



Universitetet  
i Stavanger

## Inkluderingsarbeid i barnehagen

En kvalitativ studie utført ved spesielt tilrettelagt avdeling med særlig fokus på barnet med nedsatt funksjonsevne sine muligheter for aktiv deltakelse.

Av

Katarina Fjällström Jakobsen

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Universitetet i Stavanger-Det humanistiske fakultet

Høsten 2008



Universitetet  
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Masterstudium i  
spesialpedagogikk

Høstsemesteret, 2008

Åpen/ konfidensiell

Forfatter: Katarina F. Jakobsen

  
(signatur forfatter)

Faglig ansvarlig

Veileder: Sissel Østrem

Tittel på hovedoppgaven: Inkluderingsarbeid i barnehagen. En kvalitativ studie utført ved spesielt tilrettelagt avdeling med særlig fokus på barnet med funksjonsnedsettelse sine muligheter for aktiv deltakelse.

Engelsk tittel: Work of inclusion in daycare institution. A qualitative study at a special organized department with a particular focus on the possibilities for active participation for the disabled child.

Emneord: Deltakelse, inkludering, barnehage,  
tilrettelagt avdeling, funksjonsnedsettelse.

Sidetall: 62 +vedlegg: 7

Stavanger, 20. oktober 2008

## **Sammendrag/Abstract**

**Sammendrag:** Denne oppgavens formål er å finne ut av og søke etter beskrivelser som kan si noe om hva aktiv deltakelse i lek og samspill innebærer, hvordan dette fremtrer i hverdagen for et enkelt barn med funksjonsnedsettelse ved en spesielt tilrettelagt avdeling i en barnehage. Muligheter men også begrensninger for aktiv deltakelse betraktes i lys av samspillet mellom den voksne og barnet i det spesifikke miljøet som avdelingen utgjør. Undersøkelsen er gjennomført i form av et feltarbeid, med observasjoner og intervjuer samt nedtegnelse av feltnotater som metoder. Resultat samt konklusjon av undersøkelsen er at aktiv deltakelse i lek og samspill ser ut til å ligge knyttet opp mot de for barnet nære personene i barnehagen, og deres vurdering og tilrettelegging.

**Abstract:** The purpose of this study is to find out and look for descriptions that can tell us some of the content of what active participation in play and interaction is, and how it is manifesting it self in everyday life for the single disabled child at a special organized department in a preschool day care institution. Prospects but also limitations for active participation is considered in light of the interaction between the grown up and the child in the specific environment of the department. The study is carried out as a field study with use of observations, interviews and notes written from the field. Results and conclusion of the study is that active participation in play and interaction seems to be connected to the close persons of the child in the day care institution, and their evaluation and adjustments.

## Forord

Jeg vil med dette først rette en takk til foreldrene til Erik, som jeg har valgt å kalle den lille gutten som deltok i observasjonene i denne undersøkelse. Jeg vil også takke de fagpersonene fra barnehagen som stilte opp som informanter gjennom deltakelse i intervju og observasjoner, og ellers tok godt imot meg under hele tiden feltarbeidet foregikk. Videre vil jeg rette et stort takk til min veileder Førsteamanuensis Sissel Østrem ved Humanistisk fakultet, for veiledning i forhold til oppgaveskriving, og ellers god og positiv støtte under hele forskningsprosessen. Til sist vil jeg rette en stor takk til min nærmeste familie og venner for at de har gitt meg tid og mulighet til å fullføre for meg dette viktige arbeid.

Stavanger, oktober 2008



Katarina F. Jakobsen

# INNHold

	Side
1.0 INNLEDNING	
1.1 Bakgrunn for oppgaven	1
1.2 Formål med arbeidet	2
1.3 Forskningsspørsmål	2
1.4 Avgrensning	3
1.5 Begrepsavklaringer	3
1.5.1 Integrering eller inkludering	4
1.5.2 Deltakelse	6
1.5.3 Funksjonsnedsettelse	7
1.6 Beskrivelse av oppgavens oppbygging	8
2.0 TEORI	10
2.1 Tilknytning	11
2.2 Kommunikasjon	12
2.3 Formidlet læring	16
2.3.1 Vygotskij om deltakelsesbegrepet	17
2.3.2 Hva sier Vygotskij om barn og tidlig samspill	18
2.3.3 Psykologiske verktøy og det tidlige samspill	18
2.3.4 Tidlig samspill sett i lys av nyere teori	19
3.0 METODE	
3.1 Innledning	21
3.2 Kvalitativ forskning	21
3.2.1 Hermeneutikk	22
3.3 Mitt prosjekt - et feltstudium	23
3.4 Observasjoner	24
3.4.1 Etnografisk observasjon	25
3.4.2 Utvalg og tilnærming til informanter	27
3.4.3 Første møte med barnehagen	28
3.4.4 Bakgrunn for valg av observasjonssituasjoner	29
3.4.5 Min rolle som observatør	29
3.5 Kvalitativt forskningsintervju	31
3.5.1 Utvalg av informanter til intervju	32
3.5.2 Utarbeiding av intervjuguide	33
3.5.3 Gjennomføring av intervju	33
3.5.4 Transkribering og anonymisering	34
3.6 Feltnotater	35
3.7 Innsyn i dokumenter og bruk av dette	35
3.8 Verifisering	36
3.8.1 Troverdighet	36
3.8.2 Bekreftbarhet	36

3.8.3	Overførbarhet	37
3.9	Forskningsetiske refleksjoner	37
3.9.1	Retten til frihet og selvbestemmelse og prinsippet om fritt informert samtykke.	37
3.9.2	Privatlivets fred – konfidensialitet og taushetsplikt	38
3.9.3	Om å unngå skade og alvorlige belastninger	39
4.0	ANALYSE	40
4.1	Presentasjon av barnet	40
4.2	Presentasjon av personell	41
4.3	Mulighet for deltakelse - en analyse av observasjoner	41
4.3.1	Å lese barnet	42
4.3.2	Å dele opplevelser	43
4.3.3	Å lede-å følge- å lede	44
4.3.4	Selvstendighet	45
4.3.5	Organisering	45
4.4	Mulighet for deltakelse - en analyse fra intervju	46
4.4.1	Barnets behov - et utgangspunkt for tilrettelegging	46
4.4.2	Dagsform	47
4.4.3	Struktur og rammebetingelser	47
4.4.4	Å lese ungene	48
4.4.5	”De øyeblikkene”	49
4.5	Analyse feltnotat	49
4.6	Sammenfatning av analyseområdene i feltarbeidet; observasjon, intervju og feltnotat	50
5.0	DRØFTING	
5.1	Drøfting ”organisering”	52
5.2	Drøfting ”Å lese barnet”	55
5.3	Drøfting ”Å dele opplevelser”	58
6.0	RESULTAT	61
7.0	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	62

**LITTERATURLISTE**  
**VEDLEGG**

**Inkluderingsarbeid i barnehagen. En kvalitativ studie utført ved spesielt tilrettelagt avdeling med særlig fokus på barnet med funksjonsnedsettelse sine muligheter for aktiv deltakelse.**

## **1. INNLEDNING**

### **1.1 Bakgrunn for valg av oppgaven**

Barnehagen skal sørge for å legge til rette for, og fremme inkluderende prosesser i barnegruppen.. Dette innebærer at barnehagen skal være et sted der alle barn gis mulighet til deltakelse ut fra sine egne forutsetninger og sin egen bakgrunn. I følge en oppdatert kunnskapsstatus utarbeidet av Hopperstad, Hellem og Kjørholt(2005) er det gjort svært lite forskning om funksjonshemmede barn i barnehagen. Det nyeste forskningsarbeidet jeg har funnet som omhandler det tema jeg har valgt, er en doktoravhandling kalt «De minste vil, og får det kanskje til...» En studie av hverdagslivet segregering i integrerende institusjoner. Den er skrevet av Borgunn Ytterhus (2000). Resultatene i denne avhandlingen viser imidlertid at barnehagen som levested skiller seg ut i positiv retning med hensyn til det å skape et inkluderende miljø (Ytterhus, 2002). Å fremme inkluderende prosesser er et langvarig arbeid som dreier seg om holdninger og refleksjon over hvordan ulikhet mellom mennesker kan forstås og aksepteres som en naturlig del av det felleskap vi alle utgjør. I barnehagen vil dette nedfelle seg i det pedagogiske arbeidet ved planlegging og organisering og fysisk tilrettelegging av miljøet. Det vil også komme til syne hvordan personalet i det hverdagslige arbeidet sammen med barna, men også med kollegaer og foreldre, gjennom utsagn eller bruk av begreper forholder seg og beskriver annerledeshet. Min antagelse i denne sammenheng er imidlertid at forståelsen og gjennomføringen av inkluderingsarbeid i barnehager er varierende, at dette er en prosess som er i gang i barnehagene, men der de ulike barnehagene som institusjoner hele tiden må arbeide videre for en forbedret praksis. I denne oppgaven ønsker jeg spesielt å undersøke hva inkludering i et deltakerperspektiv kan innebære spesielt for den spesielt tilrettelagte avdeling, og for barnet som går der. Det ligger spesielle utfordringer knyttet til det arbeidet som gjøres ved disse avdelingene. De barn som får tildelt plass ved en spesielt tilrettelagt avdeling vil ofte ha så omfattende eller sammensatte vansker at dette ut fra barnets behov vurderes å være det beste tiltak. I forhold til et inkluderingsperspektiv vil dette imidlertid av noen kunne betraktes som et ekskluderende tiltak, der barnet frarøves mulighet til et sosialt, kulturelt fellesskap med andre barn i barnehagen. Å sørge for at så ikke skjer er en utfordring, ikke bare for den spesielt tilrettelagte avdeling, men også for barnehagen som helhet, og spørsmålene rundt hvordan en til enhver tid på best mulig måte skal legge til rette for og fremme deltakelse og inkludering for det enkelte barnet, vil

kontinuerlig måtte være gjenstand for refleksjon og drøfting. Løsningene en finner frem for dette, vil naturlig være varierende ut fra hvilke problemstillinger som en står ovenfor.

Ved å studere den pedagogiske tilretteleggingen og det arbeid som gjennomføres av personalet, barnets aktivitet samt de fysiske omgivelsene ved barnehagen håper jeg i denne oppgaven å finne noen svar på mitt spørsmål om hvordan inkludering og deltakelse muliggjøres for barnet ved den spesielt tilrettelagte avdeling. Ved å velge disse tre områdene, har jeg således valgt en forholdsvis vid tilnærming, men dette gjør jeg fordi jeg mener at inkludering og deltakelse er komplekse fenomen som trenger å belyses fra flere perspektiv i barnehagen for å gi mening.

## **1.2 Formål med arbeidet**

En spesielt tilrettelagt avdeling er et styrket barnehagetilbud der det gis spesialpedagogisk hjelp til barn med nedsatt funksjonsevne. Denne hjelpen er hjemlet i opplæringsloven § 5-7. Ved disse avdelingene innebærer inkluderingsarbeidet som tidligere nevnt, en særlig utfordring for pedagogene med hensyn til å sikre et miljø for barna der opplevelse av tilhørighet, fellesskap og delaktighet blir en del av hverdagen. Forutsetningene for deltakelse i lek og samspill vil ofte for denne gruppe barn kunne være annerledes enn for barn som går på ordinær plass i barnehagen. Barnets utvikling kan være forsinket innenfor alle utviklingsområder eller deler av disse. For noen barn vil tilretteleggingen kunne innebære stor grad av samvær med andre barn på den egne avdelingen, og barn fra barnehagens andre avdelinger. Men for andre barn vil tilretteleggingen imidlertid måtte innebære mer skjerming og kanskje dreie seg om å finne andre måter å oppleve nærhet, fellesskap og deltakelse på, gjennom enkle former for samspill og turtaking. Å fremme deltakelse i samspill og lek vil i alle tilfeller kreve et bevisst og systematisk arbeide fra personalet, men denne oppgavens formål er å finne ut av *hva* deltakelse innebærer eller *hvordan* dette fremtrer i hverdagen for barnet. Jeg ønsker å se på hva som skjer, hvilke muligheter og begrensninger som skapes for deltakelse i samspillet mellom den voksne og barnet i det spesifikke miljøet som den tilrettelagte avdeling utgjør.

## **1.3 Forskningsspørsmål**

Forskingsspørsmål kan i følge Engelstad, Egeland, Grenness, Kalleberg, & Malnes (1996) deles inn i følgende tre ulike typer; konstaterende, vurderende og konstruktive spørsmål.



Konstaterende spørsmål tas i bruk når en ønsker å undersøke hva som faktisk er tilfelle, og hvorfor noe har utviklet seg. Ved bruk av vurderende spørsmål har forskeren et normativt utgangspunkt, og har som mål å finne ut av hvorvidt handlinger og forhold er som de burde være. Det foreligger altså en vurderende interesse. Konstruktive spørsmål stilles når en er opptatt av hvordan en tilstand kan forbedres. Som regel vil et forskningsarbeide ofte innebære at en benytter seg av kombinasjoner mellom de ulike ovennevnte typer forskningsspørsmål. I denne master oppgaven har jeg valgt å formulere mitt forskningsspørsmål på følgende måte;

”På hvilken måte gis barnet med funksjonsnedsettelse mulighet til å være aktiv deltaker i lek og samspill?” . Mitt forskningsspørsmål er av den først nevnte typen ovenfor, det vil si, et konstaterende spørsmål. Jeg ønsker med utgangspunkt spørsmålet, slik det er formulert, søke svar på hvordan deltakelse og aktivitet manifesterer seg i det daglige livet i barnehagen, hvordan dette kommer til uttrykk, eller muligens *ikke* kommer til uttrykk i hverdagen til det enkelte barnet i undersøkelsen. Forskningsspørsmålet åpner altså opp for å finne frem til beskrivelser og forklaringer som kan fortelle oss noe om dette. Det finnes, som tidligere nevnt i innledningen av denne oppgaven, forholdsvis lite forskning knyttet til inkludering i et deltakerperspektiv ved tilrettelagte avdelinger i barnehagen. Med bakgrunn i dette mener jeg at et konstaterende forskningsspørsmål er riktig i forhold til det å utvikle ny kunnskap innenfor dette området, da det er behov for kunnskap om hvordan inkludering i et deltakelsesperspektiv ved den spesielt tilrettelagte avdeling i barnehagen ser ut, og hvordan ulikehensyn blir ivaretatt og utviklet i barnehagen i forhold til dette.

#### **1.4 Avgrensning**

Jeg har avgrenset oppgaven til å studere deltakelsesbegrepet i et ”mikroperspektiv”. Dette innebærer at jeg ser på hvordan samhandling og deltakelse stimuleres og muliggjøres i det aller nærmeste miljøet, i relasjonen mellom pedagogen og barnet.

#### **1.5 Begrepsavklaringer**

I det følgende vil jeg prøve på å mer inngående redegjøre for de ulike begrepene integrering og inkludering, deltakelse og funksjonsnedsettelse, da jeg mener at dette er nødvendig å få klarlagt dette for det videre arbeidet i denne oppgaven.

### **1.5.1 Integrering eller inkludering?**

Inkluderingsarbeidet i barnehagen er, og vil være, en møysommelig prosess som kontinuerlig må reflekteres over. Prosessen vil røre ved våre holdninger knyttet til ulikhet, og kommer til syne i hverdagslige handlinger og utsagn. I hverdagen i barnehagen har jeg imidlertid av og til opplevd at de to ulike begrepene integrering og inkludering brukes med usikkerhet eller, blandes sammen på en uheldig måte. Å kunne skille mellom disse begrepene mener jeg er viktig, da kunnskap om disse forskjellene er av stor betydning for at virkelige endringer kan komme i stand, knyttet til hvordan vi i vår praksis oppfatter og forholder oss til ulikhet.

