lek og inkludering. Dette fordi deres forståelse kunne være annerledes enn hvordan jeg forstår begrepene, da vi har ulik utdanningsbakgrunn og yrkeserfaring. I den påfølgende tabellen, viser jeg et utdrag av hvordan jeg har jobbet med informasjonen som deltakerne ga i forbindelse med intervjuene. De resterende tabellene fra analysen, som er utarbeidet for de ulike forskningsspørsmålene, ligger som vedlegg.

Sentrale begreper				
	Informant nr. 1 Per	Informant nr. 2 Hans	Informant nr. 3 Knut	Informant nr. 4 Kåre
Forståelse av begrepet inkludering	<p>Dette handler om at eleven er en del av klassefellesskapet og trinnet selv om det jobbes litt utenfor klassen.</p> <p>Det legges opp så mye tid sammen med klassen som mulig.</p> <p>Ofte forespørsler fra medelever om å være med sammen med eleven (belønnings-system).</p>	<p>Det blir en slags voksenoppgave, der den voksne har som oppgave å inkludere de som er litt annerledes fra flertallet.</p> <p>Eks: kjente spill med kjente regler kan gjøre at alle som kan reglene blir inkludert.</p>	<p>Inkludering er kjempeviktig, både for de som jobber, men også for medelever. Medelever bør få vite om enkeltelevers vansker for å skape forståelse, som igjen skaper inkludering.</p> <p>Inkludering handler om samarbeid mellom barn, at alle får lov til å være med.</p>	<p>Inkludering handler om livskvalitet.</p>

<p>Forståelse av begrepet lek</p>	<p>Lystbetont aktivitet mellom to eller flere parter, der partene leker fordi de har felles interesser eller fordi de rett og slett bare har lyst.</p> <p>Informanten forstår begrepet forskjellig i SFO vs. skole:</p> <p>På SFO står den frie leken høyt i sammenheng med sosial læring og kvalitet.</p> <p>I skolen er regelleken viktig, da denne er enklere å forholde seg til i forhold til at det er klare regler og rammer.</p> <p>Det oppstår lettere konflikter når det er frilek kontra regellek.</p>	<p>Det er en sosialiseringsprosess, som en lærer mye gjennom. Altså en måte en lærer sosialt samspill gjennom.</p> <p>Det er noe lystbetont som alle har lyst til å gjøre for å fylle noe, som for eksempel kjedsomhet. Voksne som spiller spill sammen (brettspill, tv-spill og lignende) leker også.</p> <p>Det behøver ikke være noe fysisk, kan også være ulike former for spill.</p>	<p>Det finnes mange typer lek.</p> <p>Lek kan være så mye. Det kan være alvor, latter og glede, og det kan være fysisk.</p> <p>Lek handler om selvfølelsen, det som kommer innenfra hos barnet.</p>	
--	--	---	---	--

Tabell 1: Analyse av sentrale begreper

4.1.1 Deltakernes forståelse av begrepet lek

«Jeg tenker lek er en lystbetont aktivitet, som foregår mellom to eller flere parter som ønsker å drive med det fordi de har en felles interesse, eller har lyst» (Per). Hans har en veldig lik definisjon men tilføyer også at det er «... en måte de lærer seg det sosiale samspillet seg imellom». Noe annet interessant Hans sa om begrepet lek var at det ikke bare var barn som lekte, men også voksne:

«Også er det noe lystbetont som alle har lyst til å gjøre, til og med voksne ... jeg sitter jo og spiller TV-spill og brettspill med kompisene mine, og det er jo en form for lek det og». (Hans).

Det som er interessant med dette sitatet er som nevnt at han mener lek er noe også voksne driver med. Dette er dermed noe han viser eksempel fra med egen erfaring og aktivitet med venner.

Deltakerne hadde videre en beskrivelse av lek som gikk igjen i tre av de fire intervjuene. Dette handler om at lek kan være mye forskjellig og at det finnes mange typer lek: «Lek kan være alvor, lek kan være latter og glede, og lek kan også være fysisk» (Knut). Dette er en beskrivelse av begrepet jeg kjenner igjen fra min egen erfaring og forståelse av det fra barnehagen.

Knut forklarte videre at det viktigste med barn i lek er selvfølelsen.

«Lek kan være så utrolig mye, som er med å, istedenfor at det blir et selvbylde for barnet som ønsker kanskje å strekke seg etter andre og skal bli likt i leken, så tror jeg først og fremst at det aller viktigste er selvfølelsen. Det som kommer innenfra hos barnet» (Knut).

Dette tolker jeg som at Knut mener at leken ikke bare handler om å strekke seg etter andre, men at den gode følelsen barnet får gjennom å leke er hovedgrunnen til at barn har lyst til å leke. Lek styres altså i hovedsak fra en indre motor hos hvert enkelt barn, og påvirkes lite av ytre faktorer. Jeg forstår med andre ord, Knuts svar som at barn leker

fordi de får en god selvfølelse av det, og bryr seg dermed ikke like mye om hva andre barn tenker om dem når de leker.

Per beskriver lek i skole og SFO på forskjellige måter. Dette er jeg litt usikker på hvordan jeg skal tolke, men det kan virke som at han forstår begrepet litt ulikt i disse to settingene i forhold til hva innholdet og type lek angår:

«Jeg jobber jo også på SFO, så vi setter jo egentlig litt den frie leken ganske høyt da, sånn i forhold til hva kvalitet og sosial læring og sånn, så er det kanskje den som står høyest hos oss på SFO. Men i skolen og i den casen jeg jobber i der, så ser jeg at regelleken og er veldig viktig da». (Per).

Noe annet jeg funderte litt på i forhold til dette sitatet, er hva han legger i begrepet frilek kontra regellek. Her ser jeg at deltakeren skiller mellom regellek og frilek, men hva legger han i begrepet frilek? Det kan også tenkes at det han beskriver som regellek som hovedsakelig foregår i skolen er knyttet mot læring, mens frilek som foregår mer på SFO er lek der barna styrer mer selv uten at læring er like mye involvert.

4.1.2 Deltakernes forståelse av begrepet inkludering

Når det gjelder begrepet inkludering opplevde jeg at deltakerne hadde større vansker i å sette ord på hva begrepet betyr. Jeg opplevde blant annet at flere av deltakerne blandet mellom å bruke begrepene inkludering og integrering når de skulle forklare betydningen av begrepet. Jeg så også en tendens blant to av deltakerne til at de rettet begrepet mot en oppgave de voksne i skolen har. Per forstår begrepet på følgende måte: *«Nei, da går det jo litt på at man må jo sørge for at selv om man jobber litt utenfor gruppa, at man likevel må være delaktig i gruppa»*. Slik jeg forstår denne beskrivelsen, betyr det at selv om eleven har mye undervisning utenfor klassen, er det viktig å legge til rette for at eleven likevel føler tilhørighet til klassen, dermed blir inkludering en form for voksenoppgave. Hans forstår også begrepet som en oppgave for de voksne:

«Det føler jeg nesten blir en slags voksenoppgave da, for barn har jo en draging til de som er mest lik seg selv. Og så finnes det jo selvfølgelig da barn som ikke er så lik alle de andre, som har noen utfordringer eller bakgrunn som er annerledes fra den gemene gehop på en måte. Og da blir det de voksnes jobb å inkludere». (Hans).

Knut beskrev også begrepet som en voksenoppgave, men retter det i tillegg mot noe som foregår mellom barn.

«Da tenker jeg samarbeid mellom barn. Det at andre barn også klarer å ta del i inkludering i form av at alle barn får lov å være med ... inkludering er kjempeviktig, både for oss som jobber og for de andre barna ...» (Knut).

Begrepet ble beskrevet på en veldig fin, men abstrakt måte av en av deltakerne: *«inkludering handler om livskvalitet» (Kåre)*. Dette synes jeg var veldig godt sagt, og kan tyde på at Kåre forstår begrepet som et indre begrep. Altså at det handler om å føle seg inkludert, som har betydning for hver enkeltes livskvalitet.

4.2 Hvordan jobber de voksne i skolen med å inkludere elever med sosiale og kommunikative vansker i lek med medelever?

Innunder dette forskningsspørsmålet kom det opp flere tema som var gjennomgående i flere eller alle intervjuene. Dette var tema i forbindelse med den voksnes rolle i forhold til det med å tilrettelegge, veilede og kartlegge, som måtte tilpasses ut fra hver enkelt elev.

Tema som åpenhet, relasjonsbygging, mestring og innhold og varighet i forhold til lek var med voksenrollen som ramme, noe som hyppig gikk igjen i intervjuene. Det er disse kategoriene som skal belyses her. Et begrep som gjennomsyret stort sett hele intervjuet, var dette med individualitet og det å se hvert enkelt barn og tilrettelegge ut ifra hvert enkelt barns individuelle behov. Dette er et begrep jeg ikke tar opp som et eget tema, men som heller vil gå som en rød tråd gjennom alle de belyste temaene. Som vedlegg 4 finnes en tabell med oversikt over hvordan jeg har jobbet med, og analysert datamaterialet for det aktuelle forskningsspørsmålet.

4.2.1 Åpenhet

Dette med åpenhet rundt elevenes vansker både blant de ansatte i skolen, foreldre og elevene kom frem som et viktig tema i intervjuene. I tillegg opplevde jeg dette som sentralt i forhold til hvordan skolen faktisk jobber med å inkludere elever med ulike vansker, da dette var hovedbudskapet til spes.ped. koordinator Kari, under samtalen jeg hadde med henne. Ut ifra intervjuene og samtalen med Kari, fikk jeg inntrykk av at åpenhet var nøkkelen for en rekke elementer i prosessen for å skape et inkluderende miljø i skolen. Åpenhet beskrives blant annet som nødvendig for å gjøre en god kartlegging av eleven, som igjen er viktig for å kunne skape best mulig relasjon med eleven:

«Derfor mener jeg det at arbeidsverktøyet er klinkende klart det viktigste at vi har kartlagt barnet, at vi vet mest mulig om barnet, fordi at vi kan gjøre mange feil hvis vi ikke kjenner barnet ... Så det er kjempeviktig, også ikke minst i forhold til det med relasjonsbygging» (Knut).

Knuts budskap var her å «se hele barnet hele dagen», og at åpenhet var nøkkelen for å få til dette på en best mulig måte, med tanke på god kartlegging og relasjonsbygging. Dette fremsto videre som viktig for å skape en inkluderende arena. Dette med relasjonsbygging kommer jeg tilbake til senere.

Åpenhet bidrar ifølge flere av deltakerne også til å skape forståelse og toleranse for elevene med de aktuelle vanskene, men også for elever med andre typer vansker. Dette er toleranse og forståelse som ikke bare gjelder blant medelever, men som også strekker seg til foreldrene, da de er viktige for å lære barna å forstå og tolerere atypisk og keitete oppførsel:

«Jeg bruker å anbefale foreldre å spille på en måte med åpne kort når eleven kommer hit, i forhold til å få godkjenninga deres til å kanskje informere om hva han «Ola» strever med ... og da merker jeg at klassen har en helt annen toleranse mot han» (Kåre).

Min forståelse ut ifra dette er at åpenhet bidrar til toleranse og forståelse for den enkelte elevs vansker, som igjen bidrar til inkludering. Dette fordi elevene får informasjon om hvordan eleven kan reagere i ulike sammenhenger, og hvorfor eleven oppfører seg slik han/hun gjør. Dermed er eleven på forhånd av ulike situasjoner – blant annet leksituasjon – forberedt på hva som kan komme fra eleven med sosiale og kommunikative vansker, og har forståelse og toleranse for det som kommer. Derfor trenger ikke for eksempel en leksituasjon å bli ødelagt på grunn av slike uforutsigbarheter.

4.2.2 Relasjonsbygging

Som nevnt under forrige avsnitt om åpenhet, viser intervjuene at kartlegging av den enkelte elevs vansker er viktig for å kunne utvikle en best mulig relasjon med eleven.

«Altså, når jeg har et sånt barn så bruker jeg mye tid på relasjonsbygging, for å kunne veilede barnet riktig» (Kåre). Dette forstår jeg som at god relasjon mellom den voksne og det enkelte barnet er vesentlig fordi den voksne da kjenner barnet såpass godt, at han/hun vet hvordan en skal gå fram for å veilede barnet i ulike situasjoner. I tillegg til at god relasjon mellom voksne og barn er viktig, kommer det også fram i intervjuene at gode relasjoner mellom eleven er avgjørende for at elever med sosiale og kommunikative vansker blir inkludert i lek.

«Men i forhold til klasserommet, så jeg senest i dag at flere av guttene og jentene her, så har læreren blitt flink til å dele inn i grupper ... og at de samarbeider enten det er matematikk, tegning, eller om det er andre aktiviteter som foregår. Dette skaper relasjoner mellom elevene, som de tar med seg ut i lek og friminutt» (Knut).