#### **Integrering**

Ordet integrere kommer av det latinske ordet "integrare", som betyr å "danne et hele" eller å "innlemme i en helhet". Jeg har valgt å ta fatt i denne oversettelsen fordi den illustrerer noe av kjernen ved den kompensatoriske tenkning som lenge har vært gjeldende innenfor spesialpedagogikkens felt. En kompensatorisk tenkning innebærer at en fokuserer på avviket, det som er annerledes og skal rettes opp. Når noen "innlemmes i en helhet", integreres, vil en ut fra et slikt ordbruk samtidig implisitt definere at det er noen som står utenfor, som er annerledes, og som skal gis mulighet til komme inn i fellesskapet eller helheten. Helheten representerer med andre ord "oss", og de som står utenfor, "de andre". På denne måten skaper selve definisjonen avstand mellom mennesker. Det er med andre ord ikke likegyldig hvordan en velger å uttrykke seg i denne sammenhengen da forskjellen mellom begrepene inkludering og integrering representerer grunnleggende vesentlige forskjeller vedrørende holdninger tilknyttet ulikhet. Integrering er et begrep som har blitt brukt i barnehager i forholdsvis lang tid, og som har "satt seg under huden" særlig hos de som har lang praksis. Det er vanskelig å løsrive seg fra gamle vaner og holdninger. Men for å få dette til, må en i barnehagen bruke god tid og arbeide med den holdningsmessige endring, som følger med det å bruke nettopp begrepet inkludering. Sæljø (2001) sier at språket konstituerer virkeligheten, og at måten vi velger å bruke språket på i sin ytterste konsekvens således får materielle følger. Hvis det er slik at språket skaper den virkelighet vi er en del av, blir klarhet i begrepsbruk av største betydning for hvordan reelle holdningsendringer skal komme til å kunne gjennomføres og etableres i praksis.

## **Inkludering**

Det er i senere tid i vårt samfunn skjedd et paradigmeskifte, der en forlater den kompensatoriske tenkning med fokus på avvik, og går mot en forståelse og praksis i samfunnet der inkluderingstanken er styrende. I Salamanca erklæringen ble den globale visjonen om "Inclusive education for all learners" formulert av UNESCO, og denne visjonen har dannet grunnlag for et omfattende endringsarbeid i samfunnet generelt og innenfor pedagogikken spesielt (UNESCO, 1994). Holdninger knyttet til ulikhet, og hvordan en beskriver og således definerer ulikhet, samt synet på læring måtte i følge denne visjonen endres.

Inkluderingsbegrepet er komplekst. Det innebærer at en forlater en etablert individorientert tenkning og går mot en helhetlig tenkning, der en tar i betraktning de muligheter og begrensninger som skapes av oss mennesker i det fysiske og psykiske rommet for tilhørighet, deltakelse og samhandling. Bruken av inkluderingsbegrepet medfører som tidligere nevnt et krav endret innstilling og holdning i forhold til store deler av det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Det får konsekvenser for det språket en tar i bruk, hvilke muligheter en ser for barnet, organiseringen og utformingen av det fysiske og psykiske miljøet i sin helhet. Å drive en barnehagevirksomhet som er inkluderende, dreier seg om å skape muligheter for opplevelser av fellesskap og tilhørighet, deltakelse og medbestemmelse i det daglige. Å oppleve å bli inkludert vil være noe mer og noe annet enn å rent fysisk være innlemmet i et fellesskap. Det vil også være knyttet til en subjektiv opplevelse av å høre til, og ha mulighet for å være aktiv å deltakende ut fra sine egne forutsetninger og behov. I Rammeplanen (RP,2006) fremheves det at barn er "aktører" i sin egen dannelsesprosess. Når det gjelder de aller svakeste barna, vil det å ivareta at dette kan bli mulig for barnet, først å fremst de voksnes ansvar. Men ved hjelp av empatiske voksne som er villige til å se, lytte og ta inn over seg hvordan barnet prøver å kommunisere, kan også barnet med store hjelpebehov få opplevelser knyttet til å være aktiv og dermed også være deltakende i sin egen dannelsesprosess. Røkenes og Hanssen(2006) sier at relasjonskompetanse er en viktig del av den faglige kompetansen som personalet i barnehagen bør ha, og i Rammeplanen (RP, 2006), uttrykkes dette slik:

"En omsorgfull relasjon er preget av lydhørhet, nærhet, innlevelse og evne og vilje til samspill. Omsorg skal prege alle situasjoner i hverdagslivet og komme til uttrykk når barnet leker og lærer, i stell, måltider og påkledning" (RP,2006:25)

I relasjonen og det nære samspillet mellom barnet og den voksne, er det etter min syn, vi vil kunne få øye på, om barnet gis mulighet til opplevelser av å være deltakende, å tilhøre et

felleskap, å kunne utøve medbestemmelse. Inkludering med hensyn til deltakelse springer ut av denne relasjon.

### 1.5.2 Deltakelse

Deltakelse ligger nært knyttet opp mot inkludering. Det vil si at når en ønsker å legge til rette for et inkluderende samfunn vil blant annet mulighetene for å være deltakende være et vesentlig aspekt å ivareta, liksom tilhørighet og anerkjennelse. Begrepet deltakelse kan forstås på en rekke ulike måter. For eksempel vil en objektiv fortolkning av begrepet kunne innebære at en oppfattes å være deltakende bare ved å rent fysisk være til stede. En subjektiv fortolkning vil derimot innebære at individets egen opplevelse ved å være deltakende vektlegges. Dette er imidlertid en overforenklet beskrivelse av begrepet. I min søken etter en modell som på en mer nyansert måte kunne fange inn flere av de ulike aspektene ved begrepet deltakelse, har jeg funnet frem til den svenske boka "Delaktighetens språk" der Almqvist, Eriksson og Granlund via et systemteoretisk perspektiv redegjør for fire ulike komponenter ved dette begrepet. Disse komponentene er som følgende:

- 1) Känslan/upplevelsen av engagemang och motivation,
- 2) Agerande
- 3) Sammanhangets upplevda betingelser och nischers sosiala och fysiska karaktäristika, samt
- 4) Miljöns förutsättningar att erbjuda nischer. (Gustavsson, 2004, s. 141)

Forfatterne sier videre at disse fire ulike komponentene kan relateres til "en tidsram i hvilken nusetasjonen är i fokus. "Nusetasjonen kan dock bara tolkas i relasjon till vad som hänt tidigare och föreställningar om framtiden"(ibid.).

For å beskrive hva delaktighet bruker her forfatterne et systemperspektiv som dermed fanger opp mange av de ulike sidene ved begrepet. Det handler om individet men også om miljøet. Eller kanskje bedre uttrykt hvordan deltakelse er noe som kan observeres i *skjæringspunktet* mellom individet og miljøet rundt individet.

### **1.5.3 Funksjonsnedsettelse**

I det daglige livet møter en gjerne ulike uttrykk og beskrivelser knyttet til barn med spesielle behov, og disse varierer i forhold til hvilken type vanske barnet har, men også i forhold til de holdninger og den kunnskap menneskene som møter barnet, eller snakker om barnet, har. Derfor mener jeg at det er viktig å si noe om to sentrale begrep som for denne oppgaven blir viktig å ha et bevisst forhold til. Det første begrepet ”funksjonsnedsettelse” kan defineres på følgende måte:

”Med nedsatt funksjonsevne menes tap av eller skade på en kroppsdel eller i en av kroppens funksjoner. Dette kan f eks dreie seg om nedsatt bevegelses -, syns - eller hørselsfunksjon, nedsatt kognitiv funksjon, eller ulike funksjonsnedsettelser på grunn av allergi, hjerte- og lungesykdommer. Funksjonsnedsettelse regnes for å være synonymt med nedsatt funksjonsevne”(St.meld.nr.40, 2002-2003, s. 8).

Det andre begrepet er ”funksjonshemming” og kan defineres slik:

Funksjonshemming oppstår når det foreligger et gap mellom individets forutsetninger og omgivelsenes utforming eller krav til funksjon” (St.meld.nr.40, 2002-2003, s. 8).

Begge begrepene brukes ofte om hverandre i samfunnet i møte mellom ulike mennesker, uten at kanskje noen gir uttrykk for, eller for den sin skyld, er klar over det foreligger noen vesentlig skille mellom disse. Slik jeg ser det, er det et betydelig skille allikevel, og det ligger i at i den første definisjonen ”funksjonsnedsettelse”, finnes en relasjonell tenkning eller kobling mellom den som på en eller annen måte har en svekket funksjon, og miljøet. Dette innebærer at en implisitt kan tenke seg, at en kan velge å se på funksjonsnedsettelse som noe som ikke bare har med den personen som har funksjonsnedsettelse å gjøre, men at personen påvirkes av miljøet rundt. Med andre ord; miljøet skaper noe av styrken av konsekvensene av det å ha en funksjonsnedsettelse. Begrepet funksjonshemming kan i lys av den ovenstående redegjørelsen, mer betraktes som et begrep som etter min mening lettere plasserer ”skaden”, eller ”hemningen”, og konsekvensene av denne, hos individet.

Jeg har for å utforme den ovenstående begrepsavklaringen benyttet meg av informasjon fra Arbeids- og inkluderingsdepartementet og utgitt stortingsmelding nr.40 som omhandler nedbygging av funksjonshemmende barrierer(St.meld.nr.40, 2002-2003)

Begrepene byr på ulike muligheter for forståelse, og jeg vil med utgangspunkt i avklaringen si at jeg i forhold til oppgavens innhold og utforming prøver å benytte meg av det førstnevnte

begrepet ”funksjonsnedsettelse” da den etter min mening er mer riktig å bruke. Allikevel vil jeg holde mulighetene åpne for å også kunne bruke begrepet ”funksjonshemming”, der dette av ulike hensyn best passer inn.

## **1.6 Beskrivelse av oppgavens oppbygging**

Jeg har nå har jeg redegjort for bakgrunnen for denne oppgave, og dens formål. Videre har jeg redegjort for forskningsspørsmålet med den dertil hørende avgrensning. Jeg har så til slutt redegjort for de begrepsavklaringer jeg har ment å være vesentlige i forhold til videre presentasjon av oppgaven. Nå vil jeg i det følgende for leseren av denne oppgaven, gi en beskrivelse av oppgavens videre oppbygging.

I det førstkommende kapittelet vil jeg presentere teori som jeg valgt å bruke for å kaste lys over forskningsspørsmålet. Denne teoridelen inneholder tre hoveddeler, og disse har overskriftene ”Tilknytning”, ”Kommunikasjon” og ”Formidlet læring”. Disse ulike teoriene har hver for seg, men også sammen, dannet et grunnlag for meg til å underveis i forskningsprosessen, belyse det forskningsspørsmål jeg valgt.

Etter teoridelen kommer det en metode del. Her presenterer jeg de vesentligste delene av hvordan jeg i forskningsprosessen har gått frem i relasjon til det metodiske arbeidet for å hente inn og bearbeide det empiriske datagrunnlag som oppgaven bygges på. Jeg begrunner også valgene som er tatt, samt prøver å redegjøre for hvordan jeg har forsøk på å sikre kvaliteten av mitt forskningsarbeid. Til sist i denne delen presenterer jeg refleksjoner rundt det å sikre de etiske forpliktelsene som er forbundet ved forskning.

Deretter kommer en presentasjon av analysen, hvor jeg prøver å synliggjøre den omfattende prosessen frem til det som senere vil ende opp i det som jeg mener å være ”essensen” i hva det empiriske materialet forteller. Analyseringsprosessen preges av det som jeg som forsker bærer med meg av tidligere erfaringer, kunnskap og teoretisk ståsted.

Neste del i oppgaven er drøftingsdelen, der jeg ved hjelp av refleksjon og argumentasjon med utgangspunkt i analysens funn, prøver å belyse problemstillingen i lys av tidligere presentert teori. Denne drøftingsdelen utgjør kjernen i å finne frem til hva den kommende resultat delen vil komme til å inneholde, det vil si hva som jeg som forsker med utgangspunkt i eksisterende teori, og forståelse av praksisverdens virkelighet vurderer som vesentlig å løfte frem.

Etter drøftingsdelen kommer så en forholdsvis kort presentasjon av resultat, under det som i oppgaven benevnes som "Resultat". Til sist deler jeg med leseren noen avsluttende refleksjoner knyttet til oppgaven og den forskningsprosess jeg vært i gjennom, samt gir noen innspill til videre prosjekter jeg for fremtiden ser kunne være interessant å bruke tid og innsats på.

## 2. TEORI

Pedagogisk forskning har i lang tid vært preget av en opptatthet av de individuelle intrapsykologiske prosesser i forhold til barns læring og utvikling. Innenfor det spesialpedagogiske feltet har dette kommet til uttrykk ved et ensidig fokus rettet mot det individuelle, spesielle og avgrensede ved barnet. I dag er fokuset blitt endret slik at en er mer opptatt av de interpsykologiske prosesser knyttet til barns utvikling, det vil si mellommenneskelige, sosialt orienterte prosesser. Henning Rye beskriver denne endring som en ”radikal forandring i forståelse og tiltak når det gjelder å støtte den psykososiale og mentale utvikling hos barn med spesielle behov”(Rye, 2007).

Tre ulike hovedtradisjoner innenfor psykologi og pedagogikk danner i følge Rye grunnlag for en helhetlig interaksjonsorientert forståelsesramme for barns psykososiale og kognitive utvikling. Han sammenfatter disse ulike tradisjonene ved bruk av nøkkelordene ”tilknytning”, ”kommunikasjon” og ”formidlet læring”. I dette mastergradsprosjektet vil jeg benytte meg av denne helhetlige interaksjonsorienterte forståelsesrammen, for å studere hvordan samhandling og deltakelse stimuleres og muliggjøres i det aller nærmeste miljøet, i relasjonen mellom pedagogen og barnet.

For å prøve å forstå og diskutere mine empiriske funn i undersøkelsen, velger jeg å benytte meg av teorier som omhandler sped- og småbarns utvikling og tilknytning, men også teorier knyttet til læring og kommunikasjon. Disse teoriene er generelle, men ut fra forskningsspørsmålets formulering vil jeg prøve å løfte frem aspekter jeg finner relevante for oppgaven og redegjøre for disse. Jeg vil i tillegg til dette også legge frem teori som omhandler spesielle synspunkter knyttet til kommunikasjon med multihandikappede barn, og diskutere dette opp mot deler av den generelle teorien. Sammensetningen av generell og spesiell teori vil, slik jeg ser det, kunne danne grunnlag for å kunne si noe om deltakelses- og inkluderingsaspektet når det gjelder barn med nedsatt funksjonsevne ved den tilrettelagte avdeling i barnehagen.

Jeg starter i det følgende med å gi en presentasjon av tilknytningsteori, for så deretter å redegjøre for teori knyttet til kommunikasjon. Sist vil jeg presentere teori som omhandler formidlet læring.



## 2.1 Tilknytningsteori

Tilknytning handler om det tidlige samspillet mellom spedbarnet og nær omsorgsperson. Dette gjør jeg fordi tilknytningsteorien handler om menneskets kontaktutvikling, og kunnskap om denne teorien til dels kan gi en forståelse for hvordan deltakelse og aktivitet hos barnet kan fremmes, eller hemmes gjennom tilfredsstillende, respektive mindre tilfredsstillende tilknytningsprosesser. Objektrelasjonsteorien har sin opprinnelse fra psykoanalytisk teori, og beskriver hvordan tidlige følelsesmessige relasjoner etableres og utvikles hos mennesket. Det legges innenfor denne teoretiske retningen stor vekt på den følelsesmessige kvaliteten i barnets tidlige relasjoner som utgangspunkt for personlighetsutviklingen, og barnet antas ifølge denne teorien å ha en naturlig medfødt trang til å søke kontakt med et annet menneske for tilknytning, trygghet og bekreftelse (Abrahamsen, 1997). Bowlby er en sentral teoretiker innenfor objektrelasjonsteorien. Han har gjennom sitt arbeid hatt stor innvirkning på vårt syn på betydningen av utviklingen av de nære emosjonelle bånd, og tilknytning mellom barnet og nær omsorgsperson. I følge Bowlby's tilknytningsteori er tilbøyeligheten til å danne nære emosjonelle bånd til andre betydningsfulle mennesker en grunnleggende komponent av menneskets natur (Bowlby, 2005b). Foreldrene fremst, men også andre nære personer som måtte komme til å erstatte disse, vil ifølge Bowlby være de som barnet først knytter disse emosjonelle båndene til. I sin forskning observerte Bowlby fremst tilknytningsadferd mellom barnet og deres mødre, og han antydte i sin teori en biologisk forklaring på barnets tidlige beredskap for kontakt (Bowlby, 2005b).

"Human infants, we can safely conclude, like infants of other species, are preprogrammed to develop in a socially cooperatively way; whether they do so or not turns in high degree on how they are treated" (Bowlby, 2005b)

Bowlby understreket videre at hvordan denne kontakten ble ivaretatt av den nære voksen personen på virket barnets sosiale utvikling. Her kan en se at Bowlby på samme måte som Vygotskij la vekt på at utviklingen hos barnet ikke bare skjer som er resultat av biologiske forutsetninger, men også i tillegg i all vesentlig grad er avhengig av de menneskene som omgir barnet og deres adferd. Hvis barnet har gjort seg erfaringer ved tilknytningspersonen som tilsier at hun eller han er tilgjengelige og gir en responderende reaksjon når hun blir tilkalt av barnet, vil et friskt barn, ifølge Bowlby, føle seg sikker nok til å utforske sine omgivelser. En trygg tilknytningsperson, en person som barnet stoler på, vil således kunne fungere som en trygg base

for barnet, fra hvilken hun eller han kan utforske. Den voksnes rolle som tilknytningsfigur beskrives av Bowlby på følgende måte:

”In essence this role is one of being available, ready to respond when called upon to encourage and perhaps assist, but to intervene actively only when necessary” (Bowlby, 2005b)

Bowlby beskriver tilknytningsadferd til å være mest fremtredende i den tidlige barndom, men sier også at denne adferden følger mennesket gjennom hele livet. Hos voksne vil denne adferden være spesielt fremtredende når en person er i store vansker, er syk eller redd. Tilknytningsadferd kan være det å gråte, eller rope, hvilket utløser omsorgsreaksjon. Det kan også være det å følge etter, klenge, eller protestere sterkt mot det å bli forlatt alene eller med ukjente (Bowlby, 2005a).

Nære personer i barnehagen, som barnet over lang tid er kommet til å knytte seg til, vil ut fra et slikt teoretisk perspektiv kunne spille en stor rolle i forhold til barnets sosiale og emosjonelle utvikling. De vil være de som under store deler av dagen sørger for nærhet og kontakt og stimulans i relasjonen til barnet. Utfordringen blir da for pedagogen å finne ut av hvordan på best mulig måte legge til rette for et miljø og samvær med barnet som virker støttende, slik at nære og trygge emosjonelle bånd gis mulighet til å utvikle seg. De emosjonelle båndene er betydningsfulle, da de gir barnet en trygg base for barnet å utforske fra, og dermed også et godt utgangspunkt for å være aktiv og deltakende. Å fremme deltakelse vil ut således fra et slikt perspektiv stille krav til den voksnes følelsesmessige evne til å møte barnet, og aktualiserer også nødvendigheten av en refleksjon over egen praksis med hensyn til hvilken grad den voksne i møte med barnet fungerer som en trygg base.

## **2.2 Kommunikasjon**

I det følgende vil jeg redegjøre for kommunikasjonsbegrepet med utgangspunkt i det sosiokulturelle perspektivet. Dette perspektivet har sin opprinnelse fra ulike retninger; både den amerikanske pragmatismen, ved Dewey og Mead, og den sosiokulturelle skole fremst representert ved Vygotskij og Bachtin.

Ordet kommunikasjon kommer fra det latinske ordet ”communicare” og betyr direkte oversatt ”å gjøre felles”. Oversettelsen går direkte til kjernen i temaet kommunikasjon sett fra et sosiokulturelt perspektiv (Witteck, 2004, s. 18). Dette perspektivet knytter nemlig kommunikasjon til ”handling i fellesskap” (Säljö, 2001). Sett ut fra dette perspektivet vil vi som handlende

individer alltid påvirke, og la oss påvirke av hverandres handlinger. Handlingene skjer ikke atskilt, i et tomrom, men alltid i en situasjon, i en gitt kontekst som skaper ulike muligheter, men også begrensninger for handling.

Det forekommer i følge dette perspektivet ikke en direkte forbindelse mellom individet og omgivelsene. Samhandlingen medieres, eller formidles gjennom bruken av kulturelle verktøy.

Sæljø sier følgende om begrepet mediering:

”Mediering innebærer altså at det billedlig uttrykt finnes et slags raster mellom oss og verden utenfor, et raster som hjelper oss å konstituere fenomener og å sanse verden utenfor ut fra spesifikke kriterier. Dermed blir vi også i stand til å handle innenfor rammen for en viss praksis”(Säljö, 2001, s. 102).

For pedagogen vil utfordringen ut fra et slikt perspektiv ligge i hvordan skape *mulighet* for handling, mulighet for barnet til å kommunisere, ”gjøre noe felles” med andre mennesker i den verdenen han eller hun er en del av, i det sosiale rommet. I en tilrettelagt avdeling, vil en finne barn som varierer med hensyn til funksjonsnivå. De ulike individuelle forutsetningene barna har, vil på ulike måter virke inn på barnets evne til å gå inn i samhandling og dermed være deltakende.

Å sette barnet i stand til å ”handle innenfor en viss praksis” som Sæljø uttrykker det, krever derfor at pedagogen hjelper barnet til å ta i bruk de ulike kulturelle verktøy som medierer, eller formidler samhandling. Kulturelle verktøy kan i følge Sæljø sies å omfatte følgende tre samvirkende forhold:

1. utvikling og bruk av intellektuelle (eller psykologiske/språklige redskaper)
2. utvikling og bruk av fysiske redskaper (eller verktøy)
3. Kommunikasjon og de ulike måtene mennesker utvikler former for samarbeid på i ulike virksomheter.(Säljö, 2001, s. 23)

Sæljø sier at et av de aller viktigste medierende redskap som mennesket har, er de resursene som finnes i språket. Han sier: ”Ord og språklig utsagn medierer omverdenen for oss og gjør at den framstår som meningsfull”(Säljö, 2001). Men for barn som har betydelige vansker innenfor den språklige utvikling, vil symboler, tegn eller bevegelser istedenfor komme til å delvis eller helt erstatte den muntlige språklige uttrykksformen. Omverdenen medieres da på en alternativ måte

for barnet, slik at meningsfull kommunikasjon kan skapes. Tegn, symboler og/eller bevegelser vil også kunne benevnes som kognitive eller strukturelle resurser. De strukturelle resurser vil sammen med de fysiske redskapene være verktøy som vi tar i bruk for å mediere kunnskap, og går under fellesbenevnelsen "artefakter" sett ut fra en sosiokulturell forståelsesramme. Artefakter beskrives av Sæljø som "...materialiserte former for tenkning og språk"(Sæljø, 2001).

Barnet med alvorlige multifunksjonshemminger eller dyp utviklingshemming, som denne oppgaven omhandler, vil barnet som oftest ha store kognitive problemer, ofte i kombinasjon med bevegelses-, syn og hørselshemming. Ofte virker disse ulike skadene sammen slik at de forsterkes. Dette vil så skape store vansker i forhold til det å kommunisere med omverdenen. Å hjelpe dette barnet til å bli i stand til å "handle innenfor en praksis", å være deltakende ut fra sine egne individuelle forutsetninger, stiller da store krav både til den pedagogiske planleggingen og organiseringen av den daglige virksomhet, og de menneskene som arbeider tett opp mot barnet. Bruk av totalkommunikasjon er et eksempel på et tiltak der organiseringen av hverdagen ved hjelp av signaler kan hjelpe barnet til å oppleve forutsigbarhet og forventning i forhold til det som skal skje innenfor en kortere tidsramme. Dette vil i neste omgang hjelpe barnet til å forstå at det har mulighet til å påvirke sine omgivelser ved egen handling og aktivitet, og således styrker dette barnets initiativ og evne til aktiv deltakelse.

Lorentzen sier at sett fra et relasjonelt perspektiv på læring og utvikling, vil pedagogenes oppgave være å gå inn og arbeide som "samarbeidspartnere" og "meddeltakere" i barnets liv". (Lorentzen, 2001, s. 16). Det handler også om å bygge opp om barnets følelse av mestring. Horgen (2006) skriver følgende om dette, og benytter seg av benevnelsen "nærperson" i stedet for "pedagog" :

"...det er nærpersionenes oppgave å gi hjelp til mestring. Å være mestrende er blant annet å få til bevegelser, påvirke omgivelser, oppleve, oppleve sammen og bli forstått i dagens aktiviteter og hendelser. Slik mestring kan ikke løsrives fra det kommunikative miljøet, hvor nærpersonene tar alle elevens ytringer på alvor"(Horgen, 2006).

Horgen beskriver her en opplevelsesdimensjon ved deltakelse. En deltakelse som gir barnet mulighet til å sammen med en annen nær person, eller alene påvirke eller la seg påvirkes av det umiddelbare møtet med de nære omgivelser. Horgen sier videre i sitatet at denne type mestring ikke kan løsrives fra kommunikative miljøet. Ut fra det sosiokulturelle perspektivet, kan dette forstås slik at mestringen eller handlingen bare kan forstås ut fra den situasjon den foregår i. Den er med andre ord *situert*.

Horgen benytter seg også i dette sitatet ovenfor av begrepet ”ytringer”, og plasserer seg dermed tydelig inn i den dialogiske tradisjon. Hun understreker ytringens kommunikative verdi, og sier at vi må se disse som et redskap for å lete etter hvordan ” ...intensjon og felles koder og symboler utvikles, før de trer frem som synlige og manifester”(ibid.)

For Bakhtin, som jeg tidligere har beskrevet som en av de aller tidligste teoretikere innenfor den sosiokulturelle skole, sto begrepet ”ytringer” sentralt. Bachtin sier følgende om ytringers beskaffenhet:

”Utterances are not indifferent to one another are not self- sufficient; they are aware of and mutually reflect one another. These mutual reflections determine their character. Each utterance is filled with echoes and reverberations of other utterances to which it is related by the communality of the speech communication” (Bachtin, Holquist, & Emerson, 1986).

Vi lener oss altså på hverandres ulike stemmer, og ytringer kan altså ikke betraktes som noe skapes kun fra det enkelte individ, isolert fra den sammenheng den inngår i. Den blir derimot skapt, i en dialogisk relasjon, slik Bachtin beskriver det. Enhver ytring inngår i en dialog, og gjennom denne dialogen, vil meningen forhandles frem. I det direkte arbeidet med barna betyr dette, at jeg som pedagog påvirkes av barnet og barnet påvirkes av meg, og vi skaper følgelig sammen det kommunikative miljøet vi er en del av. Bachtin beskriver den relasjonelle sammenheng til ytringen på følgende måte:

”Each individual utterance is a link in the chain of speech communion”.

(Bachtin et al., 1986, s. 93)

Bachtin forholder seg fremst til de verbale ytringene, men jeg velger her å tenke at her kan en ytring også vil kunne gjelde bevegelse, eller lyd eller annen måte for barnet å uttrykke seg på. Bruken av Bachtins dialogiske tenkning satt i relasjon til hvordan vi forstår og tar imot det funksjonshemmede barnets ytringer, kan slik jeg tenker det, være med på å gi en fordypet forståelse av deltakelsesbegrepet. Å fremme deltakelse handler da om å se på barnets som et likeverdig individ, der barnets ytringer har en grunnleggende og selvfølgelig posisjon i den relasjonelle sammenheng som barnet er en del av.

### 2.3 Formidlet læring

Den russiske pedagog Lev Semyonovich Vygotskij's tenkning innenfor psykologi og pedagogikk har i stor grad inspirert dagens organisering innenfor skole og barnehage virksomhet, og hans teorier om læring og utvikling har i stor utstrekning har bidratt til skiftet av fokus fra intrapsykologiske til interpsykologiske prosesser.

Vygotskij fremhevet menneskets spesielle evne til å motta andres erfaringer, og han så på barnets kognitive utvikling som en sosiokulturell prosess. Dette innebærer at barnets utvikler seg gjennom samhandlingen med andre mennesker, og i forhold til omgivelsene. Ifølge Vygotskij opptrer alle barns mentale funksjoner og ferdigheter på to plan, først på et mellommenneskelig plan, og deretter på et individuelt plan. Gjennom internaliseringen av de interpsykologiske(mellommenneskelig) prosessene dannes grunnlaget for utviklingen av de høyere mentale prosesser på det intrapsykologiske (individuelle) planet (L. S. Vygotskij, 1978, s. 57). Ut fra en slik forståelse, der læring og utvikling fremmes gjennom sosiokulturell prosesser, blir både barnet og pedagogen regnet som bidragsytere(Bråten, 1996, s. 33). Lærerens eller pedagogens særlige rolle i denne relasjonen blir å legge til rette for at barnet settes i stand til å kunne delta aktivt i samspill. I denne sammenhengen blir det naturlig å komme inn på begrepet "den nærmeste utviklingssonen" som ble utviklet av Vygotskij. Dette begrepet beskrives kortfattet av ham selv som:

"Nivåforskjellen mellom oppgave som barnet kan klare å løse under veiledning og med voksnes hjelp, og oppgaver som barnet kan klare å løse selvstendig" (Vygotskij, 1982).

I den nærmeste utviklingssonen ligger funksjoner som er i utvikling. Dette innebærer at det som er i den nærmeste utviklingssonen i dag, kan bli det virkelige utviklingsnivået i morgen (L. S. Vygotskij, 1978, s. 87).

Begrepet "stillasbygging" ble introdusert i 1976 av Wood, Bruner og Ross, og forfatterne hentet sin inspirasjon fra Vygotskij's sosiokulturelle perspektiver på læring og utvikling (Wood, Bruner, & Ross, 1976). Begrepet ble tatt i bruk for å illustrere hvordan et barn gjennom voksens hjelp kunne lære å utføre en oppgave eller løse et problem som i utgangspunktet ligger utenfor barnets mestringsområde. For å bygge et hus trenger en et stillas, men når huset er ferdig bygget kan stillaset fjernes. Den voksnes oppgave vil i overført betydning av denne illustrasjonen, være å støtte opp om barnets aktivitet inntil barnet på egen hånd, uten støtte, er i stand å utføre

aktiviteten. Når det gjelder spesialpedagogisk tilrettelegging for barn med spesielle behov danner teorien om den nærmeste utviklingssonen og stillasbygging et viktig utgangspunkt for mye av det arbeid som planlegges og gjennomføres ved ulike pedagogiske institusjoner i dag. Det handler om å ta fatt i det enkelte barnets forutsetninger, og med utgangspunkt i dette finne differensierte måter å støtte opp om barnets utvikling. Dette forutsetter med andre ord et faglig dyktig blikk som til en hver tid "ser" barnet, og som ved hjelp av ulike "stillas"/metoder hjelper barnet til å bevege seg i en utviklende retning. Utfordringen i forhold til dette vil være å til enhver tid vite hvilke "stillas" barnets vil trenge, og når de ikke lenger er nødvendige å bruke, og derfor kan trekkes tilbake.

### 2.3.1 Vygotskij om deltakelsesbegrepet

Vygotskij sier følgende i forhold til hvordan funksjonsnedsettelse virker inn på mulighet for deltakelse :

"All ties with other people, all those situations which define a person's place in a social milieu, and his role and fate as a participant in life -all these functions of social existence are refashioned; a physical defect, as it were, generates social dislocation"(L. S. Vygotskij, 1993).

Den sosiale posisjonen til barnet, beskrives av Vygotskij, som forandret sett i forhold til andre mennesker i miljøet, men han sier samtidig også at barnets posisjon i miljøet forandrer miljøet. Slik sett foreligger det altså en gjensidig påvirkning mellom barnet og de nære omgivelsene. Med utgangspunkt i en slik relasjonell tenkning, vil en altså måten andre nære omsorgspersoner møter barnet, være av stor betydning for barnets muligheter for videre utvikling. Å skape muligheter for barnet å oppleve deltakelse, vil kreve en inngående kjennskap om barnet, og en bevisst holdning i forhold til sin egen rolle som pedagog. Det vil også kreve kjennskap til hvordan en på ulike måter med utgangspunkt i det aktuelle nære miljøet kan skape muligheter for deltakelse, kommunikasjon og samspill. Liv Vedeler beskriver pedagogiske utfordringer knyttet til barn med funksjonsnedsettelse på følgende måte:

"Forskjellen på friske, resurssterke barn og barn med funksjonsvansker er at de første automatisk engasjeres i det menneskelige, kulturelle samspill som er en nødvendig forutsetning for vekst og utvikling, mens de siste trenger en bevisst, planmessig og særskilt tilpasset stimulering fra første dag"(Vedeler, 1997).