Dette kan forstås som at god tilrettelegging fra de voksne kan føre til gode relasjoner mellom elevene, som videre kan føre til en inkluderende arena også for elever med sosiale og kommunikative vansker.

To av deltakerne fortalte om en form for belønningssystem som de benyttet seg av for å øve på sosiale ferdigheter, samt skape gode relasjoner mellom elever med sosiale og kommunikative vansker og medelever. Dette var et opplegg som i hovedsak ble benyttet for elever med vansker innen autismespekteret, men siden vansker innen det sosiale og kommunikative er et kjennetegn for autisme, vil dette likevel være relevant for den aktuelle problemstillingen som belyses her.

«For man jobber i etapper med skoleoppgaver og har da naturlige avbrekk, så de jobber i 15-15 intervaller, og da er det 15 minutter pause med lystbetont aktivitet, så da blir det litt naturlig at det er en arena der vi kan styrke de sosiale ferdighetene i liten gruppe, som gjør at eleven får relasjoner som han eller hun benytter seg av i friminuttet» (Per).

Både Per og Hans forklarer også at de bruker mye regelverk i disse 15 minuttene med belønninger/pauser. Dette er fordi det skaper en trygghet hos elevene med vansker innen det sosiale og kommunikative å kunne og ha kontroll på reglene, slik at de da kan være med i lek med klare tydelige rammer. I tillegg kan dette tolkes som at det er med å skape gode relasjoner mellom elevene. Hvis alle kan reglene skapes det dermed en relasjon der alle blir inkludert. Dette med regelverk, men også andre typer lek i forhold til inkludering kommer jeg tilbake til senere.

4.2.3 Mestring

Mestring var videre noe som regelmessig dukket opp i intervjuene, som et viktig element for å bli inkludert i lek. Dette er også noe de voksne jobber mye med for å skape trygghet og gode relasjoner hos elevene:

«Men vi har også brukt veldig mye sånn her regelverk, som på en måte veldig mange har med seg i bagasjen fra før da, som er godt innøvd ... Og kan eleven reglene unngår vi ofte konflikter. De utvikler gjerne også egne regler når de mestrer «originalreglene» i leken såpass godt da» (Per).

Siden mestring av regler gjør at det blir mindre konflikter i leken påvirker dette også lekens varighet: «Det handler veldig mye om mestring. Mestrer barna innholdet i leken, varer også leken lengre» (Knut). Mer om lekens varighet kommer jeg tilbake til senere.

«Det er mye veiledning da. Det krever at man feiler en del, men når man gjør det riktig, så ser barnet resultat av det» (Kåre). Dette sier Kåre i forhold til å veilede barn i å ta kontakt med medelever på en fin og «riktig» måte. Han nevner også at det er viktig at

den voksne veileder medelever i å forholde seg til disse elevene. Jeg forstår dette slik at med god veiledning fra den voksne, vil både barnet med sosiale og kommunikative vansker og medelever måtte prøve og feile flere ganger, før det til slutt mestrer den sosiale settingen. Dette vil jeg tro at videre vil ha en positiv effekt i forhold til å skape bedre relasjoner med medelever, og til å bli inkludert i leken.

4.2.4 Den voksnes rolle og erfaring med leken

Når det kommer til den voksnes rolle i leken med elever med sosiale og kommunikative vansker, sier samtlige deltakere at det er viktig å ha en nærhet til leken. Altså være til stede og observere, for å kunne steppe inn å veilede hvis nødvendig. I tillegg må en tilpasse seg etter hvert enkelt barn, da det er meget individuelt hvilken type støtte hvert enkelt barn trenger.

«Du må selvfølgelig være tilstede. Det er mye korrigering. Men det avhenger jo av barnet da, og hvilken relasjon du har. Altså når jeg har et sånt barn bruker jeg mye tid på relasjonsbygging ... til å begynne med så må du være tett på, for du vil ikke det skal skje noen episoder, du vil han skal lykkes i å ta kontakt» (Kåre).

Her forklarer Kåre hvordan han jobber med å først skape god relasjon med eleven, for å lære eleven å kjenne, for så å kunne tilpasse seg selv etter eleven. Kåre beskriver at når han først begynner å bli kjent med eleven, må han være tett på for å veilede og støtte eleven, mens etter hvert som eleven begynner å mestre ulike settinger og Kåre lærer eleven å kjenne, kan han øke avstanden. Den rollen jeg forstår at Kåre tar her, er rollen som en slags veileder. Dette er også noe som flere av deltakerne nevner at i hovedsak er deres rolle i leken hos elever med sosiale og kommunikative vansker. *«Den voksnes rolle går blant annet ut på å veilede barna, for eksempel til å lære dem reglene eller i at alle skal bli inkludert» (Hans).*

Flere av deltakerne beskriver også viktigheten av at den voksne evner å delta i leken.

«Og det tror jeg er litt av det viktigste en fagperson har, at han evner å ta del i leken, og at han tar barns perspektiv, og at han har evne til å lytte til barnet, at han har evne til å tilrettelegge for» (Knut).

Jeg forstår dette med å være deltakende i barnas lek, som en form for det å jobbe proaktivt, gå foran som et godt eksempel og å skape gode relasjoner til medelever ved å være med å skape en god å trygg lek der alle er inkludert. En interessant observasjon jeg har gjort meg i forbindelse med dette, er at deltakerne har litt forskjellig syn på når en bør være deltakende i leken og ikke. Per beskriver at han ofte er delaktig i frileken, men ikke i regelleken:

«Jeg bruker å være delaktig i regelleken. Mest fordi de synes det er gøy at jeg er med ... og så er det litt for min egen del, en litt sånn relasjonsstyrkende aktivitet. Men jeg venter til jeg får forespørsel da ... I frileken er jeg ikke så delaktig. Litt fordi jeg ønsker at den skal være så fri som mulig. Da holder jeg meg litt på en sånn avstand at jeg kan være med å nøste opp i misforståelser som kan oppstå» (Per).

Her beskriver Per at selv om han ikke er så delaktig i frileken som han er i regelleken, er han likevel så nær leken at han kan gå inn å veilede hvis det blir nødvendig. I likhet med Per beskriver også Kåre at han har litt mer avstand til frileken, men samtidig har et observant øye på leken for å kunne tre inn hvis nødvendig. Knut beskriver derimot sin posisjon i leken litt annerledes. Han mener det er minst like viktig å være delaktig i frileken for å kunne vise barna reglene og rammene for den leken også:

«Så det er viktig å være tilstede, det å registrere, være deltakende, også i frileken, og ikke minst gi tilbakemelding verbalt. Si hvor dyktige de er, og bekreft at de kan delta i den leken, den enkelte eleven» (Knut).

Det Knut beskriver her, tolker jeg som at han gjennom å være deltakende i leken, kan gi tilbakemeldinger hos elevene som kan bidra til å øke selvtilliten og skape mestringfølelse, som igjen kan være relasjonsstyrkende.

Når det gjelder konkret innhold i leken forklarer Per at han ofte ser at elevene hermer etter ulike tv-spill eller tar roller som ulike figurer de har sett på tv, men at det oftest er regelleken som dominerer innholdet i leken for elever med sosiale og kommunikative vansker. Dette beskriver flere av deltakerne, og de mener grunnen er at regelleken er enklere å sette seg inn i på grunn av de klare reglene og rammene som finnes der, som blir mer usikre i rolleleken.

«I skolen er regelleken viktig, for denne er enklere å forholde seg til i forhold til at det er klare regler og rammer ... Det oppstår lettere konflikter når det er frilek enn i regellek» (Per).

Akkurat dette er det stor enighet rundt, mellom de fleste av deltakerne, men Knut mener at det er enklere å være med i frileken for de elevene som ikke kan reglene i regelleken. Akkurat dette synes jeg var veldig interessant, da de andre deltakerne mente frileken og rolleleken var mye vanskeligere for elever med sosiale og kommunikative vansker nettopp på grunn av at reglene og rammene er så uklare i slik lek.

4.3 Hvordan blir elever med sosiale og kommunikative vansker inkludert i lek av medelever?

Her var det i utgangspunktet medelevers roller jeg var ute etter. Under gjennomføringen av intervjuene og i bearbeidingen av intervjuene, innså jeg derimot at deltakerne i bunn og grunn mente det er de voksnes ansvar å sørge for at medelever bidrar til inkludering. Siden dette ble grundig belyst under forrige hovedspørsmål skal jeg her presentere utfordringene deltakerne mente kan oppstå når medelever skal inkludere elever med de aktuelle vanskene i leken sin. Noe som gikk igjen hos flere av deltakerne var her også – som i likhet med forrige forskningsspørsmål – dette med individualitet. Det er individuelt, ut ifra elevens alder og grad av vansker, hvordan han/hun blir inkludert i lek av medelever. I vedlegg 5 belyses hvordan jeg har jobbet med datamaterialet for dette forskningsspørsmålet.

4.3.1 Utfordringer

Hans beskriver at medelevers rolle i forhold til inkludering av elever med de aktuelle vanskene, avhenger av medelevenes modenhet. «De elevene med stor sosial kapital, kan kanskje ta de mer introverte elevene litt under vingen da. Men her må vi også finne en balansegang.» (Hans). Her beskriver han at visse elever noen ganger kan ta litt ekstra ansvar for de litt «svakere» elevene, og at dette kan være en slags rolle medelever har i forhold til å inkludere medelever med sosiale og kommunikative vansker i lek. Han nevner også visse utfordringer i forbindelse med nettopp dette. Han beskriver at en utfordring med dette kan være at den ressurssterke medeleven blir sett på som en slags støttekontakt, noe som ikke er ønskelig. Den voksnes oppgave blir dermed å regulere slike forhold, og sørge for at også den ressurssterke eleven får dekt sine behov i forhold til sosial omgang og lek med medelever.

Andre utfordringer som trekkes frem av flere av deltakerne, er at medelever kan reagere med usikkerhet rundt elever med sosiale og kommunikative vansker i leken, fordi de kan ha et uforutsigbart handlingsmønster. «*Utfordringer, ja. Det er usikkerhet da, og utrygghet*» (Kåre). Hans trekker også frem dette med at medelever kan trekke seg unna fordi de blir usikre, når elever med slike vansker er med i lek. I tillegg beskriver han at også det motsatte kan skje:

«Mange av dem rygger unna på grunn av at de er litt annerledes, men noen på en måte trekkes litt mot dem fordi de tenker: oi, her er det mye som skjer hele tida, og her kan jeg kanskje være med på noe» (Hans).

Dette tolker jeg som at det kan være både positivt og utfordrende. Utfordrende i forhold til at mange elever trekker seg unna fordi de føler seg utrygge i leksituasjon med elevene med de aktuelle vanskene. Positivt i forhold til at elever trekkes mot dem fordi det skjer noe de synes er spennende rundt de, men samtidig utfordrende fordi elevene med sosiale og kommunikative vansker kanskje får oppmerksomhet og blir inkludert i feil settinger. Når jeg sier feil settinger er det fordi jeg tolker dette som leksituasjoner, der det kan forekomme vilter lek som kan utvikle seg i negativ retning.

Per trekker frem noe jeg synes var meget interessant. Han beskriver at noe som kan være en utfordring, er at elevene med sosiale og kommunikative vansker ikke alltid klarer å oppfatte at de faktisk får en forespørsel om å være med i lek med medelever.

«Jeg ser at det kan være vanskelig å skjønne og ta innover seg at man får en forespørsel om å være med ... medelever kan kanskje i perioder føle seg litt avvist, og jeg tenker et det er litt det som er jobben vår da, å hjelpe og filtrere og tydeliggjøre litt i de vanskelige situasjonene» (Per).

I forbindelse med dette trekker han fram et eksempel fra påklednings situasjon i garderoben. Der er det mange elever på liten plass, og det skjer mye samtidig. Her vil det derfor være vanskelig for en elev med de aktuelle vanskene å fokusere på det som er relevant for han/hun. I tillegg er dette en utfordring for medelever fordi de kan føle seg aviste når de spør eleven og han/hun ikke får med seg forespørselen. Per forklarer at det er en voksenoppgave å sørge for at eleven får med seg det som er viktig i ulike settinger, slik at forespørselen om å bli med i lek forstås og besvares.