Vedeler ser her ut til å støtte seg til Vygotskij, da hun viser at barnets vekst og utvikling må sees i lys av hvordan barnet har mulighet til å ta del i menneskelig kulturelt samspill. Ved å særlig støtte opp om og tilpasse tilrettelegge for at barnet med funksjonsnedsettelse kan ta del i og utvikle seg i det tidlige samspillet med nære voksne, kan utvikling på dette området fremmes.

### 2.3.2 Hva sier Vygotskij om barn og tidlig samspill?

Vygotskij beskriver barnets generelle utvikling til å følge to ulike utviklingslinjer:

*"Within a general process of development, two qualitatively different lines of development, differing of origin, can be distinguished: the elementary processes, which are of biological origin, on the one hand, and the higher psychological functions, of sociocultural origin, on the other"*(Vygotskij, 1978, s.46).

Den biologiske modningen i den tidlige utviklingen vil barnet forutsetninger, eller virke inn på barnet slik at det kan gå inn i samspill med omverdenen. Vygotskij skiller beskriver også dette som utviklingen av de "lavere" mentale funksjoner. De lavere funksjoner knyttes til sansing, erindring, oppmerksomhet og vilje (L. S. Vygotskij, 2001). Etter hvert vil imidlertid utviklingen hos barnet i alt større grad skje innenfor den sosiokulturelle ramme. Dette beskriver Vygotskij som utviklingen av de "høyere" funksjoner hos individet. Ut fra de lavere funksjonene bygges følgelig de høyere mentale funksjoner opp. Dette skjer ved hjelp av psykologiske verktøy og mellommenneskelige forbindelser.

### 2.3.3 Psykologiske verktøy og det tidlige samspill

Vygotskij sier at utviklingen av de høyere mentale funksjoner må betraktes som produkter av formidlet virksomhet. Her spiller de psykologiske verktøy og midler for den menneskelige kommunikasjon rollen som "formidler" (L. S. Vygotskij, 2001). De psykologiske verktøy er ifølge Vygotskij rettet innover og omdanner de naturlige evnene og ferdighetene, såkalte lave mentale funksjoner, til høyere mentale funksjoner.

Innenfor det som vi beskriver som det "tidlige samspill" vil de såkalte "psykologiske verktøy" blant annet kunne representeres ved barnets bruk av gester. Når Vygotskij sier at de psykologiske verktøyene er rettet innover, kan dette illustreres på følgende måte: Gestene til barnet vil i begynnelsen være tilfeldige bevegelser, som etter hvert utvikles til å bli bevisste. Gesten oppstår,



i det sosiale rommet, i møtet med andre mennesker og deres reaksjoner, og beveger seg deretter ”innover”. Ved å være oppmerksomme på barnets uttrykk og gester og bekrefte disse, vil gestene etter hvert kunne få kommunikativ kraft. Dette innebærer at barnet gjennom interaksjon med andre etter hvert er blitt bevisst om handlingen, eller gestens formidlende evne.

#### 2.3.4 Tidlig samspill sett i lys av nyere teori.

Jeg har tidligere i redegjørelsen fot tilknytningsteori, beskrevet hvordan etableringen av en trygg tilknytning og sterke emosjonelle bånd, danner grunnlag for å kunne gi barnet en trygg base å handle ut fra. Gode og nære relasjoner er viktige for barnet, og den voksne, eller pedagogens oppgave i barnehagen, blir i lys av denne teori å finne ut av hvordan en på beste mulige måte kan bygge opp om et trygt og forutsigbart emosjonelt miljø. Her vil jeg bruke ordene til Abrahamsen som lyder som følgende:

” ...det er helt nødvendig å se med forstørrelsesglass på kvaliteten i barn-voksen-relasjonen, fordi det er den som utgjør barnets trygghetsfundament som igjen gjør det mulig for barnet å gjøre seg nytte av det pedagogiske tilbudet i barnehagen.” (Abrahamsen, 1997)

For barnet med funksjonsnedsettelse vil imidlertid dette med verdien av gode og nære relasjoner, fundert i et godt samspill være ekstra viktig for det pedagogiske personalet å sette lys på i sin praksis. Dette fordi at et barn med funksjonsnedsettelse ofte lettere enn andre barn, på grunn av for eksempel en svekkelse i sanseapparatet, det kognitive eller motoriske utviklingsområdet kan møte komme i situasjoner i hverdagen som oppleves som mindre forutsigbare, og som dermed også forårsaker utrygghet. Dette kan vanskeliggjøre muligheter for en ellers aktiv deltakelse eller utfoldelse i barnehagens hverdag for barnet.

#### **Det nye spedbarnsparadigmet**

Nyere spedbarnsforskning viser at det ser ut til å finnes en beredskap, eller en evne hos barnet til å gå inn i et gjensidig samspill med omsorgsgiver allerede fra det er nyfødt. Dette står i sterk kontrast til tidligere teorier utviklet av for eksempel Freud og Piaget, der barnet i tidlig spedbarnsalder er blitt beskrevet å ha autistisk lignende og egensentrert måte å forholde sig til omverdenen (Bråten, 2004). Den nye måten å forstå spedbarnet, har utfordret den tidligere etablerte forskning på en så pass omfattende og radikal måte, at den kan beskrives som et paradigme. Her ser jeg dog at en kanskje allikevel kan trekke noen paralleller til teori av Bowlby, som fordi om han samtidig var forankret i objektrelasjonsteori og psykoanalysen, også i sitt

arbeid med tilknytningsteorien samtidig faktisk antydde en biologisk forklaring på barnets tidlige beredskap for kontakt (Bowlby, 2005b). Se redegjørelse av tilknytningsteori avsnitt 2.2.

I det daglige arbeidet i barnehagen vil pedagogen med dette nye synet som det såkalte spedbarnsparadigmet representerer, være bedre i stand til å identifisere, og forstå ulike samspills situasjoner som oppstår mellom de voksne og barna på avdelingen. Den gir også kunnskap om hvordan kvaliteten i samspillet indirekte kan komme til å virke inn på barnets mulighet for å være aktiv, deltakende og utforskende i det daglige livet i barnehagen.

### **3. METODE**

#### **3.1 Innledning**

Som sagt på side fem omtaler jeg forskningsspørsmålet mitt til å være av konstaterende art. (Kalleberg, 1996). Dette innebærer at jeg, med utgangspunkt i spørsmålet slik det er formulert, ønsker å finne ut av på hvilken måte barnet med funksjonsnedsettelse gis mulighet til aktiv deltakelse i lek og samspill med andre. Som forsker vil ha mitt fokus være det å søke etter, og gi beskrivelser av *hva* deltakelse innebærer eller *hvordan* dette fremtrer i hverdagen for barnet. Forskningsspørsmålet ga altså, ved sin type utforming, i seg selv klare føringer for at forskningsmetoden måtte bli kvalitativ. Min egen forforståelse av feltet, ga meg videre noen tanker om at det kunne være nyttig å benytte seg av flere ulike metoder i kombinasjon, i form av et feltstudium for å belyse dette fenomenet.

Før jeg går videre med beskrivelsen av forskningsprosessen, vil jeg først gi en kort innføring i hva som ligger i begrepet kvalitativ metode, for så deretter å si noe om den hermeneutiske fortolkningslære. Deretter vil jeg gi en kort innføring i hva som ligger i begrepet feltstudie, de ulike metodene for datainnsamling som feltstudien tilbyr, for så til slutt gi en redegjørelse for hvordan jeg gikk frem ved bruken av hver og en av disse datainnhentingsmetodene under min forskningsprosess.

#### **3.2 Kvalitativ forskning**

Kvalitative undersøkelser er ifølge Widerberg (2001) mer innholdssøkende enn innholdsstyrt. Det handler om å stille spørsmål som for eksempel "Hva er dette?" "Hva handler dette om?" for å utforske og undersøke egenskapene til et bestemt fenomen. En vil altså være opptatt av å finne meningsbærende dimensjoner, få innsikt og forståelse av en situasjon. Ved bruk av en innholdsstyrt, kvantitativ tilnærming er man derimot opptatt av det å tallfeste forekomst og fastslå sammenhenger. Det man kvantifiserer, eller teller opp, er også ofte på forhånd bestemt. (1996) Kvalitativ forskning innebærer altså en tar i bruk en annen fremgangsmåte enn ved kvantitativ i forhold til konstruksjon av data, men dette gjelder også tolkning og analyse og fremstilling av resultater.

### 3.2.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk innebærer fortolknings- eller forståelselære, og utgjører innenfor den kvalitative forskning et meget sentralt element. Widerberg sier at hermeneutikken som fortolkningslære bygger på visse grunnleggende antakelser og forutsetninger, som i seg selv utgjører selve "ryggraden" i analysemetoden. Widerberg refererer til Barbosa Da Silva og Wahlberg(1994) når hun sammenfatter disse som følgende:

- Mening skapes, framtrer og kan bare forstås i en sammenheng eller kontekst.
- I all tolkning og forståelse er deler avhengig av helhet og vice versa.
- All forståelse forutsetter eller bygger på eller annen form for forforståelse ( det vil si de brillene eller den referanserammen,den teorien o.s.v., som vi betrakter et fenomen gjennom.
- Enhver tolkning forutgår av visse forventninger eller forutfattede meninger.”(Widerberg, 2001)

Den hermeneutiske forståelsen vektlegger altså en refleksiv holdning hos den forskende over hvordan hennes egen forforståelse og forventninger kan komme til å virke inn på forskningsprosessen. En stiller aldri forutsetningsløst i møte med sine omgivelser, men bærer med seg opplevelser, tanker og erfaringer som preger hvordan en vil komme til å oppfatte og fortolke det som skjer. I det sosiokulturelle perspektivet, som jeg har valgt som et av mine teoretiske rammeverk for oppgaven, er mening noe som skapes i forhold til forståelsen av kontekst. All handling, er i følge dette perspektivet situert, og denne handling kan bare forstås i denne sammenheng den opptrer i. Slik sett kan en finne likheter mellom dette perspektivet og den hermeneutiske fortolkningslære, dvs. forståelse av mening er noe som konstrueres i et gjensidig samspill mellom forsker og det som det forskes på. Et annet vesentlig aspekt ved bruk av den hermeneutiske fortolkningslære er at helheten bare kan forstås i lys av de deler som den består av. Likeså vil de ulike delene være avhengig av at en prøver å forstå disse i forhold til den helhet de inngår i. Dette innebærer ikke at en ut fra den hermeneutiske forståelsen, kan trekke en direkte slutning om at summen av alle delene slik sett sammen vil utgjøre helheten, men snarere at en ved å studere disse delene sammen, kan danne et grunnlag for en ny eller annen forståelse

av det fenomenet en gjennom sin forskning har hatt som ønske å vite mer om. Innenfor den kvalitative forskningen kaller en denne stadige vekselvirkningen mellom helhet og deler med den etter hvert fordypede forståelse og fortolkning som erverves hos forsker, for den hermeneutiske sirkel eller spiral.

### **3.3 Mitt prosjekt – en feltstudie**

Prosjektet kan i sin utforming karakteriseres som en feltstudie. I Engelstad med flere, beskrives feltstudien som en tilnærming der observasjon og intervju vil være de viktigste metodene for datainnhenting (Engelstad et al., 1996). Så er også tilfellet i dette prosjektet. Feltnotat og annen informasjon vil være komplementerende data, eller data som gir bakgrunnsinformasjon.

En kan i følge forfatterne nevnt ovenfor, dele inn erfaringsmateriellet i følgende fire ulike grupper;

- a) Forsker observerer forholdene i feltet, lager seg feltnotat.
- b) Forskeren samtaler og gjennomfører intervjuer, gjerne intensivt og i dybden.
- c) Forskeren innhenter informasjon via ulike dokumenter, møtereferater, dagbøker, loggbøker, avisartikler, fotografier
- d) Forskeren gjør egne erfaringer, noterer disse ned i feltnotatene.

(Engelstad et al., 1996)

Alle disse ovennevnte fremgangsmåtene for datainnhenting er blitt tatt i bruk i dette mastergradsprosjektet, og jeg vil lengre frem i oppgaven prøve å beskrive disse, for så å etter hvert redegjøre for hvordan jeg ved hjelp av dem har gått frem for å besvare mitt forskningsspørsmål.

#### **3.3.1 Etnografisk forskning**

Feltstudier inngår ofte i den etnografiske tradisjonen. Hammersley & Atkinson(1995), beskriver i etnografisk forskning til å som oftest inneholde fire ulike komponenter. Disse er som følgende;

- 1) a strong emphasis on exploring the nature of particular social phenomena, rather than setting out to test hypothesis about them

- 2) a tendency to work primarily with unstructured data, that is, data that have not been coded at the point of data collection in terms of a closed set of analytic categories
- 3) investigation of a small number of cases, perhaps just one case, in detail
- 4) analysis of data that involves explicit interpretations of the meanings and functions of human actions, the product of which mainly takes the form of verbal descriptions and explanations, with quantification and statistical analysis playing a subordinate role at most (Hammersley & Atkinson, 1995).

I mitt prosjekt har jeg ikke noen hypotese som jeg arbeider opp mot å få bekreftet eller avkreftet. Mitt forskningsspørsmål er derimot knyttet opp mot det å studere inkludering, og deltakelsesperspektivet i dette, som et sosialt fenomen. De data jeg henter inn er ustrukturerte, på den måten at de ikke ved innhenting er kodet i faste analytiske kategorier. Prosjektet er avgrenset til en enkelt case, der jeg ser på hvordan samhandling og deltakelse stimuleres og muliggjøres i det aller nærmeste miljøet, i relasjonen mellom pedagogen og barnet. Analysen vil handle om å prøve å gi uttrykk til eksplisitte fortolkninger av de meninger og funksjoner av menneskelige handlinger gjennom språklige beskrivelser og forklaringer. Alle de fire ovennevnte komponentene går således igjen i mitt prosjekt, og jeg har derfor valgt å beskrive mitt forskningsprosjekt til å ha et etnografisk utgangspunkt.

### **3.4 Observasjoner**

Når en skal ut i feltet og bruke observasjoner som data innsamlingsmetode, kan dette gjøres på en rekke ulike måter, avhengig av hva slags informasjon en er ute etter. Forskningsspørsmålets innhold og utforming styrer altså valg av observasjonsmetode. Observasjoner kan variere i grad av åpenhet og deltakelse fra observatøren sin side, helt fra såkalte skjulte observasjoner med totalt fravær av deltakelse, til full åpenhet og deltakelse i forhold til det en ønsker å observere. Observasjoner kan også skille seg med hensyn til grad av struktur i den kontekst som observeres. Laboratorieforsøk vil for eksempel innebære en høy grad av struktur av kontekst, mens naturlige situasjoner vil innebære totalt fravær av struktur av kontekst. Ved naturlige situasjoner er det en kontekst som eksisterte før observatøren trådte inn. Forskeren befinner seg på feltets premisser, og er innstilt på uforutsette og ikke kontrollerbare hendelser. Relasjonen mellom feltet og forskeren kan derfor sies å ikke være strukturert. Observasjoner kan også variere med hensyn til graden av struktur forskeren pålegger seg selv. Her er grensen mellom strukturert og ustrukturert observasjon mindre åpenbar. Ofte vil forskeren benytte seg av for eksempel en

observasjonsguide, og graden av strukturering som forskeren har pålagt seg, vil kunne fremgå av denne. En høy grad av struktur innebærer et snevrere fokus, med en tilsvarende mindre mulighet for forskeren å fange opp andre aspekter ved det han ønsker å undersøke. Tilsvarende, jo mer ustrukturert og eksplorativ samfunnsforskerens tilgang er, jo bredere og mer diffus blir den viten som genereres. (Kristiansen & Krogstrup, 1999). Jeg har i dette mastergradsprosjektet valgt å bruke en delvis strukturert observasjonsform. Min observasjonsstatus vil være delvis deltakende, og vil foregå i naturlige omgivelser og observasjonene jeg vil gjennomføre er delvis strukturerte.