4.4 Hvordan tar elever med sosiale og kommunikative vansker selv initiativ til å bli inkludert i lek med medelever?

I forbindelse med dette forskningsspørsmålet var det spesielt to ulike kategorier som kom frem i intervjuene, som relevante og interessante. Den ene kategorien omhandlet hvilke initiativ og strategier deltakerne erfarte at elevene med sosiale og kommunikative vansker benyttet seg av for å enten bli med i lek, eller starte opp ny lek med medelever. Den andre kategorien jeg fant interessant, handlet om hvilke posisjoner elevene med de aktuelle vanskene ofte innehar i lek med medelever. I likhet med de to foregående forskningsspørsmålene kom det også her frem at det er individuelt fra elev til elev, med tanke på elevens grad av vansker, om de tar initiativ til å bli med i lek og eventuelt hvilke strategier de benytter seg av. Vedlegg 6 viser hvordan jeg har jobbet med å analysere datamaterialet for det aktuelle forskningsspørsmålet.

4.4.1 Initiativ og strategier

Som nevnt innledningsvis til dette delkapittelet, er det veldig individuelt om elevene med sosiale og kommunikative vansker tar initiativ til å bli med i lek, og eventuelt hvilke

strategier de velger å benytte seg av for å starte opp lek eller bli med i allerede eksisterende lek. Noe som kom frem her er at de med lavest grad av vansker innen det sosiale og kommunikative gjerne tar initiativ til å starte opp ny lek, men de med høyere grad av vansker heller blir med i allerede eksisterende lek.

«De bestfungerende vil jeg si gjør det, ja absolutt. Det føler jeg altså. Også er det de andre, de er mer kanskje at de trekker mot en aktivitet som de vet de liker, men som allerede er påbegynt da» (Per).

Dette svarte Per da jeg spurte om han opplevde at elever med sosiale og kommunikative vansker selv tok initiativ til å starte opp ny lek med medelever. Både Knut og Kåre opplever også at elever med de aktuelle vanskene kan ta initiativ til å starte opp ny lek. Knuts erfaring rundt dette er at elevene ofte søker mot medelever de er venner med fra før, men Kåres erfaring er avhengig av hvilken lek eleven med sosiale og kommunikative vansker prøver å sette i gang. *«De gode lekene får de med seg folk på, men noen leker blir litt for voldsomme, eller i den arten der» (Kåre).* Her forstår jeg det Kåre sier, som at medelever gjerne blir med på lek som er rolig, altså ikke vilter lek eller boltrelek. Han forklarer blant annet videre i intervjuet at medelever gjerne blir med og bygger LEGO og den type leker, men at leker som går ut på å være ninja, bryting og den type vilter lek ikke er like populært blant medelever. Han beskriver at medelever ofte styrer unna slik lek fordi de vet at leken fort kan bli for voldsom.

Per og Hans nevner begge, at initiativ og strategier for å bli med i lek eller starte opp ny lek med medelever påvirkes av barnets uttrykk.

«Men jevnt over så blir det jo et annet uttrykk, og et annet initiativ for at det ... altså en seksåring med utfordringer og en seksåring uten utfordringer kan ha kommet to forskjellige plasser i utviklingen. Og den empatien da som de trenger for å klare og selge inn sin lek uten at det blir litt sånn brautete og keitete, den er kanskje ikke helt på plass» (Hans).

Her forstår jeg det Hans beskriver, med at elever som i utgangspunktet er like gamle, kan ha kommet ulikt i utviklingen. Dette fordi den ene har vansker innen det sosiale og kommunikative, og dermed henger litt etter jevnaldrende på det punktet. Initiativ og strategier blir derfor litt annerledes enn flertallet. Dette forklarer Hans videre i intervjuet at medelevene legger merke til, og at de kan reagere med usikkerhet og å bli skeptiske.

Per forklarer at elever med de aktuelle vanskene ofte velger strategier for å komme inn i lek ut ifra hvilke aktiviteter som foregår.

«Det er ofte aktivitetstyrt. At man har en del ting man liker å holde på med, også trekker man mot det. For det er kanskje tryggere enn å bryte inn i en frilek der rammene er mer uklare» (Per).

Dette forstår jeg som at elevene først og fremst velger aktiviteter de ser allerede er igangsatt, for så å bli med på den aktiviteten eller leken de har mest lyst til å holde på med. De går også etter den leken de føler seg tryggest på med tanke på rammer og regler. Jeg forstår det slik at elevene vegrer seg litt i forhold til rollelek, fordi der er rammer og regler med utydelige. Mens enklere aktiviteter som aking eller regellek som boksen går, er tryggere på grunn av kjente rammer og regler. Det siste her nevner også Hans som viktig når elevene med de aktuelle vanskene velger strategi og initiativ til å sette i gang ny lek. Hans erfaring er at det er liten variasjon i hvilke leker elevene setter i gang, men at de velger leker de kan og som de er trygge på. I tillegg trekker Per fram at, hvis eleven har planen klar før friminuttet starter, har eleven med de aktuelle vanskene lite problemer med å komme inn i lek. Planlegging er med andre ord viktig for

at disse elevene skal lykkes med sine initiativ og strategier for å komme i lek med medelever.

4.4.2 Posisjoner i leken

Når det kommer til hvilke posisjoner elevene med sosiale og kommunikative vansker innehar i leken, sier nesten samtlige deltakere at det varierer ut fra den enkelte elevs vansker, men at de ofte har førende posisjoner. Dette er for å ha mest mulig kontroll over leken, i tillegg mener deltakerne at dette er en trygghet for elevene med de aktuelle vanskene.

«En del av dem er jo ganske bestemte, i forhold til, det handler jo litt om tryggheten om å ha kontroll. Sånn at de, en del av de havner nok litt sånn automatisk i sånne lederroller da ... Mens de som kanskje er litt mer lavtfungerende og lar seg mer styre av aktiviteter de liker, inntar nok mer følgende rolle da, der leken allerede er i gang og du blir med» (Per).

I tillegg til dette forklarer han også at medelever ofte lar elevene med sosiale og kommunikative vansker føre leken, men at de fører leken sammen med medelevene. Per erfarer dermed ikke noe hierarki i lek der disse elevene er med, slik han gjør i andre leksituasjoner. Det Per beskriver i sitatet over er også noe jeg ser går igjen hos de andre informantene. Knut beskriver derimot annet at voksne ofte må hjelpe elevene med de aktuelle vanskene inn i lek, og at de i slike situasjoner ofte tar følgende posisjoner i leken. Hans har på den andre siden et litt annet perspektiv på dette med følgende roller. Han erfarer at elevene med de aktuelle vanskene, heller velger å trekke seg helt ut av leken hvis de ikke kan ha en førende posisjon. Dette forstår jeg slik: hvis elevene ikke kan føre og ha fullstendig kontroll over leken, velger de heller å trekke seg helt ut framfor å være uvitende til hvordan leken utvikler seg, og ikke ha kontroll på rammer og regler. *«For at det blir jo de enkleste, mest polariserende valgene da, men også de to hvor de har mest kontroll, tenker jeg» (Hans).* Hans beskriver med andre at ved å trekke seg helt ut av leken, gjenopptar eleven kontrollen over hva som skjer.

Kåre trekker frem begrepet mestring i forbindelse med hvilke roller elevene med de aktuelle vanskene innehar i leken. Han mener det kreves mestring av den aktuelle leken eller aktiviteten for at eleven skal inneha ledende roller i lek. Mestrer ikke eleven leken, er hans erfaring at eleven heller innehar følgende roller. Han er dermed den eneste deltakeren som erfarer at elever med de aktuelle vanskene heller innehar følgende posisjoner istedenfor ledende posisjoner i leken.

«For det meste følgeroller. Sjelden lederroller. Jeg har jo opplevd andre ting og. For eksempel hadde jeg en som var veldig flink i fotball, og da var han alltid i lederrolle når han var på banen, fordi han mestret leken» (Kåre).

Tolker jeg de andre deltakernes uttalelser, kan deres erfaring også knyttes mot dette med mestring, selv om de ikke nevner det direkte. De beskriver jo at elevene velger aktiviteter som de liker og kjenner regler og rammer til, og går inn med en ledende rolle i disse situasjonene. Med andre ord leksituasjoner der de mestrer regler og rammer.

5 Drøfting av funn

Problemstillingen som her skal drøftes handler om hvordan elever med sosiale og kommunikative vansker i barneskolen blir inkludert i lek med medelever. Dette har jeg funnet ut en del rundt, noe som ble presentert i kapittel 4. I dette kapittelet skal funnene diskuteres og drøftes for og på best mulig måte besvare problemstillingen. I tillegg skal forskningsspørsmålene besvares. Det er med andre ord mine hovedfunn under hvert forskningsspørsmål som skal drøftes og diskuteres opp imot relevant teori for å besvare problemstilling og forskningsspørsmål så godt det lar seg gjøre. Det første hovedfunnet dreier seg om voksenrollens viktighet i forhold til å tilrettelegge for inkludering hos de aktuelle elevene. Funn nummer to handler om medelevers rolle og ulike utfordringer knyttet til dette. Det tredje og siste hovedfunnet dreier seg om ulike strategier og initiativ elevene med de aktuelle vanskene benytter seg av for å bli med i, og opprettholde lek med medelever. I tillegg omhandler dette funnet hvilke posisjoner og roller elevene med sosiale og kommunikative vansker innehar i leken.

Før jeg går løs på å diskutere og drøfte hovedfunnene, skal jeg begynne med å si noe om funnene som er gjort rundt deltakernes forståelse av begrepene lek og inkludering. Dette ser jeg som viktig å diskutere litt rundt, før jeg går videre til hovedfunnene. Deretter skal jeg diskutere kort rundt deltakernes forståelse av sosiale og kommunikative vansker. Grunnen til dette er at funnene som er gjort rundt disse to begrepene samt deltakernes forståelse av den aktuelle vansken er relevante i forhold til forståelsen av det som kommer senere i denne delen av oppgaven.

5.1 Sentrale begreper

Noe jeg la meg merke ved når det gjelder deltakernes forståelse av begrepet lek, er at selv om det er mange likheter med hvordan jeg – fra et barnehageperspektiv – forstår begrepet, er det også noen forskjeller. Det kom frem at deltakerne skiller mellom frilek og regellek. Men hva legges det i begrepet frilek? Etter min oppfatning kan regellek også være frilek, så lenge barna selv har valgt aktiviteten. Öhman (2015) beskriver at en kan forstå begrepet forskjellig ut ifra hvilken utdanning og yrkeserfaring, i tillegg til verdier og holdninger en har. Det er dette jeg tror er grunnen til at jeg stusser på deltakernes formulering av frilek kontra regellek. Her kommer deres erfaring fra skolen, og et stort fokus på læring frem. Når regellek beskrives i sammenheng med skolen og frilek i sammenheng med SFO, kan det tyde på at deres forståelse av regelleken er i forbindelse med læring, mens frileken ikke er det. På den andre siden kan også deres utdanningsbakgrunn spille inn her, da flertallet av deltakerne er barne- og ungdomsarbeidere og dermed ikke har høyskole- eller universitetsutdanning. Dette kan dermed bety at de rett og slett ikke har god nok kunnskap om hva de forskjellige «grenen» for lek innebærer.

En av deltakerne omtaler også at lek ikke bare er noe barn driver med, men også er en aktivitet voksne bedriver selv om kanskje ikke alle er klare over det. Dette er i samsvar med Winnicotts beskrivelse av begrepet. Han mener leken er en erfaringsverden man også tar med seg inn i voksenlivet, og er noe som her blir uttrykt gjennom kunst og kultur (Braanaas, 1999). Når Öhman (2015) framstiller lek som barnas verden, og noe som kun barn vet hva er, kan dette enten tolkes som en motsetning av Winnicotts

forståelse av begrepet, eller som at voksne ikke lenger har samme kunnskap om barns lek. Altså at voksne «vokser» av seg barneperspektivet av lek og fører kunnskap derfra inn i en voksen forståelse av begrepet. Denne siste forståelsen gir imidlertid mening i forhold til at ens forståelse av lek påvirkes av den voksnes erfaring, utdanning, verdier og holdninger, slik Öhman (2015) beskriver det.

Inkludering beskrives som et komplekst begrep, som det savnes enighet rundt hva egentlig innebærer (Haug, 2014; Nordahl mfl. 2018). Dette kom også fram i intervjuene der deltakerne hadde litt problemer med å sette ord på hva begrepet betyr, og ofte blandet mellom begrepene inkludering og integrering. Selv om de også brukte begrepet integrering i sine forklaringer av hva begrepet inkludering betyr, var det likevel inkludering samtlige beskrev. Integrering er et «ytrebegrep», som handler om fysisk plassering (Befring, 2012). Det deltakerne beskrev handlet derimot om at elevene med sosiale og kommunikative vansker skulle være en del av klassefelleskapet, altså beskrev de et «indrebegrep» som forbindes med inkluderingsbegrepet (Befring, 2012). Dessuten kan deres forståelse av dette begrepet, som i likhet med begrepet lek, være begrenset av deres mangel på høyere utdanning.

5.2 Hovedfunn

Deltakerne beskriver i intervjuene at en av den voksnes rolle i forbindelse med å inkludere elever med sosiale og kommunikative vansker i lek, er å skape åpenhet. Det kommer frem at den voksne må informere om den aktuelle vansken, og deretter veiledede medelever i hvordan de skal forholde seg til eleven med de aktuelle vanskene i ulike situasjoner. Dette gjelder blant annet når det kommer til kommunikasjon, hvor en av deltakerne bemerker at det også er viktig å veilede medelever i å ta kontakt på en god måte. En artikkel av Statped (2020) forklarer at den voksne for eksempel kan veilede medelevene i å bruke symboler til eleven, for og eksempelvis invitere han/hun med i lek. Dessuten kommer det frem i intervjuene at det er minst like viktig å involvere foreldre/foresatte i denne prosessen. De stiller som viktige roller i sine barns liv, da de er barnas viktigste omsorgspersoner (Saabye, 2019). Barna observerer foreldrenes holdninger og verdier til ulike situasjoner, som de tar til seg. Dette betyr at hvis foreldrene er aksepterende mot elever med ulike vansker, vil også deres barn få en større toleranse og aksept mot disse elevene. Dette forklares at er tilfellet ved denne skole. Videre betyr dette at skolen har som ansvar å sørge for at foreldre og foresatte får nødvendig informasjon, til å kunne gi best mulig innflytelse i barnas skolehverdag (Saabye, 2019). Argumentet her er at åpenhet mellom alle parter bidrar til å skape toleranse, forståelse og aksept mellom elevene, som igjen bidrar til inkludering i lek. Den voksne må med andre ord bidra til å skape gode relasjoner mellom elevene, gjennom åpenhet (Fallmyr, 2017).

Det som derimot ikke trekkes fram i intervjuene er om for «mye» åpenhet kan føre til stigmatisering, eller om det kan forekomme andre utfordringer rundt dette fenomenet. Åpenhet framstilles gjennom intervjuene som noe utelukkende positivt, som er med på å skape en inkluderende arena for alle uansett forutsetning. Men kan åpenhet også bidra til stigmatisering? I teorikapittelet trekkes det frem at like barn har en tendens til å trekke mot hverandre når det blant annet kommer til lek. Jo større kapital et barn har og hvor lik kapitalen er i forhold til andre barn, utgjør viktige kunnskaper og ferdigheter som gjør barna attraktive i leken (Zachrisen, 2015). En elev med sosiale og kommunikative vansker vil dermed ofte ha ulik kapital enn flertallet. Gjennom åpenhet om elevenes vansker innen det aktuelle feltet vil medelever få vite om nettopp dette. Altså at noen

elever har vansker med å samhandle med andre. Her kan det tenkes at medelever unngår å inkludere elever med de aktuelle vanskene, nettopp fordi det krever mer enn å inkludere elever uten slike vansker. Argumentene for at denne åpenheten fører til forståelse og toleranse for elevene med de aktuelle vanskene, stemmer nok i høyeste grad, og ser ut til å fungere på denne skolen. På den andre siden kan det nok også argumenteres mot at for stor åpenhet rundt elevens vansker kan bidra til stigmatisering. Dette kan dermed være noe av grunnen til at det er forskjellige praksiser på skolene rundt om i landet, og at det så langt ikke finnes noen «fasit» for hvordan dette skal løses.

Det beskrives av flere av deltakerne at gode relasjoner med elevene er vesentlig for å kunne bidra med inkludering og for å veilede både elever med de aktuelle vanskene i lek, men også for å kunne veilede medelever til å inkludere i lek. For å kunne skape gode relasjoner nevner Drugli (2012) viktigheten av at den voksne innehar god relasjonskompetanse. Denne kompetansen påvirker kvaliteten i relasjonen som oppstår mellom lærer og elev. Dessuten bidrar en god relasjonskompetanse til at den voksne forstår og samhandler med andre på en hensiktsmessig og god måte (Drugli, 2012). Egenskaper som å være pålitelig, tydelig, forutsigbar, anerkjennende og empatisk – for å nevne noen – er ifølge Fallmyr (2017) viktige egenskaper for den voksne å inneha. Disse egenskapene inngår altså i relasjonskompetansen og bidrar til å skape gode relasjoner med og mellom elevene, som igjen skaper trygghet for at eleven skal kunne utvikle sin sosiale kompetanse. På den andre siden, hvis den voksne som innehar den viktige rollen i å jobbe med elever med sosiale og kommunikative vansker, har mangler innen den relasjonelle kompetansen, kan det få uheldige konsekvenser. Manglende relasjonskompetanse hos den voksne, kan påvirke elevens sosiale utvikling, konsentrasjonsevne, interesse for skolearbeid og faglig læring i negativ retning (Moen, 2016). Dermed er relasjonsbygging, som framstilles av deltakerne vesentlig for at de kan skape det gode, inkluderende miljøet som beskrives i intervjuene.

Fører god relasjonskompetanse hos den voksne alltid til gode relasjoner? Når blir det vanskelig å skape gode relasjoner? Dette er noe som ikke ble diskutert i intervjuene, men er likevel noe som kan stilles spørsmål ved. Min erfaring er at relasjoner ikke bare skapes på bakgrunn av god relasjonskompetanse, det må også være noe mer personlig til stede. En må altså like hverandre personlighetsmessig for å få til en best mulig relasjon. Dette er noe som gjelder både mellom voksne, mellom barn, men også mellom voksne og barn. Forskjellen i relasjoner mellom voksne og barn i skolen, kontra mellom elevene, er at den voksne har en profesjonell rolle der målet er å skape gode relasjoner. Dette behøver dermed ikke å bety at det er enkelt, at relasjonen er gjensidig, eller at den er dyp. Jeg vil tørre å påstå at det finnes forskjellige nivåer av relasjoner, selv om den voksne har god relasjonskompetanse og prøver sitt beste på å skape gode relasjoner til elevene. Dette er et tema som kanskje ikke blir pratet så mye om, men det er etter min erfaring noe veldig menneskelig og naturlig ved det, som gjør at det rett og slett ikke er mulig å skape like gode og/eller like relasjoner med alle uavhengig av alder.

Positive relasjoner mellom voksne og elev, gir i følge Drugli (2012) bedre forutsetninger for at eleven også har positive relasjoner med sine medelever. Dette bekrefter det deltakerne beskriver om viktigheten av voksenrollen i å skape gode relasjoner også mellom elevene. Elever med sosiale og kommunikative vansker, kan ifølge forskning som Drugli (2012) presenterer, få «økt» sin sosiale kompetanse i medelevers øyne gjennom å ha gode relasjoner med de voksne i skolen. Som resultat av dette vil også disse elevene bli inkludert i lek i større grad. Skal imidlertid dette være mulig i utgangspunktet, er det

vesentlig at den voksne gjør det relasjonelle mellomrommet så trygt som mulig, da det er her gode relasjoner skapes og bygges (Tisleivold, 2016). Tisleivold (2016) formidler dette mellomrommet som et rom for samhandling og kommunikasjon som alltid er mellom mennesker. For å utnytte dette mellomrommet på best mulig måte for hver enkelt elev, er det også her vesentlig at den voksne innehar god relasjonskompetanse. Dette blir også beskrevet av deltakerne, da de leger frem viktigheten av at den voksne må skape gode relasjoner både med og mellom elever for å skape et inkluderende miljø. De formidler altså viktigheten av det relasjonelle mellomrommet og relasjonskompetanse uten å nevne det direkte. Deltakerne beskriver videre at resultatet av at den voksne innehar god relasjonskompetanse, og evner å benytte seg av det relasjonelle mellomrommet kan føre til at også elevene med sosiale og kommunikative vansker føler en trygghet – til tross for en viss risiko – til å uttrykke seg, ta kontakt med medelever men også til å ta initiativ til å bli med i lek. Sett under ett betyr dette at det relasjonelle mellomrommet, samt god relasjonell kompetanse blant de voksne i skolen kan bidra til et inkluderende miljø.

Drugli (2012) beskriver at i noen situasjoner vil det være nødvendig å avtale belønningsplaner for å motivere eleven til «riktig» atferd. Dette kan da være et middel for den voksne til å skape gode relasjoner mellom elevene. To av deltakerne beskriver at de benytter en form for belønningssystem, der elevene belønnes i form av lek med medelever. Dette bidro ifølge deltakerne til å ikke bare bedre relasjonen til medelevene, men det økte også elevens sosiale kompetanse, i tillegg til å bedre elevens forståelse av ulike regler i lek, og lekens forløp. I slike situasjoner kan det være hensiktsmessig å finne ut av elevens interesser, for så å bruke det som en del av belønningene (Drugli, 2012). Dette beskriver også deltakerne at det gjør, ved og for eksempel ta utgangspunkt i leker de vet eleven kan og liker, eller ved å dra på utflukter sammen med noen medelever til for eksempel trikkestallen hvis dette er av interesse for den aktuelle eleven. I tillegg til å skape gode relasjoner bidrar dette også til mestring. Mestrer eleven situasjonen er det dessuten viktig at læreren anerkjenner dette (Drugli, 2012). Dette er også i samsvar med LK06 som blant annet sier at skolen skal legge til rette for samhandling med medelever for å utvikle sosial kompetanse og mestring (Saabye & Fors, 2018).

Gjennom intervjuene kom det fram at hvis eleven opplever mestring i ulike setting bidrar dette til gode relasjoner med den voksne og medelever, som igjen kan bidra til inkludering i lek. Det viser seg at eleven er en mye mer populær lekpartner når han/hun mestrer reglene til leken. Regelleken blir derfor et viktig redskap for inkludering hos elever med sosiale og kommunikative vansker. Dette beskrives som lek der regler legger føringer for leken (Zachrisen, 2015). På den ene siden kan dette være lek der barna følger reglene til punkt og prikke, noe alle er innforstått med. I følge flere av deltakerne er dette den type lek, elever med sosiale og kommunikative vansker trives best med. Dette fordi dette er veldig forutsigbar lek, som gir trygghet. På den andre siden, kan slik lek også bestå i å diskutere regler, og eventuelt komme opp med nye regler (Öhman, 2015). Hvis eleven med de aktuelle vanskene skal kunne bidra og føle seg trygg i slik lek, er det viktig at eleven mestrer de originale reglene. Først da kan eleven bidra i demokratiet om å diskutere og utvikle reglene. Dette kommer både fram i intervjuene, i tillegg til at det støttes av det Öhman (2015) skriver om fenomenet. Deltakerne beskriver dessuten at elevene med sosiale og kommunikative vansker også kan gå inn i rollelek. Dette er gjerne lek der de hermer etter ulike pc-spill eller TV-serier. Dermed er karakterene kjente for elevene med de aktuelle vanskene, og dette fungerer da som en slags trygghet. Dette betyr at rammene er noe mer forutsigbare selv om reglene kan

være mer uklare. Ved en slik situasjon går dessuten elevene inn i roller, men dette kan også være lek der elevene benytter seg av gjenstander, som de gir «liv» og blir deres roller i rolleleken (Zachrisen, 2015). Det beskrives av deltakerne at elevene med de aktuelle vanskene også trekker mot konstruksjonslek, der de for eksempel bygger LEGO. Dette formidles som en type lek der elevene får med seg medelever inn i leken sin. Det nevnes derimot ikke av deltakerne at elevene benytter LEGOen i noen form for rollelek, men det kan jo tenkes at de også gjør det da dette omtales som lek medelever ofte vil være med på. Dette er i tråd med definisjoner jeg har trukket fram om lek i teorikapittelet, samt at dette viser at det er barnet selv som definerer hva det oppfatter som lek. På en annen side beskrives vilter lek som en type lek der elever med de aktuelle vanskene ikke får med seg medelever i. Dette er lek som medfører uhemmede bevegelser, høy stemmebruk og en viss risiko (Storli, 2014). På grunn av at elever med sosiale og kommunikative vansker kan være forholdsvis uforutsigbare i leken, nevner deltakerne at medelever ofte trekker unna slik type lek da det kan bli for voldsomt. Både rollelek og vilter lek er leketyper som elever med de aktuelle vanskene nettopp på grunn av sine vansker, ikke mestrer i like høy grad som regelleken. Her spiller dermed den voksnes rolle en viktig del, da det blir deres oppgave å veilede elevene til å mestre ulike leksituasjoner, da dette kan føre til større inkludering.