Med valg av observasjonsmetode følger også en plikt hos forskeren å vurdere hva som er etisk forsvarlig og faglig formålstjenlig. En observasjon skal i utgangspunktet bygge på premisset ”informert samtykke” fra de som skal delta i en undersøkelse, og der ikke personen selv kan gjøre dette, skal samtykke innhentes av foresatte (NESH, 2006). Informert samtykke ble innhentet tidlig fra de berørte informanter i mitt mastergradsprosjekt, allerede ved utsendelse av forespørselen for deltakelse til barnehagene og foreldre. Dette vil jeg komme tilbake til lengre frem i dette kapittel i presentasjon av utvalg og tilnærming til informanter. Kravet om informert samtykke ifølge personlovgivningen blir således problematisk ved såkalte skjulte observasjoner, da ikke informanten/informantene da kan informeres. Jeg velger imidlertid å ikke drøfte dette videre i denne sammenheng, da dette ikke er en aktuell problemstilling i forhold til denne oppgaven. Observasjonene jeg benytter meg av i dette prosjektet kan beskrives som åpne, og med delvis deltakelse fra min side. Dette vil jeg utdype videre senere i oppgaven under avsnittet 3.4.5 ”Min rolle som observatør”.

#### 3.4.1 Etnografisk observasjon

En kaller en slik tilnærming, der en prøver å få tak i barnehagens hverdag og studere samhandlingsprosessene, for etnografisk observasjon.

Bryman gir følgende beskrivelse av den etnografiske observasjon:

- 1) Se gjennom aktørenes øyne.
- 2) beskrivelse av og fokus på hverdagslige detaljer.
- 3) Kontekstualisme: En legger vekt på å forstå hendelser ut fra den kontekst og det som skjer, det vil si at hendelsene er situerte i en historisk og kulturell sammenheng.
- 4 ) Prosess. Å se på det sosiale livet som en sammenhengende serie av hendelser.

5) Fleksibelt forskningsdesign som øker mulighetene for uventede forhold, det vil si at en er åpen for å trekke dette inn.

6) Unngå tidlig bruk av teorier og begrep (Silverman, 2004).

En kan av beskrivelsen ovenfor se at den etnografiske observasjon har et deltakende perspektiv. Engelstad m.fl. sier at forskeren som bruker et slikt perspektiv opererer på det "emiske" nivå.(Engelstad et al., 1996). Det vil at en som forsker ønsker å gi beskrivelser av hvordan virkeligheten oppfattes av samfunnsmedlemmene selv, og dette har også vært mitt utgangspunkt i forhold til hvordan jeg skulle gå i møte med feltet.

Mitt forskningsprosjekt var imidlertid begrenset av tiden jeg har til rådighet. Jeg foretok mine observasjoner i løpet av en uke, og sammen med besøksdager samt gjennomføring av intervjuet hadde jeg alt i alt kontakt med feltet i 9 dager. Dette kan nok av noen anses å være en altfor kort tidsperiode for å kunne gjennomføre et seriøst vitenskapelig prosjekt. Dette hevder blant annet Repstad(2007). Han argumenter for lengre tid i feltet, fordi at forskningseffekten da som oftest blir mindre, alt ettersom aktørene venner seg til at forskeren er til stede. Et annet argument han fører, er at kvalitative metoder har en viktig fordel fordi de gir førstehånds innsikt i sosial endring, men da må innhenting av informasjon foregå over tid (Repstad, 2007, s. 75). Når jeg valgte feltarbeidet som metode for å hente inn data i forhold til å søke å besvare mitt forskningsspørsmål, ble dette vurdert av meg, med veileders samtykke, å være den beste metoden å bruke ut fra problemstillingens formulering. Riktignok ville dette bli et omfattende og tidskrevende arbeid, men nettopp dette å kunne gå ut i feltet å bruke flere ulike metoder, ville kunne gi mulighet til å undersøke og belyse problemstillingen fra de ønskede og definerte ståsted; Barnets, pedagogen og det fysiske miljøet. Tidsperioden for datainnhenting måtte, som innledningsvis nevnt, dessverre begrenses, men er noe som jeg må ta høyde for i den endelige redegjørelsen og presentasjonen av oppgaven, da dette aspektet kan ha hatt en negativ effekt på reliabiliteten i oppgaven. Et kortere nedslag i feltet, slik som dette er gjennomført i denne studien, kan allikevel forsvares, når hensikten er å beskrive en svært avgrenset situasjon, eller et fenomen, der en ikke ved å bruke lenger tid, ville ha kunnet regne med å finne frem til mer av relevant informasjon. Kirsti Klette bruker en lignende begrunnelse for feltarbeid hun gjennomførte for å kaste lys over livet i klasserommet og skolens læringsmiljø(Klette, 2003). Klette sitt feltarbeid skiller seg imidlertid mye fra mitt arbeid, både for eksempel med hensyn til utvalgets størrelse og variasjon. Det som derimot er felles for våre prosjekt, er at tidsperioden direkte i feltet er meget kort, det vil si en uke. Klette viser i presentasjonen av sitt feltarbeid til Woods' bruk av



begrepet "saturation point" når hun begrunner den korte tiden i feltet. Hennes prosjekt nådde et metningspunkt, slik jeg forstår hennes beskrivelse og tilhørende begrepsbruk av Woods. Det nådd et metningspunkt. Det er også slik jeg opplevde mitt feltarbeid, lengre tid i feltet ville ikke ha ført til mer relevant informasjon.

#### 3.4.2 Utvalg og tilnærming til informanter:

Den spesielt tilrettelagte avdeling er som tidligere nevnt et styrket barnehagetilbud, der barnet får spesialpedagogisk tilrettelegging og oppfølging ut fra sine behov. I den kommune der jeg har gjennomført mitt mastergradsprosjekt er antallet spesielt tilrettelagte avdelinger ikke så høyt, og dette gjelder også for andre kommuner i landet. Med bakgrunn i dette, så utgjør anonymiseringsprosessen i mastergradsprosjektet en svært viktig del av arbeidet og dette vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven ved flere anledninger.

Jeg ønsket å velge ut en barnehage med en spesielt tilrettelagt avdeling, der jeg kunne få gå inn og gjøre observasjoner i forhold til et enkelt barn. Observasjonene skulle gjennomføres med utgangspunkt i barnets dags rytme og de hverdagsaktiviteter som barnet deltok i.

Innhenting av tillatelse fra Datatilsynet for behandling og oppbevaring av personopplysninger var påkrevd. Når denne ble søknaden var innvilget, ble informasjon og forespørsel om deltakelse i prosjektet sendt ut til alle barnehager med tilrettelagte avdelinger i en på forhånd bestemt kommune.(Se vedlegg nr 1). I samme utsendelse ble også informasjon og forespørsel til foreldre vedlagt.(Se vedlegg 3). Samtykke erklæringer ble også vedlagt.(Se vedlegg 2 og 4).

Av ti utsendte forespørsler, mottok jeg fire svar fra barnehager med ønske om deltakelse i studiet. To barnehager ga beskjed om at de av ulike grunner på avdelingen ikke kunne delta. Fire barnehager svarte ikke på forespørselen. Barnehagen jeg til slutt valgte ut av de fire som svarte positivt, var i begynnelsen selv usikre på om de ville kunne være aktuelle, da de mente at de barna som gikk der kanskje ikke var den rette målgruppen i forhold til det som jeg hadde skrevet i min forespørsel. Dette kom frem ved den første telefonsamtalen jeg hadde med styrer. Denne misforståelsen ble imidlertid oppklart der og da, og underveis som vi samtalen med hverandre bestemte jeg meg for at dette faktisk ville være den rette barnehagen å velge. Dette fordi at jeg opplevde et oppriktig ønske og interesse fra denne styreren om deltakelse, og en åpenhet og positiv nysgjerrighet til min studie. Dette så jeg på som så viktig for meg i forhold til og gjennomføring av prosjektet, da dette ville underlette min adgang i feltet som forsker. Dato og klokkeslett for vårt første møte ble således i slutten av denne samtalen bestemt.

### 3.4.3 Første møte med barnehagen

I første møte med barnehagen fortalte jeg innledningsvis litt om meg selv og bakgrunn for valg av oppgaven og problemstilling. Jeg forklarte at jeg med utgangspunkt i dette miljøet, og det arbeidet som gjøres innenfor den tilrettelagte avdeling, ønsket å sette fokus på inkludering perspektivet, nærmere avgrenset til deltakelse slik som det fremtrer i de hverdagslige aktiviteter. Jeg ville se på deltakelse med utgangspunkt i ulike fokus, barnets initiativ, pedagogens aktivitet og tilretteleggelse samt andre barns initiativ. De ulike metodene jeg ville bruke ved innsamling av data ble også presentert; observasjon, intervju, feltnotat, innsyn i dokumenter, herunder IUP og sakkyndighetsrapport. Jeg fortalte også litt om det teoretiske rammeverket jeg hadde valgt å basere min forskningsoppgave på, og oppsummerte denne ved å si at denne er interaksjonsorientert. Mitt første møte med barnehagen var en positiv opplevelse, og jeg ble også senere godt mottatt i miljøet. Når problemstillingen ble lagt frem, ble denne fulgt opp av styrer med kommentarer om at dette positivt at noen tok fatt i og ønsket å gjøre en studie på. Styrer pekte på at for å sørge for inkludering og deltakelse ved spesielt tilrettelagte avdelinger måtte dette forstås i lys av de spesielle problemstillinger som arbeidet medfører, og at det er en utfordring å få dette til i hverdagen. Barnehagen var glad for at ny kunnskap skulle komme dem til gode gjennom det studiet som jeg nå skulle gjennomføre.

Under første møte ble også samtykkeerklæringene fra barnehagen og foreldrene overlevert. I forespørselen begge partene hadde mottatt, hadde jeg redegjort for studiens innhold samt opplyst om at de når som helst under prosessen kunne trekke seg, hvis de skulle ønske dette. Samtykket var altså gitt etter informasjon og fullstendig fritt for noen som helst tvang. Jeg ga imidlertid under dette første møtet, sammen med den utdypede informasjonen, på nytt informasjon om informert fritt samtykke og hva dette innebar. Videre understreket jeg at jeg var bundet av taushetsplikt, samt at all informasjon som gis vil bli anonymisert på en slik måte at en ikke vil kunne spore det som skrives tilbake til barnehagen eller det enkelte barnet. Anonymiseringskravet er altså strengt og forhold til dette, men også i forhold til oppbevaring og tidsfrister for sletting av materiale som er innhentet. Godkjenning fra Datatilsynet ble også presentert. Jeg mente at denne ovennevnte informasjonen var viktig å presentere på ny, for å sikre personalet om at jeg i mitt forskningsarbeid vil gjøre mitt ytterste for å ved mitt arbeid ikke å skade mine informanter, og at jeg følger de regler som gjelder på dette området.

Avslutningsvis fikk jeg også informasjon om det barnet som jeg skulle gjøre mine observasjoner i forhold til, og vi avtalte at jeg skulle få møte barnet på avdelingen dagen etter.

#### 3.4.4 Bakgrunn for valg av observasjonssituasjoner

Mitt utgangspunkt var å studere barnets aktivitet og deltakelse i forhold til hverdagens aktiviteter. Jeg hadde på forhånd i forhold til mitt første møte reflektert over at jeg skulle inn i en barnehage, og som Kristiansen & Krogstrup sier, gjøre observasjoner i ”naturlige omgivelser”, (Kristiansen & Krogstrup, 1999). Jeg ville da som forsker da befinne meg på feltets premisser. I møte med personalet ønsket jeg derfor ikke i min væremåte å være for låst eller strukturert, slik at jeg kanskje på den måten kunne være åpen for det uforutsette, og hva som måtte komme frem gjennom dialogen mellom oss. Kanskje kunne denne måte å møte personalet på lede meg til andre situasjoner jeg selv ikke hadde tenkt på som aktuelle å se på? Når vi derfor ved første møte kom inn på hvordan observasjonene skulle gjennomføres fortalte jeg at jeg ønsket å gå inn i noen få bestemte situasjoner og observere disse i korte økter. Hvilke disse situasjonene skulle være, hadde jeg med vilje ikke ønsket helt å fastsette før jeg kom til barnehagen, da jeg ønsket å være åpen i forhold til personalets innspill. Jeg forklarte imidlertid at jeg hadde gjort meg opp noen tanker om at for eksempel måltidet, samt lekeaktivitet, kunne være interessante situasjoner å observere. Etter å ha vært på besøk på avdelingen, og samtalen med personalet, ble observasjonssituasjonene valgt ut å bli som følgende; Fem måltider, fem fysioterapitimer hvorav to med fysioterapeut. Fire observasjoner i forhold til lek og samspill med andre barn.

Jeg valgte å gjennomføre observasjonene som delvis strukturerte, og min observasjonsstatus vil jeg beskrive til å være ”ikke deltakende”. Om observasjoner som kan beskrives som ”ikke deltakende” skriver Kristiansen & Krogstrup følgende: ”I observasjon uten deltagelse anskues de observerede aktører som objekter, der må utforskes ”ude fra”. (Kristiansen & Krogstrup, 1999). ”Uten deltakelse” innebærer for meg i denne undersøkelsen, at jeg ikke involverer meg i de situasjonene jeg observerer, men forholder meg tilbaketrasket. Relasjonen jeg har er samtidig relativt strukturert, det vil si den er ikke tilfeldig. Det vil allikevel være å trekke det langt, å si at jeg kun betrakter aktørene som ”objekter” i den forstand at jeg mister perspektivet på de som levende tenkende, handlende mennesker med intensjoner og følelser.

#### 3.4.5 Min rolle som observatør.

I prosjektbeskrivelsen og informasjon gitt til foreldre og barnehage, ble min observasjonsstatus beskrevet som ”ikke deltakende”. Når en går inn og velger å foreta observasjoner av ulike aktiviteter, med den intensjonen å være minst mulig deltakende, det vil si at en tar en tilskuer rolle, så bør en være klar over at dette kan ha en effekt på situasjonen en skal observere. Vedeler kaller dette for ”observatøreffekt”, og dette kan i noen tilfeller få konsekvenser for påliteligheten

av de dataene som hentes inn (Vedeler, 2000, s. 109). Det finnes ikke en spesiell måte å gå frem på, som en kan si gir en løsning på dette problemet. En kan imidlertid forebygge, og i mitt tilfelle mener jeg at dette er blitt gjort, blant annet ved god informasjon til informantene om prosjektet om blant annet innhold, formål, samt anonymisering og oppbevaring av data. Jeg brukte også før oppstarten av observasjonsuken to dager til å gjøre meg kjent med barnehagen og de som arbeidet der. På denne måten mener jeg at jeg trygget personalet, og dermed lettere kunne gli inn i miljøet da observasjonene tok til. Jeg opplevde at den felles bakgrunn og kultur som vi delte, ved at jeg selv har arbeidet ved en spesielt tilrettelagt gruppe, bidro til forholdsvis stor åpenhet og trygget personalet. Jeg opplevde å bli mottatt nærmest som "en av deres egne", og fikk på denne måten en annerledes adgang enn om jeg for eksempel hadde vært regnet som en "tilskuer utenfra". Giddens kaller slik kunnskap som en innenfor en kultur oppleves som felles og gjensidig, for "mutual knowledge" (Giddens, 1976, s. 16).