Det deltakerne beskriver om å mestre leken, kan også sammenlignes med lekkapital. Lekkapital handler om hvilke ferdigheter og kunnskaper barn har i forbindelse med lek (Zachrisen, 2015). Elever med sosiale og kommunikative vansker må mestre regler for å ha best utgangspunkt for å bli inkludert i lek av medelever. Altså må de ha tilstrekkelig med lekkapital. Sett i sammenheng med at elevene mestrer reglene i regelleken, vil det bety at elevene ikke bare har tilstrekkelig kapital men de har også lik kapital som sine medelever. Dette er ifølge Zachrisen (2015) vesentlig for å bli inkludert i leken. Det er derimot ikke bare det å mestre regler i lek, som gjør eleven til attraktive lekekamerater. Det er for øvrig mye mer komplekst enn det. Lekkapital består av både sosiale, kommunikative og fysiske ferdigheter (Zachrisen, 2015). Dette betyr at elever med vansker innen det sosiale og kommunikative, vil ha en «svakhet» her sammenlignet med medelever. Alt i alt betyr dette at den voksnes rolle som veileder og støttespiller er vesentlig for at elever med de aktuelle vanskene skal bli inkludert i leken av sine medelever.

Den voksne må gjennom å bygge gode relasjoner med elevene, kunne se hvert enkelt individ og tilpasse seg selv etter den spesifikke eleven. Det beskrives i intervjuene at den voksne må være tilstede og ha nærhet til leken, for å kunne bistå som veileder i leken og samtidig delta på barnas premisser. Det deltakerne bidrar med her er rett og slett å øke elevens sosiale kompetanse. Ved at deltakerne har en slik nærhet til leken, bidrar de til å etablere positive sosiale relasjoner mellom elevene (Ogden, 2015). Denne mestringen i slike sosiale relasjoner bidrar ikke bare til mestringsfølelse og kompetanseheving der og da, det bidrar også til og tilrettelegger for at eleven senere i livet også kan mestre ulike sosiale utfordringer (Ogden, 2015). På den andre siden bidrar også deltakerne gjennom å være nær og veilede leken, til å utvikle elevens kommunikative kompetanse. Den voksne bidrar her med å sørge for at det eleven med sosiale og kommunikative vansker prøver å kommunisere til sine medelever, blir oppfattet på riktig måte av medelevene. Den voksne sørger med andre ord for tilfredsstillende kommunikasjon (Hjulstad, 1975). I motsetning til tilfredsstillende kommunikasjon, har vi utilfredsstillende kommunikasjon. Dette er noe som i større grad kan oppstå når elever med de aktuelle vanskene kommuniserer med medelever, hvis den voksne ikke er tilstede og kan veilede. Slik kommunikasjon er når det som blir kommunisert ikke blir oppfattet slik det var ment å

bli oppfattet (Hjulstad, 1975). Utilfredsstillende kommunikasjon kan dermed bidra til å påvirke elevers kommunikative kompetanse i feil retning. Dette kan påvirke om elevene blir inkludert i lek eller ikke, og det er den voksnes oppgave i skolen å hindre at dette skjer.

Som nevnt innledningsvis til dette delkapittelet om hovedfunn har den voksne også en rolle ovenfor medelever, til å sørge for at de bidrar med å inkludere elever med sosiale og kommunikative vansker i lek. I forbindelse med dette diskuteres også rollen medelever har i forbindelse med dette. Her kommer det fram at ansvaret ikke ligger på medelevene men på de voksne i skolen. En av deltakerne beskriver imidlertid at medelevers rolle avhenger av deres sosiale kompetanse. Sosialt kompetente elever kan tilpasse sine sosiale samhandlinger ut ifra ulike settinger (Lamer, 2014b). Deltakeren beskriver dermed at slike elever kan ta litt ansvar for elever med sosiale og kommunikative vansker, og fungere som en slags veileder for dem. Dette kan være et fint forhold hvor begge partene lærer mye. På den andre siden er det viktig at den voksne sørger for at et slikt forhold ikke går ut over den sosialt sterke eleven. Altså at forholdet ikke blir en belastning. Klarer den voksne å regulere et slikt forhold på en fin måte kan det dermed føre til at både den ressurssterke eleven og eleven med de aktuelle vanskene får økt sin sosiale selvoppfatning, som igjen kan føre til økt mestringsfølelse (Lamer, 2014b).

Dette med å benytte en sosialt kompetent elev som en slags veileder kan også beskrives som en utfordring, som kan oppstå gjennom å inkludere elever med sosiale og kommunikative vansker i leken. Dette er utfordrende i forbindelse med å regulere forholdet til å gagne begge parter, slik at den ressurssterke eleven ikke fungerer som en støttekontakt, men heller som en veileder og en venn. En annen utfordring kan være at elevene får oppmerksomhet og blir inkludert i «feil» leksituasjoner. Dette kan være situasjoner deltakerne beskriver som *dårlig lek*. Dette kan for eksempel være vilter lek, som medelever trekkes mot rett og slett fordi det skjer noe spennende som de vet kan utvikle seg i feil retning. Her må det påpekes at det er den voksne som definerer hva som er god og dårlig lek. Barna vil kanskje ha et helt annet syn på dette. God og dårlig lek, kan spores helt tilbake til middelalderen (Øksnes, 2019). Her trodde man at den dårlige leken blant annet kunne føre til et kriminelt liv. Selv om man i dag har et litt annet syn på dette, er det ikke tvil om at slike «uheldige» leksituasjoner kan få negative konsekvenser. Dette kan være konsekvenser som går på elevens selvfølelse og sosiale og kommunikative ferdigheter. I tillegg kan det føre til at medelever trekker seg unna og vegrer seg litt mot å inkludere elever med de aktuelle vanskene i leken sin, nettopp på grunn av denne uforutsigbarheten. På den andre siden, kan «god» lek med god oppfølging av den voksne gi motsatt effekt i positiv retning. Dette kan være i form av sosial inkludering og utvikling av vennskap (Olsen, 2013). Med god tilrettelegging for inkludering i lek av den voksne, kan det dermed føre til gjensidig anerkjennelse mellom elever med de aktuelle vanskene og medelever som videre kan føre til gode vennskap (Kibsgaard, 2015). Totalt sett kan en si at det er nær sammenheng mellom sosial kompetanse og vennskap (Ogden, 2015).

En siste utfordring som trekkes fram i forbindelse med at medelever skal inkludere elever med sosiale og kommunikative vansker i leken sin, omhandler dette Hjulstad (1975) beskriver som tilfredsstillende og utilfredsstillende kommunikasjon. Som nevnt tidligere er det en voksenoppgave å sørge for at elever med de aktuelle vanskene forstår det medelever prøver å formidle til dem. Utfordringen i forbindelse med dette, beskrives i sammenheng med situasjoner der det foregår mye rundt. For eksempel i garderoben

under påkledningssituasjon. Her er det mye lyd og røre som kan gjøre at det er vanskelig for elever med sosiale og kommunikative vansker å sortere all informasjonen. Dette påvirker med andre den kognitive dimensjonen, som innebærer elevens evne til å forstå sosiale signaler og situasjoner (Ogden, 2015). I garderobesituasjon viser det dermed at på grunn av mye støy og mange elever å forholde seg til, blir det rett og slett vanskelig for eleven med de aktuelle vanskene å vite hvilke signaler og situasjoner han/hun skal forholde seg til. Dette er imidlertid ikke bare utfordrende for eleven med vansker innen det sosiale og det kommunikative, men det kan også være utfordrende for medelever. De kan rett og slett føle seg litt avviste når de prøver å invitere elever med de aktuelle vanskene i lek uten å få respons på det. Dette handler om at elever med de aktuelle vanskene har problemer med å opprettholde felles fokus, på lik linje som sine medelever (Ogden, 2015). Dette betyr at i situasjoner med mye lyd og røre, vil dermed det felles fokuset til eleven med de aktuelle vanskene bli påvirket. Eleven vil ha vansker med å koordinere sin oppmerksomhet med medelevene, og det oppstår ut ifra dette en utfordring i forbindelse med å inkludere disse elevene i leken.

Hvordan elever med sosiale og kommunikative vansker selv tar initiativ til lek med medelever, og om de i det hele tatt gjør det, er veldig individuelt. Ifølge en av deltakerne avhenger dette om hvilken grad av de aktuelle vanskene eleven har. Her spiller blant annen utviklingen av den emosjonelle dimensjonen inn. Dette er en dimensjon Ogden (2015) beskriver som en del av sosial kompetanse. Denne dimensjonen omhandler blant annet hvordan elevens følelser påvirker den sosiale atferden (Ogden, 2015). Elever som håndterer denne dimensjonen, klarer i stor grad å håndtere følelsene sine i kontakt med andre. På den andre siden vil dette være mye mer utfordrende for elever med sosiale og kommunikative vansker. Deltakerne beskriver deres empati i forbindelse med lek som «brautete» og «keitete». I tillegg vil følelsene deres i større grad komme ut av kontroll. De sliter altså med å regulere følelsene sine og sette ord på det de føler, som følge av vanskene innen det sosiale og kommunikative (Ogden, 2015). Dette kan også være en medvirkende årsak til at elever med sosiale og kommunikative vansker ofte søker etter førende posisjoner i leken.

I motsetning til roller i leken, som omhandler hvilke roller elevene har i rolleleken, handler posisjoner – eller arenaposisjoner som Zachrisen (2015) kaller det – om hvilke posisjoner elevene innehar i forhold til hierarkiet i leken. En førende posisjon beskrives som posisjon med betydning når det gjelder innhold og ideer i leken (Zachrisen, 2015). Dette gir med andre ord elevene med sosiale og kommunikative vansker mulighet til å ha mer kontroll på det som foregår i leken. Dette formidles av flere av deltakerne som et viktig element i lek der elever med de aktuelle vanskene er med i. Hvis elevene med de aktuelle vanskene har førende posisjoner i leken, kan han/hun benytte seg av sin lekkapital uten at andre elever benytter seg av sin lekkapital i like stor grad, som kanskje overstiger den kapitalen elever med de aktuelle vanskene innehar. De kan med andre ord styre leken til å omhandle regler og rammer de kan, og som de er trygge på. For øvrig uttaler også en av deltakerne at selv om elever med de aktuelle vanskene ofte har førende posisjoner i leken, er de ikke alltid alene om å inneha slike posisjoner. Barns lek består ofte av et hierarki, eller maktposisjoner, der noen har førende posisjoner og andre mer følgende posisjoner (Bourdieu, 1994). Dette er noe som ofte er underkommunisert om lek, da det ofte fremstilles som noe som kun er idyllisk og morsomt. Det deltakeren omtaler i forbindelse med lek der elever med sosiale og kommunikative vansker er inkludert i, er lek uten et slikt typisk hierarki. Her beskrives lek der elever med de aktuelle vanskene er med å føre leken sammen med medelevene. Dette framstiller Zachrisen (2015) som likestilte posisjoner. Til tross for manglende lekkapital lar altså

medelever elevene med de aktuelle vanskene føre leken sammen med seg for å bidra til at også de blir inkludert i leken. Hvis medelever av en eller annen grunn ikke lar elever med sosiale og kommunikative vansker inneha førende roller i leken, beskriver en av deltakerne at de tvert imot heller velger å trekke seg helt ut av leken. Dette er et annet alternativ der eleven fortsatt kan opprettholde kontroll over situasjonen, og kan derfor være grunnen til at elever med slike vansker velger enten eller mellom disse to polariserende alternativene.

Det som legges fram her gjelder ifølge deltakerne først og fremst for elever med «høy fungering» av de aktuelle vanskene. Elever med større vansker innen det aktuelle området, omtales derimot av deltakerne med å inneha mer følgende posisjon i leken. Dette beskrives som en posisjon med langt mindre innflytelse i leken (Zachrisen, 2015). En slik posisjon innebærer dermed lite ansvar når det kommer til organiseringen av leken, og kan dermed være grunnen til at elevene med de aktuelle vanskene velger slike posisjoner. Med lite ansvar kommer heller ikke mangler i lekkapitalen like synlig frem. Dessuten kan førende posisjoner være med å bidra til et eleven med de aktuelle vanskene innhenter vesentlig kunnskap og informasjon om lek som kan være styrkende for både deres lekkapital, samt deres sosiale og kommunikative kompetanse (Zachrisen, 2015). Totalt sett kan dette bidra til at elevene innehar mer førende roller i leken på et senere tidspunkt når de mestrer lek bedre, som igjen kan føre til at de blir mer attraktive lekekamerater og dermed blir mer inkludert i lek med medelever.

6 Avslutning

Jeg har i denne studien brukt kvalitativt intervju som metode for å besvare denne problemstillingen: «Hvordan blir elever med sosiale og kommunikative vansker i barneskolen inkludert i lek med medelever?»

Utvalget besto av fire voksne fra en og samme norske barneskole, som jobber med og/eller har erfaring med elever med sosiale og kommunikative vansker. Deltakerne har gjennom intervjuer derfor beskrevet sin erfaring rundt å inkludere elever med slike vansker i lek med medelever. Nå ønsker jeg dermed å oppsummere oppgaven, samt konkludere opp imot problemstilling og hovedspørsmål. I tillegg skal jeg si noe om veien videre, om hva som kunne vært interessant å undersøke ved et eventuelt videre arbeid med temaet.

Hvordan jobber de voksne i skolen med å inkludere elever med sosiale og kommunikative vansker i lek med medelever?

Her kom det fram at hvert barn med denne type vansker er veldig ulike. En må derfor finne et opplegg og tilpasse seg etter hvert enkelt individ. For å inkludere elever med disse vanskene i lek med medelever er det først og fremst viktig å kartlegge eleven, for så å tilpasse et opplegg ut fra det. Videre beskrev informantene viktigheten rundt de tre begrepene åpenhet, relasjonsbygging og mestring. Åpenhet er viktig i den forstand at dette bidrar til å skape forståelse, toleranse og aksept blant spesielt elevene. En skulle tro at veldig spesifikk info om diagnose kan føre til stigmatisering, men dette nevnes ikke av noen av deltakerne i intervjuene. Det som derimot nevnes er at skolen må være åpen om de ulike elevenes vansker innen det sosiale og kommunikative også blant foreldre og foresatte for at toleranse, forståelse og aksept skal finne sted. Grunnen til dette er at foreldre og foresatte fungerer som forbilder for sine barn, og spiller dermed en viktig rolle for at deres barn skal utvikle et positivt syn også mot elevene med de aktuelle vanskene. Har medelever et slikt syn på elever med vansker innen det sosiale og kommunikative bidrar dette til et inkluderende miljø på skolen. Dette kan også sies når det gjelder relasjonsbygging. Har de voksne i skolen god relasjonskompetanse, kan dette bidra til å skape gode relasjoner både til elevene og mellom elevene som igjen kan bidra til inkludering. I forbindelse med at den voksne skal kunne bidra med å veilede elevene til å bli inkludert i lek, beskrives dette med gode relasjoner som spesielt viktig. Kjenner de voksne elevene og har gode relasjoner til de, vet den voksne hvordan han/hun kan bidra som veileder i leken, i tillegg vil elevene føle en trygghet og aksept ovenfor den voksne som veileder. For å skape gode relasjoner mellom elevene beskrev flere av deltakerne et belønningssystem. Her besto belønningene av lek eller aktivitet sammen med medelever, som den aktuelle eleven kan, synes er morsom og føler seg trygg i. Dette beskrives dermed som en arena der elevenes sosiale og kommunikative kompetanse kunne øves og utvikles. Her legges det med andre ord vekt på at eleven med de aktuelle vanskene skal mestre situasjon. Mestring ble beskrevet av deltakerne som et viktig element i jobben med å inkludere elever med sosiale og kommunikative vansker i lek med medelever. Jo flere aktiviteter, leker og sosiale settinger elevene mestrer, jo tryggere og mer selvsikker er de. En slik trygghet og selvsikkerhet, som mestringsfølelse bringer med seg, bidrar videre til inkludering.

Deltakerne beskriver også at deres jobb med å inkludere elever med sosiale og kommunikative vansker i lek innebærer at de har en viss nærhet til leken. De må være såpass nær at de kan steppe inn å veilede, samtidig som deres nærhet ikke skal føles som en byrde for elevene. Her er det altså en fin balansegang som skal til. Deltakerne beskriver også at det er viktig at den voksne evner å delta i leken. Dette er med på å skape gode relasjoner, i tillegg til at den voksne her kan tilrettelegge for mestring.

Deltakernes erfaring med lek der elever med de aktuelle vanskene er inkludert i, beskrives med at innholdet påvirker varigheten. Dette betyr at hvis leken består av noe elevene mestrer varer den lenger. I forbindelse med dette beskrives regelleken som vesentlig. Dette er en type lek deltakerne erfarer at elevene med de aktuelle vanskene oftest trekker mot, da denne type lek har klare regler og rammer. Dette betyr at hvis elevene mestrer reglene for leken har de like store forutsetninger for å være med i leken som sine medelever.

Hvordan blir elever med sosiale og kommunikative vansker inkludert i lek av medelever?

Forskningsdeltakerne beskriver at det i hovedsak er de voksnes oppgave å sørge for at medelever bidrar til inkludering av elever med sosiale og kommunikative vansker. De beskriver også at medelever skal bidra med inkludering i lek uansett hvilke vansker ulike elever skulle ha. Her påpekes det at selv om det forventes at medelever skal inkludere alle uansett forutsetning i lek, skal ikke denne inkludering være påtvunget. De voksne skal med andre ord sørge for et ønske om å inkludere alle. Gode relasjoner kommer her som et vesentlig begrep, da teori viser at dette er selve nøkkelen for å bidra til en inkluderende arena for alle.

Medelever med stor sosial kapital, beskrives at i noen tilfeller kan ta litt ekstra ansvar for elever med vansker innen det sosiale og kommunikative. De kan dermed i større grad enn andre elever bidra med inkludering i lek ved å gå foran som et godt forbilde for elever med de aktuelle vanskene. De fungerer dermed som en slags veiler for disse elevene. Et slik forhold beskrives også som en form for utfordring medelever kan møte ved å inkludere elever med sosiale og kommunikative vansker i lek. Den voksne må her regulere forholdet slik at det får positive utslag både for den ressurssterke eleven og eleven med de aktuelle vanskene. Andre utfordringer som trekkes fram i intervjuene er at medelever kan bli usikre og utrygge når de aktuelle elevene er med i lek. Dette kommer av at elever med vansker – som er beskrevet i denne oppgaven – kan ha et litt annet uttrykk. Altså et uttrykk som er mer keitete, annerledes og uforutsigbart enn flertallet. I tillegg beskrives utfordringer med at elever med de aktuelle vanskene blir inkludert i «feil»/ «dårlig» lek. Dette kan være ulike former for vilter lek med uklare regler og rammer, som rett og slett kan gå litt over styr og få negative følger. Deltakerne erfarer også at det kan være utfordrende for medelever å få kontakt med den aktuelle elevgruppen i situasjoner der det er mye støy og røre. Dette skyldes at elever med de aktuelle vanskene har vansker med å opprettholde et felles fokus, spesielt i slike situasjoner. Dette kan både føre til at elevene ikke får med seg lekforespørsel, og at medelever føler seg avviste. Den voksne må dermed i alle disse situasjonene bidra til og tilrettelegge for at inkluderingen foregår så problemfritt som mulig.

Hvordan tar elever med sosiale og kommunikative vansker selv initiativ til å bli inkludert i lek med medelever?

I forbindelse med dette forskningsspørsmålet kom det frem at det er meget individuelt hvilke initiativ og strategier elevene med sosiale og kommunikative vansker benytter seg av for å bli med i, eller starte opp ny lek med medelever. Deltakerne beskriver blant

annet at dette avhenger av elevenes grad av vansker. Elevene med lavest grad av vansker starter gjerne opp ny lek med medelever, mens elever med høyere grad av vansker heller blir med i allerede eksisterende lek. Det kommer også fram at elevene velger initiativ og strategier ut ifra hvilke aktiviteter som foregår, og hva de selv har interesse av å holde på med. Her beskrives også dette med «god» og «dårlig» lek. Altså at elever med de aktuelle vanskene blir inkludert i og får med seg elever i «god» lek, mens det motsatte er tilfellet med «dårlig» lek, som ulike former for vilter lek. Uttrykket hos elevene med slike vansker påvirker også strategier og initiativ til lek. I forbindelse med dette beskrives det at elevene gjerne trekker mot elever de kjenner og føler seg trygge på. Vennskap er med andre ord vesentlig i forbindelse med hvordan elever med slike vansker tar initiativ til å bli inkludert i lek.

Forskningen min viser også at initiativ til å bli med i lek avhenger av hvilke posisjoner elevene har i leken. De fleste søker etter førende posisjoner, de de ved en slik posisjon har mest kontroll over leken, som igjen gir eleven med de aktuelle vanskene mestringsfølelse og trygghet. Til tross for dette er det sjelden noe hierarki i leken, da medelever ofte har førende posisjoner sammen med elever med de aktuelle vanskene. De aksepterer dermed elevens ønske om å føre, og bidrar til at de blir inkludert i leken ved å la de føre leken sammen med seg. Hvis elevene ikke får ha førende posisjoner i leken, erfarer flere av deltakerne at de heller velger en strategi der de trekker seg helt ut av leken. Dette for å gjenoppnå en viss kontroll, da de føler seg utrygge hvis de ikke har føringen og kontrollen på leken. Til tross for dette beskriver deltakerne at den voksne ofte må hjelpe elevene med sosiale og kommunikative vansker inn i leken, og at de i slike situasjoner innehar følgende roller.

Både min forskning og teori viser at elevenes lekkapital er avgjørende for hvilke initiativ og strategier elevene benytter seg av for å bli inkludert i leken. Grunnen til dette er at lekkapital avhenger av sosial og kommunikativ kapital. Jo større kapital og jo mer lik kapital elevene har med sine medelever jo mer attraktive lekpartnere er de og jo mer blir de inkludert i leken.

Avsluttende tanker:

Helt avslutningsvis vil jeg påpeke at deltakernes syn og forståelse på begrepene lek og inkludering til en viss grad har påvirket resultat i denne studien. Her spiller både utdanning og erfaring inn. Som en slags konklusjon, kan en si at inkludering i hovedsak er skolens oppgave å sørge for at blir en realitet. Dette gjelder både i forhold til å informere og veilede foreldre, medelever og elevene med de aktuelle vanskene, samt øke kompetansen hos disse elevene for å gi de et best mulig utgangspunkt for å bli inkludert. Ved et eventuelt videre arbeid med dette temaet kan det være aktuelt å utvide prosjektet til å omhandle flere skoler og flere deltakere. Det kunne også vært aktuelt og utført en kvantitativ undersøkelse, for å få et større innsyn på temaet.

«Vi er venner fordi vi gjør ting sammen, og leker med det vi liker. Viktoria, 4 år»
(Hanevold, 2015).

Referanseliste

- Ailwood, J. (2003). Governing Early Childhood Education through Play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(3), 286–299. <https://doi.org/10.2304/ciec.2003.4.3.5>
- Arneberg, P. & Overland, B. (1997). *Den pedagogiske begrunnelse. L97 som arbeidsgrunnlag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Baron-Cohen, S. (1988). Social and pragmatic deficits in autism: Cognitive or affective? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18(3), 379-402.
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring og R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk*. (5. utg.) Latvia: Cappelen Damm Akademisk.
- Bergsland, M., & Jæger, H. (2014). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bourdieu, P. (1994). Sosialt rum og symbolsk magt. I S. Callewaert (red.), *Pierre Bourdieu: Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori*. København: Akademisk forlag.
- Braanaas, N. (1999). *Dramapedagogisk historie og teori: Det 20. århundre* (4. utg. ed.). Trondheim: Tapir.
- Cejka, D, A., Gujor, A-K, H. & Selås, M. (2017). Ein mangfaldig barnehage. I M. Selås & A. Gujor, (red.), *Språkmøte i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Cunningham, H. (2000). *Barn og barndom*. Oslo: adNotam.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Drugli, M. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforlag.
- Duesund, L. (2017). Fellesskap og klasser med uro. I S. Nilsen (red.). *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ebdrup, N. (2012). *Hva er hermeneutikk?* Hentet fra <https://forskning.no/filosofiske-fag/hva-er-hermeneutikk/722732>

- Eik, L. T., Karlsen, L. & Solstad, T. (2007). *Lekende læring og lærende lek i en endret skole*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Eriksen, T, H, og Sajjad, T, A. (2015). *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Frost, J. (2010). *A History of Children's Play and Play Environments*. London: Routledge.
- Goodley, D., & Runswick-Cole, K. (2013). *The body as disability and possibility: Theorizing the 'leaking, lacking and excessive' bodies of disabled children*. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 15(1), 1-19.
- Gudmundsdottir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T, Moen & R, Karlsdottir (red.). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Bergen: fagbokforlaget.
- Hanevold, A. (2015). *Muntre og kloke ord fra liten og stor*. Oslo: Nova.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hjulstad, J. (1975). *Språk og kommunikasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jelstad, J. (2019). *Nye læreplaner: mer lek, mer praktisk og færre kompetansemål*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelse-grunnskole-laereplaner/nye-laereplaner-mer-lek-mer-praktisk-og-faerre-kompetansemaal/128043>
- Jonassen, T. (2017). *Seksårsreformen 20 år etter: - gi seksåringene skolen tilbake*. Hentet fra <https://www.barnehage.no/artikler/seksarsreformen-20-ar-etter-gi-seksaringene-forskolen-tilbake/427214>
- Kibsgaard, S. (2015). Vil du være vennen min?. I S. Kibsgaard & M. Kanstad (red.). *Lek og samspill i et mangfoldig perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kibsgaard, S. & Husby, O. (2014). *Norsk som andrespråk. Barnehage og barnetrinn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjølaas, H. J. (2001). *Språk og kommunikasjonsvansker: Språkvitenskapelig tenkning i det spesialpedagogiske fagfeltet* (Vol. 2/2001, Eureka (Tromsø : online)). Tromsø: Eureka forl. Høgskolen i Tromsø.
- Kjølaas, H. J. (2002). Språk- og kommunikasjonsvansker – spesialpedagogisk forståelse og handling. *Nordisk Tidsskrift for Spesialpedagogikk*, (01), 52-67.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.

- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Forny innholdet i skolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/forny-innholdet-i-skolen/id2606028/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lamer, K. (2014). *Dette vet vi om sosial kompetanse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. (2017). *En enklere metode : Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2015). Sosial kompetanse. *Bedre Skole*, (1), 94-95.
- Matthews, B., & Ross, L. (2010). *Research methods : A practical guide for the social sciences*. Harlow: Pearson Longman.
- Moen, T. (2016). Lærer-elev-relasjonen. I T. Moen (red.) *Positive lærer-elev-relasjoner. En fortelling fra klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg. ed.). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (red.). *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlag.
- Nordahl, T. (2003). *Utvikling av sosial kompetanse: Veileder for skolen*. Oslo: Læringscenteret.
- Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olsen, M. (2013). *En inkluderende skole?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Pedersen, K, (2015). *Ut fra egne forutsetninger. Inkluderende pedagogikk i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. rev. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Saabye, M. (2019). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020: Grunnskolen* (1. utgave. ed.). Oslo: Pedlex.

- Saabye, M. & Fors, K. (2018). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet: Grunnskolen* (12. utg. ed.). Oslo: Pedlex.
- Sande, Ø. (1987). *Språk og kommunikasjon*. Oslo: NKS-forlag.
- Seulin, C., & Saragnano, G. (2015). *Playing and Reality Revisited: A New Look at Winnicott's Classic Work*. Routledge.
- Smith, L. & Ulvund, S. E. (1999). *Spedbarnsalderen*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solstad, K., Rønning, W. & Karlsen, E. (2003). *Tema- og prosjektarbeid og bruk av lokalt lærestoff etter L97: Sluttrapport for prosjektet "Likeverdig skole i praksis"* (Vol. 2003:24, Evaluering av Reform 97). Bodø: Nordlandsforskning.
- Storli, R. (2014). Bevegelseslek i barnehagens uteområde. I E. B. H. Sandsæter, T. L. Hagen & T. Moser. (red.) *Barnas barnehage 3. Kroppslighet i barnehagen. pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : En innføring i kvalitativ metode* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tislevold, S. (2016). Samtalen i mellomrommet. I T. Moen (red.) *Positive lærer-elevrelasjoner. En fortelling fra klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2017, 24. januar). *SDI: stegvis-deduktiv induksjon og koding av kvalitative data* [videoklipp]. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=V7kHfYV8H4>
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Henten fra: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Øksnes, M. (2019). *Lekens flertydighet : Barns lek i en institusjonalisert barndom* (1. utgave. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 4: Analyse av forskningsspørsmål 1

Vedlegg 5: Analyse av forskningsspørsmål 2

Vedlegg 6: Analyse av forskningsspørsmål 3

Vedlegg 1: Intervjuguide

Problemstilling:

Hvordan blir elever med sosiale og kommunikative vansker i barneskolen inkludert i lek med medelever? (presentere prosjektet mitt i korte trekk)

Innledning (generelt):

- Kan du fortelle litt om utdanning og yrkeserfaring du har?
- Hva er din erfaring med å jobbe med elever med vansker innenfor det sosiale og kommunikative?

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan jobber de voksne i skolen med å inkludere elever med sosiale og kommunikative vansker i lek med medelever?

- a. Hvordan opplever du sosial inkludering av elever med slike vansker i forhold til leksituasjon?
- b. Hvordan forstår du begrepet sosial inkludering?
- c. Hvordan forstår du begrepet lek?
- d. Hvordan tilrettelegger dere for inkludering i lek hos elever med sosiale og kommunikative vansker?
- e. Hva er deres rolle som voksen når barna med slike vansker har kommet inn i en leksituasjon?
 - o Deltakende?
 - o Nærhet til leken? (observere og følge med)
- f. Hva er din erfaring i forhold til leksituasjon der barn med slike vansker er inkludert i, med tanke på innhold og varighet?
 - o Hvordan utvikler leken seg?

2. Hvordan blir elever med sosiale og kommunikative vansker inkludert i lek av medelever?

- a. Hvilken rolle mener du medelever har i forhold til å inkludere elever med vansker innen det sosiale og kommunikative i lek?
- b. Hvilke utfordringer ser du medelever møter i forhold til å inkludere elever med slike vansker i leken sin?

3. Hvordan tar elever med sosiale og kommunikative vansker selv initiativ til å bli inkludert i lek med medelever?

- a. Hvordan opplever du at medelevene reagerer når elever med vansker innen det sosiale og kommunikative tar initiativ til å bli med i leken deres?
- b. Opplever du at elever med slike vansker selv tar initiativ til å begynne ny lek med medelever?
 - o Hvis ja: på hvilken måte? Hvordan gar elevene fram?
- c. Hvilken rolle/posisjon opplever du barna med sosiale vansker og kommunikasjonsvansker har i leken?
 - o Hvor mye innflytelse har barna i leken?
 - o Førrende eller følgende rolle?

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i masterprosjektet «Inkludering i lek av elever med sosiale og kommunikative vansker»

Bakgrunn og formål

I dette forskningsprosjektet ønsker jeg å undersøke hvordan elever med sosiale og kommunikative vansker blir inkludert i lek. Lek er en viktig del av barndommen, og det er ifølge Pedersen (2015), gjennom leken at barn får mulighet til å bearbeide erfaringer, styrke språket sitt og tilegne seg sosiale ferdigheter som vil være viktig for dem gjennom hele livet. Med vansker innen det sosiale og det kommunikative kan det derfor være vanskelig for barn å forstå seg på og henge med i leken til jevnaldrende, som igjen kan føre til at de går glipp av viktig livslærdom. Jeg ønsker derfor i dette prosjektet å se hvilken erfaring de voksne i skolen har rundt inkludering av disse barna, og hvordan de faktisk arbeider med å inkludere dem.

På bakgrunn av dette er formålet med studien å få innsikt i hvordan elever i barneskolen med sosiale og kommunikative vansker bli inkludert i lek med andre barn. Med utgangspunkt i denne problemstillingen vil det derfor være aktuelt å se hvordan voksne i skolen legger til rette for å inkludere elevene i lek, samt hvordan både medelever bidrar til inkludering og hvilke strategier elevene med disse vanskene selv bruker for å bli inkludert. Gjennom å intervjuere voksne i skolen med erfaring rundt slike elever, kan det skapes nyttig kunnskap som kan åpne for en større forståelse for hvordan en kan tilrettelegge for inkludering i lek for barn med sosiale og kommunikative vansker. Dette kan derfor gi nyttig informasjon og kunnskap til alle som jobber med barn, samtidig som deltakelse i dette prosjektet kan øke informantens bevissthet rundt det aktuelle temaet.

Prosjektet er et masterprosjekt som blir gjennomført på NTNU, Institutt for pedagogikk og livslang læring.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i denne studien innebærer at jeg som student skal gjennomføre et intervju med deg, som er lærer/spesialpedagog/annen voksenperson i skolen. Dataene vil bli registrert i form av lydopptaker som tar opp intervjuet, før det senere skal transkriberes og analyseres. Varigheten for intervjuet vil være 20 – 30 min.

Spørsmålene i intervjuet vil ta utgangspunkt i tre undertemaer (forskningsspørsmål) til problemstillingen: «hvordan blir elever med sosiale og kommunikative vansker i barneskolen inkludert i lek med medelever?». Undertemaene omhandler hvordan de ansatte på skolen jobber for å inkludere elever med slike vansker i lek, hvordan medelever inkluderer disse elevene og hvordan elevene med de aktuelle vanskene selv tar initiativ til lek. Her skal altså du som informant beskrive hvordan du opplever disse ulike fenomenene.

Hva skjer med informasjonen?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. I oppgaven vil det ikke forekomme hvilken skole intervjuene er gjennomført på, kun at de er gjennomført på en norsk barneskole. De personene som vil ha tilgang på informasjonen som blir innhentet er min veileder, Ellen Saur, professor på IPL, NTNU, og meg selv.

Opplysningene som blir innhentet behandles basert på ditt samtykke. Du som deltaker i dette prosjektet har rett på innsyn, retting, sletting, begrensning og kopi av datamaterialet jeg har innsamlet gjennom deg. I tillegg har du rett til å klage til Datatilsynet om du finner grunn til det.

Prosjektet skal etter planen ferdigstilles og avsluttes 15.05.2020. Datamaterialet som har blitt innhentet og oppbevart underveis i prosjektet vil etter hvert som masterprosjektet er ferdigstilt, bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er helt frivillig å delta i dette forskningsprosjektet, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du skulle bestemme deg for at du vil trekke deg fra studien, vil alle opplysninger innhentet gjennom deg bli anonymisert og slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Malin Solberg på epost: malisol@stud.ntnu.no eller på mobil: 97703203. Veileder på prosjektet er professor Ellen Saur, epost: ellen.saur@ntnu.no eller på telefon: 73590553.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Prosjekttittel

Inkludering i lek av elever med sosiale- og kommunikative vansker

Referansenummer

381405

Registrert

28.01.2020 av Malin Solberg - malisol@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ellen Saur, ellen.saur@ntnu.no, tlf: 73590553

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Malin Solberg, solberg.95@hotmail.com, tlf: 97703203

Prosjektperiode

01.02.2020 - 02.06.2020

Status

15.05.2020 - Vurdert med vilkår

Vurdering (3)

15.05.2020 - Vurdert med vilkår

NSD har vurdert endringen registrert 15.05.2020. Vi har nå registrert 02.06.2020 som ny sluttdato for forskningsperioden. NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til videre med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

13.02.2020 - Vurdert med vilkår

NSD bekrefter å ha mottatt et revidert informasjonsskriv/endret dokument. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrevet/dokumentet, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba om. Dokumentasjonen legges ut i Meldingsarkivet og er tilgjengelig for din institusjon sammen med øvrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.

10.02.2020 - Vurdert med vilkår

NSD har vurdert at personvernulempen i denne studien er lav. Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår. HVA MÅ DU GJØRE VIDERE? Du har et selvstendig ansvar

for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Når du har gjort dette kan du gå i gang med datainnsamlingen din. HVORFOR LAV PERSONVERNULEMPE? NSD vurderer at studien har lav personvernulempe fordi det ikke behandles særlige (sensitive) kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrædelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Dette har vi vurdert basert på de opplysningene du har gitt i meldeskjemaet og i dokumentene vedlagt meldeskjemaet. VILKÅR Vår vurdering forutsetter: 1. At du gjennomfører datainnsamlingen i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet 2. At du følger kravene til informert samtykke (se mer om dette under) 3. At du laster opp oppdatert(e) informasjonsskriv i meldeskjemaet og sender inn meldeskjemaet på nytt. 4. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrædelser 5. At du følger retningslinjene for informasjonssikkerhet ved den institusjonen du studerer/forsker ved (behandlingsansvarlig institusjon) 6. Utvalget ditt har taushetsplikt. Det er viktig at datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkelt personer eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon. KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE De registrerte (utvalget ditt) skal få informasjon om behandlingen og samtykke til deltakelse. Informasjonen du gir må minst inneholde: - Studiens formål (din problemstilling) og hva opplysningene skal brukes til - Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig - Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes - At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn - Når behandlingen av personopplysninger skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring - At du behandler opplysninger om de registrerte (utvalget ditt) basert på deres samtykke - At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi) - At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet - Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder) - Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud Ta gjerne en titt på våre nettsider og vår mal for informasjonsskriv for hjelp til formuleringer: http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html Når du har oppdatert informasjonsskrivet med alle punktene over laster du det opp i meldeskjemaet og trykker på «Bekreft innsending» på siden «Send inn» i meldeskjemaet. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32). Dersom du benytter en databehandler i prosjektet, må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. NSD SIN VURDERING NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Forutsatt at vilkårene følges, er det NSD sin vurdering at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. PERSONVERNPRINSIPPER Forutsatt at vilkårene følges, vurderer NSD at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art.