Det kan knyttes både negative og positive aspekter til det å ha kjennskap om det feltet en går inn i og skal forske på. Å ene siden kan dette føre til en mulighet til å bedre kunne forstå hva som skjer i feltet og dermed også stille relevante spørsmål. På den andre siden kan kjennskapen føre til en for sterk identifikasjon til feltet slik at man blir blind for det som egentlig skjer. Dette bli gjerne omtalt i forskningslitteraturen som "go-native" (Silverman, 2004). Dette var imidlertid noe som jeg hele tiden selv reflekterte over i møte med feltet og prøvde å forholde meg bevisst til. Det innebar for meg et utfordrende arbeid i å være nær men samtidig beholde distansen, i de situasjonene jeg befant meg i. Ved å bruke min egen forhåndskunnskap i form av egen erfaring, og kombinere dette med bruk av relevant teori, prøvde å løsrive meg fra en altfor sterk identifikasjon med feltet. Jeg stilte meg spørsmål underveis som; "hva er dette eksempel på?", "hva forteller dette meg ut fra den teori jeg har valgt å benytte meg av?", "finnes det andre måter å betrakte dette fenomenet på, som jeg kanskje trenger å belyse med annen teori? Jeg vil tilslutt tilføye at de spesielt tilrettede avdelinger ofte vil kunne skille seg betydelig fra hverandre, da tilbudet i form av aktiviteter og rutiner bygges opp etter de enkelte barnas individuelle behov og forutsetninger. Slik sett vil det å gå ut i feltet ved en slik avdeling, som oftest kunne by på en annerledes og ny opplevelse, også for en person med tidligere erfaring fra dette feltet. Dette sett i forhold til min observatørrolle i denne studien, som jo også er begrenset til et forholdsvis kort tidsrom, vil derfor tale for at faren for en for sterk identifikasjon ikke vil kunne være så stor.

### 3.5 Det kvalitative forskningsintervju

Jeg har som tidligere nevnt valgt det kvalitative forskningsintervju som en av mine metoder for datainnsamling ved gjennomføringen av mitt mastergradsprosjekt. Gjennom intervjuer er jeg interessert i å få tak i informantenes tanker, refleksjoner og opplevelser knyttet til inkludering og deltakelse ved den tilrettelagte avdeling i barnehagen. Kvale deler intervjuundersøkelsen inn i syv ulike stadier; tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering (Kvale, 1997). Denne inndeling gir således en representativ fremstilling av de ulike stadiene også jeg har arbeidet meg gjennom ved bruken av intervju i mitt prosjekt. Den har vært nyttig som et utgangspunkt og en oversikt over de ulike fasene som jeg ved mitt valg av intervju som kvalitativ metode måtte igjennom.

Silverman skiller mellom tre ulike perspektiv som forskeren vil kunne ha som utgangspunkt ved planlegging og gjennomføring av det kvalitative forskningsintervju; den positivistiske, den emosjonalistiske og den konstruktivistiske perspektiv (Silverman, 2004). Hva som kommer ut av intervjuene i form av intervjudata, og hvordan disse forstås, vil være preget av hvilket perspektiv forskeren har valgt å bruke. Det positivistiske perspektivet innebærer en tro på en "...absolutt og objektiv kunnskap..." (Befring, 2002, s. 19) En har som formål å finne frem data som er reliable og valide, og fakta kan finnes frem ved hjelp av kvantifisering og skjematiske fremstillinger av virkeligheten. Ved bruk av et emosjonalistisk perspektiv foreligger et ønske om å generere data om menneskers autentiske erfaringer. Den intervjuede betraktes ut fra dette perspektivet som et subjekt som konstruerer sin verden gjennom sine aktiviteter, og fokus på den som intervjues og de følelsene hun eller han har, vektlegges. Det konstruktivistiske perspektivet skiller seg fra de to andre perspektivene ved at den åpner opp for samspillet mellom den som intervjuer og den som intervjues. I dialogen blir begge to viktige bidragsyttere, da de deltar i en felles konstruksjon av virkeligheten. Ved planlegging og gjennomføring av de intervjuene jeg gjennomførte i denne masteroppgaven, valgte jeg å benytte meg både av det emosjonalistiske og det konstruktivistiske perspektivet.

Jeg skrev innledningsvis i dette avsnittet at jeg ønsket å få tak i informantenes tanker, refleksjoner og opplevelser ved hjelp av det kvalitative intervju. Til disse intensjoner vil jeg tilføye noen viktige betraktninger skrevet av Sæljø om selve intervjusituasjonen og forståelsen av denne, sett i lys av det sosiokulturelle perspektivet. Han peker nemlig på at det vi får tilgang til når vi stiller spørsmål, er hva den intervjuede velger å si i den aktuelle situasjonen, ut fra de gitte vilkår. Det som sies er med andre ord situert til den kontekst som intervjuet er en del av. Tilgangen er altså begrenset. Sæljø sier: "Det vi kan studere er hva menneskene sier, skriver eller

gjør, det vil si kommunikative og/eller fysiske praksiser ”(Säljö, 2001, s. 118).Å betrakte intervjuet som et speilbilde av den intervjuedes tanker eller meninger, blir derfor ut fra det sosiokulturelle perspektivet, og det tilhørende ovennevnte resonnement, problematisk. Det vil si, det som den intervjuede sier vil ikke nødvendigvis være det han eller hun tenker. Løsningen blir da kanskje heller å se intervjuet som det er, det vil si som en situert kommunikatív handling eller praksis mellom to personer.

### 3.5.1 Utvalg av informanter til intervju

Utvalget av informanter til intervju var allerede i en tidlig fase av planleggingen for prosjektet fastsatt til å være styrer og pedagogisk leder i den barnehage som svarte positivt på min forespørsel, og som jeg valgte ut. Jeg oppdaget imidlertid i ettertid, at jeg ved en feiltakelse ikke hadde fått med informasjon i den utsendte forespørselen om at jeg også ønsket å få gjennomføre intervju med personalet. Dette ble oppdaget sent i skriveprosessen etter at observasjonene allerede var gjort men før gjennomføring av intervju. Behovet for å også få mulighet til å gjennomføre intervju, ble imidlertid ved tatt opp ved første møte og inkludert i planene for gjennomføring ved den barnehagen som ble valgt ut. Styrer samt pedagogisk leder som jeg ønsket å intervju, stilte seg positive til forespørselen som ble lagt frem om deltakelse som informanter. Jeg informerte om at intervjuene ville komme en tid etter selve observasjonsuken, og vi avtalte tid for dette. Jeg ga også muntlig informasjon om hvordan intervjuene ville bli gjennomført, tematikk samt at jeg før gjennomføringen av intervjuene ville levere ut en intervjuguide, slik at de kunne ha mulighet å sette seg inn i tematikken for de ulike spørsmålene. Jeg tydeliggjorde under samtalen om intervjuene at det er meningen og innholdet, snarere enn personene, som er mitt fokus. Dette mente jeg var viktig å få frem da en slik informasjon og avklaring om forventninger kan være med på å trygge informantene i forhold til intervjusituasjonen.

En kan i ettertid reflektere over i hvilken grad mangelen på informasjon i den opprinnelige forespørselen om at jeg ønsket å gjennomføre intervju, påvirket tilgangen til mitt utvalg. Dette er vanskelig å si, men muligens kunne jeg ha risikert at personalet ved den utvalgte barnehagen ikke hadde hatt tid eller resurser til å imøtekomme meg med hensyn til nettopp dette ønske, og at jeg derfor ikke hadde fått gjennomført intervjuene slik som planlagt. I dette tilfellet skjedde dette altså ikke, og jeg fikk tilgang til de to informantene jeg ønsket.

### 3.5.2 Utarbeidelse av intervjuguide

Ved gjennomføringen av intervjuene benyttet jeg meg av to ulike intervjuguider. Den ene var utformet til intervjuet med den pedagogiske lederen på den tilrettelagte avdelingen, og den andre til styreren av barnehagen. Når jeg skulle i gang med arbeidet å lage disse, begynte jeg med å skrive ned de spørsmålene som jeg selv, ut fra problemstillingens formulering, mente var vesentlige å få med. Deretter begynte en fase der jeg leste litteratur knyttet til temaet, og disse litteraturstudiene dannet så utgangspunkt for nye spørsmål som jeg formulerte og la inn i intervjuguidene.

Jeg ønsket å lage intervjuguider som var fleksible, og som kunne bidra til at intervjuene fikk en form av en samtale, slik jeg har utledet under behandlingen av det konstruktivistiske perspektivet, s 33 Derfor valgte jeg den såkalte semi-strukturerte formen for intervjuguide. En slik delvis strukturert, men samtidig åpen og ledig form for intervju, ville også kunne bidra til å gjøre situasjonen trygg. De innledende spørsmål i intervjuguidene var mer generelle, og dreiet seg om utdanning og praksis. Dette var et bevisst valg fra min side, med tanke på at slike spørsmål er trygge og "ufarlige" og kunne hjelpe informantene til å komme i gang i intervjusituasjonen.

Jeg benyttet meg av åpne spørsmål som i mest mulig grad kunne gi informantene mulighet til å komme med egne tanker og opplevelser, og som dermed underveis i intervjuet kunne føre til nye innfallsvinkler knyttet til spørsmålene. Som tidligere nevnt, under avsnittet "Det kvalitative intervju", ønsket jeg å bruke en konstruktivistisk tilnærming ved gjennomføringen av intervjuet. Tanken om at begge, både intervjuer og den intervjuede, lærer gjennom samspillet i dialogen, var derfor et viktig utgangspunkt for meg når jeg skulle utforme intervjuguiden. Det skulle være rom i intervju situasjonen for at eventuell ny ervervet forståelse underveis førte til nye spørsmål eller refleksjoner.

### 3.5.3 Gjennomføring av intervju

Jeg opplevde det slik at det under hele intervjuet var en avslappet stemning og informantene delte mye av sine tanker rundt tematikken. Intervjuguiden ble brukt mer som et strukturerende verktøy for meg selv slik at jeg allikevel under intervjuets gang sikret at vi kom inn på de ulike hovedspørsmålene. Intervjuene ble som tidligere nevnt gjennomført ved hjelp av en semi strukturert intervjuguide. Dette innebærer at jeg hadde en vel gjennomarbeidet struktur, som kunne fungere som en strukturerende resurs i forhold til gjennomføringen av intervjuet. En semistrukerert intervjuguide er et arbeidsredskap som samtidig som den har en struktur, også

åpner opp for mulighet til avvik fra den. Den skal med andre ord være åpen nok til å ta inn det at intervjuet "lever sitt eget liv", det vil si, den består av levende mennesker i interaksjon, og dette skaper dynamikk. I dynamikken skapes også nye tankekonstruksjoner ut fra dialogen som løper underveis i intervjuet. Denne type intervju som jeg nå har nærmet meg og delvis beskrevet, går gjerne inn under benevnelsen "konstruktivisme". Et konstruktivistisk perspektiv på intervjuet tar nemlig i betraktning at meninger konstrueres underveis i et intervju.

Ved gjennomføringen av intervjuet ble intervjuguiden imidlertid ikke bare, som beskrevet ovenfor, et redskap for å sikre at vi kom inn på alle spørsmål. Den ble også et felles utgangspunkt, der utformingen og innholdet av intervjuguiden ga mulighet for både meg og informanten til å vende tilbake og reflektere over det som vi vært innom underveis i intervjuet.

#### 3.5.4 Transkribering og anonymisering

Ordet transkribering kommer fra de to latinske ordene "trans" og "scribere"), og oversettes til norsk ved ordene "omskrive" eller "overføre"(Guttu, 2005). Begge uttrykkene forteller på hver sin måte noe av innholdet eller meningen som ligger i begrepet transkribering. Transkribering dreier seg nemlig om både å omskrive det som en har innhentet av datamateriell i form av observasjoner og intervjuer, men også om å oversette. Lengre frem i oppgaven under avsnitt 4.3 beskrives kort en del av transkripsjonsarbeidet knyttet til mine observasjoner, og dette illustrerer en del av transkripsjonsprosessen fra det å ha skriftlige nedtegnelser, den umiddelbare ivaretagelsen av disse, til at disse nedtegnelsene etter hvert for en fast form. Under alt dette arbeidet samtidig ligger tankene og erfaringene til meg som forsker, som også med dette påvirker transkripsjonsarbeidet. Dette avsnittet som berører transkripsjon og anonymisering, ligger plassert under behandlingen av det kvalitative forskningsintervju, men må allikevel forstås av leseren til å gjelde alle metodene innefor feltarbeidet samlet. Transkripsjonsprosessen og beskrivelsen av denne betraktes uavhengig av metode. Transkripsjonsarbeidet kan således, for å avslutte denne gjennomgang av begrepet, i denne oppgaven beskrives til å uansett om jeg som forsker har som intensjoner å ikke fortolke eller prege innholdet, til å være "besmittet" i ene eller andre retningen. Men det er nå slik dette er, og det at en som forsker evner å reflektere over denne fare, sikrer kvaliteten av undersøkelses innhold.

Anonymiseringsarbeidet knyttet til mitt feltarbeid og gjennomføringen av forskningsprosessen er meget viktig å som forsker ha et seriøst forhold til. Det har sin tilknytning, etter mitt syn, til en av grunnvollene og forutsetningene for forskning. Anonymiseringsprinsippet skal sikre informantene mot å gjenkjennes i presentasjonen av oppgaven, men er også noe som gjelder underveis i behandlingen av data. Dette er beskrevet også under avsnitt 3.9.2 "Privatlivets fred –



konfidensialitet og taushetsplikt". Når det gjelder mitt feltarbeid har jeg valgt å tidlig ta forhåndsregler i forhold til hva jeg både sier, skriver og gjør. Det vil si, jeg har i alle skriftlige nedtegnelser alltid benyttet meg av fiktive navn både på personer og sted. Det finnes altså ikke skriftlige dokumenter knyttet til mitt arbeid, der autentiske navn er nedtegnet. Ved samtaler om mitt arbeid har jeg valgt å si så lite som mulig, og bevisst unngått å komme i den situasjonen at mine utsagn kunne svekke anonymitetskravet som ligger knyttet opp mot mitt forskningsarbeid. Så med dette mener jeg at anonymiseringsarbeidet er godt i varetatt i forhold til dette prosjekt.

### **3.6 Feltnotat**

Feltnotat er som ordet uttrykker, notat fra feltet, og har en sentral plass i observasjonsstudier (Thagaard, 2003, s. 80). Slike notater kan gjøres på mange forskjellige måter, ikke bare ved bruk av tekst, men også ved bruk av tegninger og skisser. Tegninger eller skisser kan være til hjelp for å illustrere for eksempel den fysiske utforming av observasjonsfeltet, men også for å reflektere ulike sosial konstruksjoner og sammenhenger mellom mennesker en møter i feltet. Hensikten med å bruke feltnotater er at disse ved siden av observasjoner og intervjuer, kan tilføre prosjektet informasjon fra det daglige livet i feltet, i form ulike korte gjengivelser eller referat fra opplevelser som forskeren har hatt, eller iakttagelser som forskeren har gjort seg som ellers uten nedtegnelse lett ville ha kunnet bli glemt. Forskerens egne refleksjoner og tanker tegnes også ned i feltnotatene, og dette vil dels kunne være til hjelp i den videre analysen, men også fungere som en bearbeidelse underveis i forhold til de data en registrerer. De feltnotater som jeg har benyttet meg av i denne undersøkelsen, er blitt til underveis gjennom den uken som jeg var ute i barnehagen. Jeg tegnet systematisk ned tanker og refleksjoner som dukket opp knyttet til ulike situasjoner og samtaler, men også opplevelser knyttet til det fysiske miljøet og rutiner. På bakgrunn av disse notatene laget jeg så hver ettermiddag i barnehagen, før jeg gikk hjem, et sammendrag som jeg håpet kunne komme til bruk.

### **3.7 Innsyn i dokumenter og bruk av dette**

Dagen etter første møte med barnehagen fikk jeg lese gjennom barnets individuelle utviklingsplan, (IUP). Denne skal ikke tas ut av barnehagen, og den ble derfor lest på stedet med det formålet at jeg skulle få adgang til bakgrunnsinformasjon om barnets problematikk, målsettinger, samt organisering av arbeidsmetoder, før den kommende observasjonstiden i

barnehagen. Jeg ser det ikke som nødvendig for denne oppgavens innhold å redegjøre for denne informasjonen, men viser på denne måten at jeg er kjent med dette dokument.

### **3.8 Verifisering**

Vurderingen av kvaliteten av mitt forskningsarbeid, kan i grove trekk knyttes til begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet (Lincoln & Guba, 1985). Jeg velger å benytte meg av disse begrepene, da jeg mener at disse bedre fremhever den kvalitative tilnærmingens særpreg, enn begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet gjør. De sistnevnte er begreper som sterkere er knyttet opp mot de kvantitative tilnærminger. I det følgende vil jeg gi noen refleksjoner i forhold til hvordan mitt forskningsprosjekt forholder seg til bekreftbarhet, troverdighet og overførbarhet.