5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet, vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19) og dataportabilitet (art. 20). Forutsatt at informasjonen oppfyller kravene i vilkårene nevnt over, vurderer NSD at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:
https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 4: Analyse av forskningsspørsmål 1

Hvordan jobber de voksne i skolen med å inkludere elever med sosiale og kommunikative vansker i lek med medelever?				
	Informant nr. 1 Per	Informant nr. 2 Hans	Informant nr. 3 Knut	Informant nr. 4 Kåre
Relasjonsbygging	<p>Jobber ut ifra et belønningssystem:</p> <p>Tar med andre elever i belønningene for å styrke sosiale ferdigheter i en liten gruppe med lek, som skaper vennskap og gode relasjoner mellom elevene.</p> <p>Opplever at den eleven han jobber med nå er godt inkludert og har stor vennekrets, men dette er individuelt.</p>	<p>Legger opp til aktiviteter eleven har tjent seg opp gjennom et poengsystem. Får med medelever på disse aktivitetene som skaper gode relasjoner. Det fungerer som en ytre motivasjon som motiverer elever med autisme til å jobbe med skolearbeid.</p> <p>Veileder barna til å inkludere alle.</p>	<p>Kartlegging er grunnleggende for relasjonsbyggingen med eleven.</p> <p>Lærerne er flinke til å dele opp i grupper i klasserommet, som oppfordrer til samarbeid. Dette skaper relasjoner mellom elevene, som de tar med seg ut i lek og friminutt.</p>	<p>Relasjonsbygging er vesentlig for å kunne hjelpe og veilede barnet riktig.</p>
Åpenhet		<p>Viktig at den voksne er informert om barnets vansker for å kunne veilede både leken og eleven deretter.</p>	<p>Kartlegge barnet i samarbeid med foreldre, da det er de som sitter på mest og viktigst informasjon.</p> <p>Viktig med samarbeid, åpenhet og god informasjonsflyt. Dette er det enda for lite av, men ser at det har en positiv utvikling. Informasjonsflyt, observasjoner, registreringer må skje i fellesskap for å gjøre en best mulig jobb.</p> <p>Medelever bør få vite om enkeltelevs vansker for å skape forståelse, som igjen skaper inkludering.</p>	<p>Få foreldre med på laget, informer barna og skap toleranse og forståelse for den enkelte elev. Dette skaper gode relasjoner mellom elevene.</p>
Mestring	<p>Bruker mye regelverk som er godt innøvd:</p>		<p>Gode relasjoner med elevene skaper</p>	<p>Mye samtaler og veiledning med</p>

	<p>Kan eleven reglene unngås ofte konflikter.</p> <p>Mestrer elevene reglene, utvikler og skaper de ofte nye regler i leken.</p>		<p>mulighet for å tilrettelegge for mestring.</p> <p>Mestrer barnet det som skjer i leken påvirker dette varigheten i leken i positiv forstand.</p>	<p>elevene. Det kreves en del feiling før man begynner å gjøre det riktig.</p>
<p>Den voksnes rolle og erfaring med leken</p>	<p>Er ofte delaktig i regelleken, men på barnas premisser da dette er relasjonsstyrkende.</p> <p>Ikke så delaktig i frileken:</p> <p>Ønsker at den skal være så fri som mulig, uten voksenstyring.</p> <p>Har likevel en nærhet til leken for å kunne nøste opp i misforståelser.</p> <p>Eleven har ofte en plan for friminuttene i forhold til lekpartner, og da varer ofte leken ut hele friminuttet.</p> <p>Lekens innhold i friminutt er ofte regellek som boksen går, eller rollelek som går ut på å herme etter ulike PC/TV-spill.</p>	<p>Tilrettelegge for hvert enkelt individ gjennom og tilpasse seg selv.</p> <p>Bidra med påfyll, altså forslag til hva eleven kan finne på.</p> <p>Følge med hvor barnet befinner seg i toleransevinduet og tilrettelegge ut ifra det.</p> <p>Varighet og innholdet i leken er veldig individuelt, og avhenger av barnets alder. Jo eldre barna blir, jo mer planlagt er leken.</p> <p>Den voksne rolle blir å følge med slik at det er flyt i leken, men samtidig la barna prøve og feile i forhold til å holde leken vedlike. Dette er det mye læring i.</p> <p>Den voksne legger ofte opp til aktiviteter der elevene med de aktuelle vanskene blir med sammen med andre elever.</p>	<p>I regellek må barna lære seg reglene, og for barna som ikke kan reglene kan frilek være enklere. Her er det viktig å være tilstede og vise barna hvilke regler som gjelder, enten med ord og handling, kommunikasjon eller kroppsspråk.</p> <p>Vær til stede, registrer, vær deltakende og gi tilbakemelding.</p> <p>Innhold og varighet i leken avhenger av den voksnes deltakelse til å skape gode relasjoner og mestring.</p> <p>Viktig at den voksne evner å ta del i leken, tar barns perspektiv, lytter og tilrettelegger for barnet.</p>	<p>Nærhet og avstand til leken. Være til stede. Begynner med å være tett på for så å øke avstanden etter hvert som relasjonen til barnet utvikler seg, og barnet opplever mestring i sosiale settinger.</p> <p>Veiledende rolle i leken.</p> <p>Proaktiv for å unngå konflikter. Drar inn i situasjonen før elev kommer dit, og være der det skjer.</p> <p>Nærheten til leken avhenger av hvert enkelt barn (individuelt). Uansett situasjon viktig å være såpass nær at en kan observere leken, men uten at eleven opplever å bli observert.</p> <p>Holder avstand i frileken, men hos noen må en være litt mer tilstede, og dessverre være litt skygge.</p> <p>Innholdet i leken påvirker varigheten.</p>

Vedlegg 5: Analyse av forskningsspørsmål 2

Hvordan blir elever med sosiale og kommunikative vansker inkludert i lek av medelever?

	Informant nr. 1 Per	Informant nr. 2 Hans	Informant nr. 3 Knut	Informant nr. 4 Kåre
Utfordringer	<p>Elever med disse vanskene kan ha vansker må å oppfatte at de faktisk får en forespørsel om å være med i lek, som kan føre til misforståelser og at medelever føler seg avvist. Dette er en følge av at den voksne ikke er tett nok på og tydeliggjør forespørselen.</p>	<p>Å passe på at de ressurssterke medelevene får dekt sine behov i forhold til at lekekontoen for eksempel blir fylt på og medeleven ikke bare går rundt og er en omsorgsperson for disse elevene. Den voksne må med andre ord regulere slike forhold, for at medeleven ikke skal betraktes som en støttekontakt.</p> <p>Mange medelever reagerer med å rygge unna disse elevene istedenfor å inkludere, mens andre trekkes mot disse elevene fordi det ofte skjer mer der de er (utagering for eksempel).</p>	<p>Det å se de elevene som vandrer alene i skolegården, og bry seg og få inkludert de i lek.</p>	<p>Medelever blir usikre rundt disse barna fordi de kan være veldig uforutsigbare i sine handlinger.</p> <p>Dette snur gjerne etter hvert som medelever blir ordentlig kjent med disse elevenes reaksjonsmønstre, men også med alderen (modenhet).</p>
Voksenrollen	<p>Inkludering skal ikke være påtvunget, men de voksne må jobbe mye med det sammen med elevene.</p>	<p>Den voksne oppgave er å regulere forhold der ressurssterke elevens behov, som tar litt ansvar for de ressurssvake elevene, ikke går på bekostning av slike forhold.</p>	<p>Den voksne har et ansvar, ved å være tilstede i leken for å lære disse elevene reglene. Spesielt i begynnelsen for å skape toleranse blant medelever.</p> <p>Her er voksenrollen viktig. At den voksne blant annet setter seg inn i regler for å bidra til at alle blir inkludert. I regelleker kan dette føre til en trygghet blant barna</p>	<p>De voksne har stor påvirkningskraft: Hvis utestenging kan de voksne spille en sketsj. Prater mye med elevene om at alle skal inkluderes. Skape gode relasjoner mellom elevene.</p> <p>Trenger ofte hjelp til å komme inn i lek, men det kan også være veldig individuelt.</p>

			<p>som gjør at alle blir og føler seg inkludert.</p> <p>Lærerne har regelmessige samtaler med klassene om at alle skal inkluderes, og dette fungerer veldig bra. I denne skolen er ikke dette med utestenging noe problem.</p>	<p>Åpenhet er veldig viktig! Foreldre har påvirkningskraft for å skape et inkluderende miljø.</p>
<p>Medelevers rolle</p>	<p>Medelever har like stor rolle for å inkludere disse elevene i lekene sin, som alle andre elever.</p>	<p>Medelevers rolle i forhold til å inkludere disse barna avhenger av medelevenes modenhet.</p> <p>Medelever med stor sosial kapital kan noen ganger ta disse elevene «under vingen», og hjelper dem inn i lek og veileder under lek.</p>		

Vedlegg 6: Analyse av forskningsspørsmål 3

Hvordan tar elever med sosiale og kommunikative vansker selv initiativ til å bli med i lek med medelever?				
	Informant nr. 1 Per	Informant nr. 2 Hans	Informant nr. 3 Knut	Informant nr. 4 Kåre
Roller i leken	<p>Det varierer ut fra fungering. Mange inntar en ledende rolle i leken fordi de ønsker å ha kontroll på det som skjer, da dette er en form for trygghet for disse barna. Medelever lar barna lede leken sammen med seg. Det er altså ikke noe hierarki, som en ofte ser i leken.</p>	<p>Disse elevene velger ofte enten å ha helt kontroll på leken, altså ledende roller, eller de velger å trekke seg helt unna.</p> <p>Disse to polariserende valgene elevene har mest kontroll over.</p>	<p>Det er veldig individuelt. Noen har lederroller, og da kan det nesten bli litt for meget. I slike situasjoner må en snakke med barnet om at en ikke alltid trenger å styre leken.</p> <p>I andre situasjoner må den voksne hjelpe de inn i leken, og da har de følgende roller.</p>	<p>Disse elevene innehar ofte følgeroller i leken:</p> <p>Krever mestring for å kunne inneha lederroller.</p>
Initiativ og strategier	<p>Har eleven planen klar før friminuttet, har han ingen problemer med å bli med i lek med medelever.</p> <p>De er avhengig av verbale ferdigheter, da det kan være vanskelig å bli med i lek hvis eleven har vansker med å forstå andre og uttrykke seg klart. Da kan det være enklest å bli med i lek med de i klassen som er kjent med elevens vansker.</p> <p>Dette er veldig individuelt ut fra den enkelte elevs vansker. Hvor «hardt» eleven er rammet med tanke på autisme for eksempel.</p> <p>Elevene velger ofte strategi for å komme inn i lek ut ifra hvilke</p>	<p>Hos spesielt første og andreklasse vil de mangle litt i forhold til empati som kan påvirke initiativet til å bli med i lek.</p> <p>Individuelt om disse elevene tar initiativ til ny lek med tanke på hvilke utfordringer de har.</p> <p>Barn med slike vansker har forskjellige uttrykk enn flertallet, kanskje mye på grunn av at de er en annen plass i utviklingen. Forsøk på å selge inn sin lek blir derfor mer keitete og brautete, spesielt i småtrinnene.</p> <p>Medelever legger merke til hvilke fysiske uttrykk</p>	<p>De søker mot venner de har fra før, eller venner de har utenfor skolen.</p> <p>Barna tar absolutt initiativ til å starte opp ny lek. På SFO får de bestemme selv hvilken aktivitet de vil holde på med, og da får de ofte med seg medelever på den valgte aktiviteten.</p>	<p>Individuelt og avhengig av elevens selvtillit om de tar initiativ eller ikke, og på hvilken måte de tar initiativ.</p> <p>Oppelever at elever med disse vanskene tar initiativ til ny lek.</p> <p>De får gjerne med seg medelever i «gode» leker, som togbanebygging, bygge LEGO eller slott.</p> <p>De får sjelden med seg medelever i boltrelek/vilter lek. Da medelever føler seg utrygge fordi de ikke vet helt hvor de har dem (uforutsigbare).</p>

	<p>aktiviteter som foregår, og hva eleven selv har lyst til å holde på med. Det er tryggere å bli med i regeltek enn frilek der rammene er mer uklare.</p> <p>De bestfunderende tar initiativ til å starte opp ny lek, mens de andre heller trekker mot aktiviteter som allerede er påbegynt.</p>	<p>elevene har (roping, voldsomhet).</p> <p>Det er liten variasjon i lekene disse elevene vil sette i gang. De velger leker de kan og som de er trygge på.</p>		
--	---	--	--	--