#### **3.8.1 Troverdighet**

Hvorvidt et prosjekt oppleves av leseren som troverdig, er avhengig av blant annet hvordan en som forsker redegjør for de data en har utviklet (Thagaard, 2003). I min studie innebærer dette for eksempel at jeg prøver å skille mellom den informasjonen jeg har fått inn under feltarbeidet, og mine egne vurderinger. Det finnes innenfor den kvalitative forskning imidlertid aldri rene "ubesmittede" data, eller sagt på en annen måte, informasjon som en kan si er helt fri fra enhver form for påvirkning. Tvert imot så opererer en under en subjektivt fortolkende prosess. Det en som forsker fester seg ved av informasjon, er farget av ens egne forestillinger, erfaringer og teoretiske konstruksjoner og ikke minst situasjonen og relasjonene til de en møter. Å sikre troverdighet handler derfor om å så klart som mulig, og etter beste evne redegjøre for dette bakteppet som jeg som forsker bærer med meg under forskningsprosessen. På denne måten kan leseren av undersøkelsen måten selv avgjøre hvorvidt det som fremstilles er troverdig eller ikke. Anonymiseringsarbeidet i forhold til forskningsprosessen behandles

#### **3.8.2 Bekreftbarhet.**

Bekreftbarhet er blant annet, i følge Thagaard (2003), knyttet til vurderinger av de tolkningene undersøkelsen fører til. Å kritisk gå gjennom grunnlaget for egne tolkninger er noe forskeren bør gjøre (ibid). Det vil si tolkninger som forskeren kommer frem til, kan være påvirket av den posisjonen forskeren inntar i forhold til det miljøet som studeres. Min bakgrunn som pedagog

ved en tilrettelagt avdeling, kan derfor med utgangspunkt i dette resonnement, både være en resurs i dette studiet, men også utgjøre en risiko for ensidighet. I forhold til det å prøve å forhindre det sistnevnte, har jeg drøftet innholdet i oppgaven med andre pedagoger som arbeider innenfor barnehagemiljøet, men ikke direkte ved en spesielt tilrettelagt avdeling. Jeg har også så godt jeg har kunnet prøvd å redegjøre for min egen bakgrunn og posisjon i forskningsprosessen, og redegjøre for de valg jeg har gjort underveis.

### 3.8.3 Overførbarhet

Hvorvidt et prosjekt har en overførbarhet, er knyttet til at den kunnskap og forståelse som er utviklet, også kan anses å være relevant i andre situasjoner. I den type studie som jeg har gjennomført, opererer jeg med et svært begrenset utvalg både når det gjelder observasjoner og intervju. Således kan en kanskje si at overførbarheten til også andre situasjoner utenom barnehagen og den tilrettelagte avdeling er begrenset. Men det er også slik at overførbarhet kan dreie om at tolkninger som fremstilles i et prosjekt vekker ”...gjenklang hos lesere med kjennskap til de fenomenene som studeres. (Thagaard, 2003, s. 170). Slik sett, kan jeg håpe på at resultatene og presentasjonen av mitt feltstudium kan være med på å utvikle, og tilføre en utvidet forståelse av hva deltakelse som fenomen i et inkluderingsperspektiv kan innebære ved den spesielt tilrettelagte avdeling i barnehagen.

## **3.9 Forskningsetiske refleksjoner**

Når jeg skulle starte opp med dette prosjektet var det viktig å orientere seg i forhold til de retningslinjene som Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora hadde vedtatt (NESH, 2006). Disse retningslinjene gir viktige føringer med hensyn til hva som er viktig å reflektere over både i forkant men også under selve forskningsprosessen. Jeg har med hensyn til denne oppgavens omfang valgt å i det følgende presentere de retningslinjer som jeg mener er å ha vært av størst betydning i min forskningsprosess, nemlig retten til selvbestemmelse og frihet og derunder prinsippet om fritt informert samtykke, respekt for privatlivets fred og det å unngå skade og alvorlige belastninger.

### 3.9.1 Retten til frihet og selvbestemmelse og prinsippet om fritt informert samtykke.

Prinsippet om fritt informert samtykke innebærer at samtykket til å delta er fritt, det vil si uten noen som helst tvang. Dette samtykke skal også være informert. Når jeg som forsker skulle ut og finne en avdeling der jeg kunne få utføre mitt feltarbeid, var det således viktig å gi ut informasjon som på en enkelt og kortfattet måte, presenterte for både barnehagen og foreldrene

innholdet og formålet med selve undersøkelsen. Dette for at de eventuelt deltakende i studien selv på grunnlag av denne informasjon, kunne fatte en beslutning om dette var noe de kunne tenke seg være med på. For barnet som deltaker, var det foreldrene som fikk denne informasjonen, og måtte ta stilling til om de ville la sitt barn ta del i denne undersøkelsen. For å sikre at samtykket som gis var fritt, ble det også i samme informasjon nevnt ovenfor sammen med samtykkeerklæringene, opplyst om at deltakelsen var frivillig, og at personene når som helst under prosjektets gang, hadde rett å trekke seg hvis de skulle ønske dette. Jeg informerte også styreren og den pedagogiske lederen muntlig om dette ved vårt første møte i barnehage, som tidligere nevnt i oppgaven under avsnitt 3.4.3.

### 3.9.2 Privatlivets fred –konfidensialitet og taushetsplikt

Alle som deltar i et forskningsprosjekt har krav på at det som måtte komme frem av undersøkelsen, presenterer på en slik måte at det ikke kan gjenkjennes av offentligheten. Dette handler således om vernet om privatlivets fred. I forhold til oppbevaring og registrering av data er videre reglene i Norge meget strenge. Disse reglene er hjemlet i Lov om behandling av personopplysninger(Personopplysningsloven, 2000). Overholdelse av reglene som nevnt ovenfor, kontrolleres av blant andre Norsk Datatilsyn(NSD). Forskeren er også bundet av taushetsplikt overfor sine informanter forhold til de opplysninger som han eller hun måtte komme til å få, og alle opplysninger må behandles som konfidensielle. I mitt prosjekt var som tidligere nevnt en søknad til Norsk Datatilsyn nødvendig for oppbevaring og behandling av personopplysninger. Dette fordi at jeg i mitt prosjekt ville komme til å behandle data som direkte eller indirekte ville kunne identifisere personer, her fremst barnet, men også informantene deltakende i intervju og observasjon. En annen indirekte fare for identifikasjon av personene som deltar i undersøkelsen, er bakgrunnsopplysninger knyttet til kommune, institusjon i kombinasjon med opplysninger om for eksempel kjønn, yrke eller diagnose.(NESH, 2006). Søknaden til Datatilsynet ble gjort i en tidlig fase av prosjektet, og det ble også opplyst i den siste delen av informasjonsskrivet at ”studien var meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste a/s),(se vedlegg 1 og 3). Å på forhånd kunne informere deltakerne om at undersøkelsen er bundet av bestemte regler og på denne måten er regulert i forhold til prinsippet om å verne om privatlivets fred, mener jeg er særlig viktig i forhold til at jeg beveger meg innenfor et felt der jeg har å gjøre med en meget sårbar gruppe barn, og der foreldrene ofte allerede fra før har vært i gjennom mange prøvelser. Foreldrene har som regel ofte et omfattende nettverk av faglige resurser de må forholde seg til, og det å prioritere å slippe inn enda et menneske i privatlivets sfære, kan ofte oppleves som krevende og utfordrende både

følelsesmessig og tidsmessig. Den spesielt tilrettelagte avdelingen i barnehagen er i tillegg ikke et så utbredt tilbud i kommunene, slik at noen foreldre vil kanskje også vegre seg mot å la barnet delta av redsel for at barnet skal kunne gjenkjennes i presentasjonen av undersøkelsen. Med mindre forskeren ved forespørselen klarer å synliggjøre noen av de etiske retningslinjene som styrer den forskning en ønsker å gjennomføre, blant annet som beskrevet ovenfor om privatlivets fred, vil adgangen til feltet kunne risikere å bli betydelig begrenset.

### 3.9.3 Om å unngå skade og alvorlige belastninger

Når det gjelder vurderingen av mulige skader i relasjon til mitt forskningsprosjekt, ser jeg det slik, at en ved en ukritisk tilnærming, helt åpenbart ville kunne risikere å utsette personer som deltok for skade. Derfor var det, når jeg planla og gjennomførte prosessen med å sende ut forespørsler om deltakelse i prosjektet, veldig viktig for meg, at helt fra starten av sørge for å undersøke mulige konsekvenser av det å gå velge å gå inn å gjøre en undersøkelse ved en slik spesiell avdeling, med en så utsatt og sårbar gruppe barn. Jeg måtte med andre ord gå inn i meg selv, men dertil selvfølgelig også orientere meg i forhold til gjeldende lovverk og etiske retningslinjer, for så å kunne danne meg en mening om det var forsvarlig overfor målgruppen å gjennomføre prosjektet med det utgangspunktet jeg hadde valgt. Jeg fant så etter hvert ut, etter grundige overveielser, at dette kunne være riktig og forsvarlig å gjøre, men at jeg måtte yte det ytterste under hele forskningsprosessen for å beskytte og ivareta de deltakende aktører i prosjektet.

## **4.0 ANALYSE**

I denne oppgaven har som tidligere nevnt intervju og observasjon vært de viktigste metodene i min data innhenting. Feltnotat, som beskrevet tidligere under metode delen på side 36, har også vært benyttet, om enn i et forholdsvis lite omfang. Jeg har også fått innsyn i dokumenter som Individuell utviklingsplan (IUP), og sakkyndighetsvurderinger. Dette for å innhente nødvendig bakgrunnsinformasjon om barnet i tillegg til informasjon som er gitt fra personalet ved avdelingen samt styrer.

Analysearbeidet vil kunne beskrives å være temasentrert. Dette innebærer at ulike temaer/områder som berører det overordnede begrepet deltakelse analyseres hver for seg. Hvert enkelt tema må også samtidig vurderes i forhold til helheten. Jeg har rent praktisk valgt å dele opp analyse arbeidet på følgende måte:

De ulike dataene jeg hentet inn via observasjon og intervju og feltnotat vil først analyseres hver for seg. Deretter vil jeg prøve å se på disse analysene under ett, sammenligne disse, for å se om det finnes deler eller temaer der analysene sammenfaller, eller temaer der de skiller seg fra hverandre. Analysen vil innebære en eksplisitt tolkning av mening og funksjon av menneskelige handlinger. Disse handlingene presenteres ved hjelp av språklige beskrivelser og forklaringer.

### **4.1 Presentasjon av barnet**

Barnet som jeg har observert er en gutt på tre år. Jeg bruker ikke hans virkelige fornavn i oppgaven, men velger å kalle han Erik. Erik har en sjelden diagnose. Siden det med dette finnes en økt risiko for identifisering, velger jeg å ikke nevne diagnosens navn i denne oppgaven. Erik kan imidlertid beskrives å ha en generell sen utvikling og nedsatt funksjonsevne innenfor alle utviklingsområder. Hans funksjonsnedsettelse er av slik art og så omfattende og sammensatt at en kan beskrive den som en multifunksjonshemming. Erik kan ikke gå men forflytter seg ved hjelp av åling. Dette innebærer at han bruker armene for å trekke seg frem og spenner fra med føttene. Bevegelsene ved ålingen er imidlertid ikke enda symmetriske, men dette er ikke på nåværende tidspunkt prioritert å arbeide med. Erik følges opp av fysioterapeut, og har to timer i uken der han ifølge med pedagogisk personell får oppfølging og trening. Dette er imidlertid bare en liten del av den motoriske trening som Erik mottar. Den største delen motorisk trening og aktivitet tilrettelegges og gjennomføres på avdelingen sammen med personalet.

Finmotorisk så kan han holde leker med hendene, men han strever med koordinasjon ved spising. Erik er en utadvendt og nysgjerrig liten gutt som særlig søker kontakt med de voksne på avdelingen. Dette gjør han ved å vende seg mot den voksne med hele kroppen, søke øye kontakt, smile og vifte med armene. Han bruker også latter for å motta oppmerksomhet. Signalene på at han ønsker kontakt er tydelige. Han er imidlertid ikke så kontaktsøkende overfor de andre barna på avdeling. Sammen med de ulike kroppslige bevegelsene bruker Erik også ulike lyder i kommunikasjon og samspill med andre.

#### **4.2 Presentasjon av personell**

Den tilrettelagte avdelingen har en bemanning på elleve personer, som er fordelt på to ulike baser. Hvert barn har sin hovedsaklige tilknytning til en av disse basene, og har et team rundt seg på tre personer med spesielt ansvar for oppfølging. Disse tre personene arbeider naturlig nok etter et vaktssystem med ulike tider og dermed tilhørende rutiner alt ettersom de begynner og slutter arbeidet. Observasjonene som ble gjennomført i de ulike situasjonene måltid, trening og lek ble derfor planlagt og fordelt med en åpenhet for at det ville være ulike personal, som deltok under de ulike oppsatte observasjonsøkter. Jeg så i denne naturlige fordelingen av personal i forhold til observasjonene, en mulighet å studere hvordan de ulike relasjonene de måtte ha med barnet, gjenspeilet seg i de ulike aktivitetene, det vil si hvordan deltakelse ble muliggjort eller begrenset med utgangspunkt i de etablerte relasjoner.

#### **4.3 Muligheter for deltakelse - Analyse av observasjonene**

Observasjonene ble foretatt som beskrevet tidligere i ulike dagligdagse situasjoner, så som ved måltid, trening samt lek og samspill med andre barn og voksne. Observasjonene ble gjennomført i korte økter, og nedtegnet skriftlig. Etter at observasjonene var gjennomført, satte jeg meg ned og gikk gjennom innholdet, skrev ut forkortninger og ryddet opp i uklarheter mens jeg ennå hadde situasjonen i klart minne. Når jeg kom hjem transkriberte jeg samme ettermiddag innholdet, slik at jeg på denne måten sikret informasjonen som observasjonene hadde gitt meg. Underveis som jeg arbeidet med transkriberingen dukket spørsmål og tanker opp knyttet til undersøkelsen, og jeg skrev samtidig ned disse etter hvert som jeg arbeidet med teksten. Dette er et eksempel på at analyseprosessen er noe som starter tidlig og kan overlape flere faser i forskningsprosessen. Analyseprosessen vil også videre kunne beskrives som ”..det arbeidet forskeren utfører for å utvikle en forståelse av materialet.” (Thagaard, 2003, s. 109). Etter at alle

observasjonene var ferdig nedskrevet gikk jeg gjennom de for å prøve å se hva det transkriberte materialet kunne gi meg. Jeg skrev ned stikkord i margin underveis som jeg leste gjennom observasjonene. Stikkordene var en blandning av umiddelbare refleksjoner og ideer fra min side knyttet til teksten, forslag på emnekategorier men også direkte sitat som jeg mente var interessante. Deretter samlet jeg alle stikkord samlet på et stort ark, slik at jeg på denne måten kunne danne meg et overblikk over materialet. Jeg stilte meg spørsmål om det var å finne noen felles trekk mellom de stikkordene jeg hadde, men også om det fantes ulikheter som kom fram av materialet. Jeg prøvde således å skille ut et mønster fra materialet jeg hadde foran med. Etter en prosess med møysommelig sortering, kom etter hvert følgende emnekategorier frem;

#### 4.3.1 "Å lese barnet"

Siden Erik ikke kan uttrykke seg ved hjelp av ord, blir han overlatt til de voksnes lydhørhet for de andre uttrykksmåtene han selv tar i bruk for å formidle hvordan han har det, hva han ønsker eller ikke ønsker. Disse måtene å uttrykke seg på, varierer mellom blant annet mimikk og blikk, kroppslige bevegelser, gråt og latter. Å være i stand til å lese barnet, er altså viktig egenskap ved de voksne, som må være til stede for at Erik skal ha det bra i hverdagen og kunne formidle og gi uttrykk for det han føler og ønsker i møte med omgivelsene. Denne type kompetanse eller ferdighet var også noe som jeg gjennomgående ved alle observasjoner, kunne konstatere var til stede hos de voksne ved avdelingen. Jeg valgte å kalle denne emnekategorien "å lese barnet" fordi dette var det som best beskrev hva som skjedde i de ulike samspillssituasjonene jeg observerte. I det følgende vil jeg presentere et eksempel fra en treningssituasjon som illustrerer hvordan samspillet preges av den voksnes evne til å lese barnet:

*Voksen reiser seg opp på aller fire og sier: "Skal me synge?" Gynger frem og tilbake.*

*Voksen synger "gynge, gyng..."*

*Erik reiser seg opp på alle fire, og gynger. Hviler så hodet i hendene.*

*Erik prøver å reise seg opp en gang til, men gir opp og legger seg ned.*

*Voksen sier: "Skal vi ta av skoene?"*

*Erik sier: "Dad"*

*Voksen svarer: "Dad, dad, dad" .... "a...dad, dad, dad" ... "Er du klar?"*

*Voksen tar så frem et rør som lager lyd. Holder dette frem til barnet.*

*Erik gråter litt.*

*Voksen sier: "...den ville du ikke ha?...Skal vi finne frem den heller? (vippe brett)*



*Voksen setter seg bak vippebrettet.*

*Erik kryper raskt bort til brettet.*

*Voksen sier: "Det var det du hadde lyst til" ... "Skjønste ikke jeg det?"*

De ulike treningssituasjonene som jeg har observert bærer samtlige preg av at det er av stor betydning at den voksne klarer å holde motivasjonen og lysten til å være deltakende oppe hos Erik. Med den diagnosen som Erik har, følger det at han raskt blir utmattet og må stoppe opp for å hvile. Den voksne måtte hele tiden være oppmerksom på disse ulike overgangene; fra det at Erik nærmet seg det han klarte å mestre av anstrengelse, til hvile, og tilbake til aktivitet.

I ovenstående eksempel ser vi at Erik først deltar i gyngeløken, men må så stoppe opp og hvile litt, han prøver å reise seg opp på alle fire, men klarer ikke å gjøre dette en gang til. Den voksne går inn i en dialog med lyder "dad, dad" og prøver deretter å presentere en leke for Erik. Denne ville han ikke ha. Han begynte å gråte. Den voksne leser barnets frustrasjon og prøver å gi Erik et alternativ som så viser seg å falle i smak. Den voksne sier: "Det var det du hadde lyst til" ... "Skjønste ikke jeg det?"

#### 4.3.2 "Å dele opplevelser"

Erik får sitt hovedsaklige inntak av næring via sonde. Dette tar tid og matsituasjonen er tilrettelagt slik at den følger en temmelig fast rutine. En av disse rutinene er at Erik skal få munnstimulering. Dette er noe en i dette tilfellet gjør, for at Erik skal opprettholde evnen til å svelge, og bruke de musklene som er knyttet til munnen. Situasjonen knyttet til munnstimulering gir også mulighet til sanselige opplevelser knyttet til smak og lukt. Jeg vil ved et kort eksempel illustrere hvordan en slik situasjon foregikk, fordi den rommer noe av det som jeg ved flere av de andre observasjoner så gikk igjen, nemlig det at den voksne på en tydelig måte går inn og deler hverdagslige opplevelser med barnet:

*Voksen tar frem en boks med lebebomade.*

*Voksen sier: "Oi" ,og lager "lukte" lyd. Bøyer seg frem lukter i boksen som ligger på bordet.*

*Erik holder lokket til den lille boksen.*

*Den voksne ser på Erik og sier: Får jeg lukte?*

*Erik strekker lokket mot den voksne.*

*Voksen tar så boksen og holder den på den venstre siden av barnet.*

*Erik prøver å ta etter boksen med peke fingret, får så dyppet fingret i boksen, og fører så fingret mot munnen.*

*Voksen hjelper Erik å fokusere. Sier: "Se" og bruker tegnet for dette samtidig. Peger deretter på sin munn og lager smattelyd.*

*Erik imiterer voksen og lager smattelyd.*

Erik sitter her i en spesielt tilpasset stol med et lite bord foran seg, og den voksne som skal hjelpe ham sitter vendt mot ham i nær avstand. Hun bøyer seg frem, og inviterer Erik til å gå inn i samhandling ved å spørre om hun kan få lukte, og Erik svarer med å strekke lokket på lebepomaden mot henne. Ved hjelp av slik styring av oppmerksomheten til Erik kan de på denne måten få skapt en hverdagslig situasjon der de deler en felles opplevelse. I samme situasjon viderefører også den voksne samhandlingssekvensen slik at den også blir til en turtakingssituasjon med imitasjon og lek med lyd. Når Erik er i slike enkle samspillssituasjoner bruker han ulike lyder, smiler og beveger både armer og ben.

#### 4.3.3 "Å følge- å lede- å følge"

Jeg velger denne temabeskrivelsen "Å følge –å lede –å følge" for den fanger noe av kjernen av det som jeg sett i de ulike observasjonssituasjonene .Barnet har med utgangspunkt i sin funksjonsnedsettelse behov for at en voksen trekker ham fremover, gir han utfordringer tilpasset sitt utviklingsnivå. Dette gjør at den voksne både må initiere og motivere til aktivitet, men også ta vare på å følge barnets eget initiativ og utspill. En kunne ved ulike sekvenser i treningsaktivitet se at den voksne ofte tok et initiativ til samspill, som barnet så gikk inn i og besvarte. Men barnet kunne også i denne prosessen selv invitere til samspill. Dette initiativet var imidlertid ikke så lett å få øye på. Her vil jeg gi et eksempel fra en treningssituasjon der den voksne fanger opp barnets invitasjon som kommer til uttrykk ved en rytmisk bevegelse. Treninger foregår i et eget rom sammen med en voksen fra avdelingen

*Voksen setter seg bak vippebrettet.*

*Erik kryper raskt bort til brettet.*

*Voksen sier: "Det var det du hadde lyst til"... "Skjønnte ikke jeg det?"*

*Erik kryper så opp med overkroppen opp på brettet.*

*Voksen ruller en ball frem og tilbake på brettet. Synger "gynge, gyng, gyng"*

*Voksen sier: "Du må komme helt opp"*

*Erik kryper så opp slik at kroppen er nesten helt oppe på brettet. Bena henger utenfor.*

*Voksen holder ballen foran barnet.*

*Barnet kryper så helt opp*

*Voksen sier: "Nå er du helt oppe! ...oi ,oi, oi!"*

*Ballen rulles så ned av voksen.*

*Erik kryper ned igjen.*

*Voksen tar opp ballen på brettet igjen. Legger den foran barnet på brettet.*

*Erik kryper opp, hviler overkroppen på brettet. Gynger rytmisk.*

*Den voksne fanger opp bevegelsen, ser denne, stiller seg på alle fire, synger så "Gynge, gynge..." Gynger sammen med Erik.*

#### 4.3.4 "Selvstendighet"

Av observasjonene har jeg sett at dette med å arbeide for å styrke Eriks mulighet for å oppleve selvstendighet er et gjennomgående tema. Erik forflyttet seg selv over gulvflatene ved åling dit han ønsket. Når han skulle inn til treningsrom eller sanserom ble han oppfordret og motivert av de voksne til å selv komme seg dit. Ved å bruke egen kraft og innsats kan en tenke at Erik på denne måten underveis også opplevde mestringfølelse ved å klare dette selv. Slike økter av forflytning, som riktig nok tar tid, tenker jeg har et forberedende aspekt som derigjennom styrker deltakelsesopplevelsen for Erik. Det vil si at Erik, underveis som han selv forflytter seg til et kjent rom, også får anledning til å føle at han selv er med på det som i nær fremtid skal skje.

#### 4.3.5 "Organisering"

Eriks hverdag i barnehagen fremstår som vel organisert med faste rutiner og aktiviteter som har en tydelig struktur. De voksne gjennomfører rutinene nokså likt. En benytter seg av hjelpemidler som dag-tavle, og kommuniserer hva som skal skje ved hjelp av et sett med symboler og tegn. Dag-tavlen er et utvalgt sett av symboler De ulike hjelpemidlene nevnt ovenfor kan beskrives som "medierende verktøy"(Sæljø, 2000). Det vil si at de er verktøy som på ulike måter i hverdagen tas i bruk for å formidle kommende aktiviteter og hendelser til Erik. Målsettingen er at disse verktøyene etter hvert også skal kunne tas aktivt i bruk av Erik for å kommunisere ønsker og intensjoner. En vel strukturert hverdag vil kunne hjelpe Erik til bedre oversikt over hva som skal skje og dermed indirekte også stimulere til økt deltakelse. Faren ved en altfor sterk

organisering er imidlertid at man ikke klarer å fange opp og bruke naturlige situasjoner i hverdagen som byr på muligheter til aktivitet og opplevelse for barnet.

#### **4.4 Muligheter for deltakelse- analyse av intervju**

Intervjuene ble gjennomført i barnehagen et par uker etter at observasjonene var gjennomført, og etterpå fulgte et arbeid med transkribering av datainnholdet fra lydopptak. Liksom ved arbeidet ved tekstene knyttet til observasjonene, noterte jeg på et eget ark ned refleksjoner og ideer som dukket opp etter hvert som innholdet i intervjuet fikk sin skriftlige form. Analysen begynte liksom ved observasjonene, i en tidlig fase av bearbeidelsen av data.

Jeg brukte samme fremgangsmåte ved analyse av intervjuene som ved observasjonene, d.v.s. jeg noterte ned stikkord og kommentarer som jeg ut fra de ulike tekstene mente kunne være interessante å bruke videre. Så sammenlignet jeg de samlede stikkordene og kommentarene for å se etter fellestrekk, eller ulikheter ved disse. Jeg prøvde på denne måten å se etter eventuelle mønster ved intervjuene, og om det ut av en vurdering av materialet kunne finnes emne kategorier som på best mulig måte kunne illustrere innholdet. De emne kategorier jeg til slutt endte opp med var som følgende;

##### **4.4.1 Barnets behov – et utgangspunkt for tilrettelegging**

I begge intervjuene med pedagogisk leder og styrer ble dette med å ta utgangspunkt i barnets behov og tilrettelegge ut fra dette, fremhevet som noe som de mente var vesentlig for å kunne fremme barnets muligheter til deltakelse i barnehagen.

”...ut i fra en kartlegging og...så har jo vi sett behov som de barna her har for å utvikle seg og, i forhold til muligheter de har og...og da på en måte tenke at vi må gi de noe å strekke seg etter og komme seg videre på, og da er det jo de selv som må være med på den prosessen.”

Styrer: ”Nå er jo de barna som går hos oss svake, svake barn, sånn så vi tenker det, så må det være... vi må tenke inkludering når de barna der inne kan klare det, vi må ta utgangspunkt i det som ungene mestrer,..”

Å være sammen med mange andre barn kan oppleves som altfor mye og invaderende i forhold til det barnet klarer å håndtere av sanseinntrykk.

#### 4.4.2 Dagsform

Pedagogisk leder beskriver deltakelse og inkludering på følgende måte:

”- Nei, altså for meg så tenker jeg jo på en måte det der med å være en del av en helhet, ut fra den du er på en måte, altså hva ...hvordan kan vi alle som er her bli en del av den barnehagen ut ifra behov, altså hva kan vi...hva kan de barna bidra med, for eksempel overfor de som er på er på en vanlig avdeling, hvordan kan vi se alle under et. Og det er ...det er ikke så veldig lett, fordi at ...behovene er så utrolig forskjellige og bare dagsformen gjør at, ja det er vanskelig sånn at vårt,...eller, hovedoppgaven ser jo jeg som på å på en måte ta dagen i dag og se... hva kan vi på en måte... hvor mye kan vi tenke helhetlig i dag, altså kan vi være med på den turen, som vi hadde planlagt for to uker siden?...kan vi være med på litt av den, kan vi ...har altså i det hele tatt det barnet utbytte av å være med andre barn i dag eller ikke?”

Barn som går i tilrettelagt avdeling har ofte en diagnose eller et sykdomsbilde som fører med seg perioder med dårligere dagsform. Dette er noe som en må ta hensyn til å prøve å legge til rette for i barnehagen, så langt dette er mulig og forsvarlig. I intervjuet beskriver pedagogisk leder dagsformen til barnet som varierende, og at dette er et viktig element som må tas hensyn til når en planlegger dagen og innholdet i denne

#### 4.4.3 Struktur og rammebetingelser

Dagsplaner, måltider, rutiner beskrives av både styrer og pedagogisk leder som nødvendige, men også som noe som kan komme til å hindre deltakelse.

Styrer løfter frem blant annet rutinene knyttet til medisinsk oppfølging på følgende måte:

”...når du kommer til at han må ha sine ting som for eksempel har med inhalasjon og måling av metning, altså det er ...så må vi gjøre det. Da må vi faktisk ta ham vekk i fra det fellesskapet, og det er en utfordring. ” (Fra intervju med styrer.)

Styrer var liksom pedagogisk leder opptatt av de fysiske rammene på avdelingen, og knyttet dette opp mot inkluderingsperspektivet på følgende måte:

”ja, ikke sant, at hvis jeg tenker inkludering, så det må det jo være ut fra ungene sine behov, ikke sant, og da må du jo ha rammene som på en måte kan legge til rette for at du kan holde på, at du kan drive inkludering da,”(Fra intervju med styrer.)

Store rom og åpne løsninger beskrives av styrer som et resultat av at man ved planlegging og bygging hadde hatt et fokus på det å legge til rette for en inkluderende hverdag for barna.

Men slike løsninger beskrives å ikke bli riktige i forhold til de barna som var på avdelingen, og tanken om inkludering blir som styrer uttrykker seg, ”litt feil” i forhold til at dette ikke blir realistisk. Styrer sier:”...det blir en sånn teoretisk tanke. I forhold til inkluderingsbegrepet, så tenker jeg at man har ikke helt forstått hva det begrepet innebærer for noe...”

Slik jeg forstår styrer blir det å drive en inkluderende virksomhet, først å fremst styrt av med et grunnleggende fokus på hva som faktisk er mulig å få til, når en må ta hensyn til barnets beste ut fra en helhetlig betraktning. Styrer sier: ”vi må tenke inkludering når de barna der inne kan klare det”. (Fra intervju med styrer.)

Skjerming i forhold til å kunne trekke seg tilbake i eget dertil egnet rom, er noe som beskrives som et nødvendig tiltak på avdelingen overfor enkelte barn, da inntrykkene ofte kan bli for mange å ta inn over seg.

#### 4.4.4 ”Å lese ungene”...

For noen barn på avdelingen kan deltakelse sammen med andre barn i perioder by på så store utfordringer at de ikke makter dette. Samspill begrenses da til nære voksne personer på avdelingen. Å kunne lese barnets behov, og vurdere muligheter for å kunne gå inn i et aktivt samspill blir et vesenlig aspekt å ivareta for personalet.

Styrer sier følgende:

”Men så har vi jo barn der inne som ikke kan klare å mestre det, og være der inne en gang, fordi at inntrykkene blir så store og... altså det blir så veldig mange inntrykk for de og ta inn over seg ,at de mestrer det ikke. Altså, de trenger mye mer skjerming, og da blir jo det,... da blir jo det en kan klare å få til da, i et samspill mellom en voksen og barnet, som blir ...altså det og er jo

på en måte inkludering, ikke sant. Det har jo noe med hvordan vi velger å lese og se barnet. Det fellesskapet er i det tilfellet nok for det barnet, men det er allikevel inkludering, ikke sant?”

#### 4.4.5 ”De øyeblikkene”

Pedagogisk leder viser i intervjuet til betydningen av at personalet har øynene åpne for naturlige muligheter i hverdagen for samspill mellom barna. Inkluderingsbegrepet kobles opp mot det at barnet kan være aktiv og få opplevelser sammen med andre barn, men også opp mot det å kunne påvirke det som skjer i hverdagen.

Pedagogisk leder sier f.eks.:

”... og den situasjonen varte som sagt en kort tid, men ga begge to så mye og, så neste gang så har du liksom en sånn felles ting som du har opplevd, og har vært med på ,og det er jo det jeg tenker ,både i forhold til det å være aktiv, eller inkludert...altså, vi må se de der små situasjonene i hverdagen som gir mulighet,...”

...”Sånn at vi må være flinke til å så ta de der små dryppene som kommer, og benytte de sjansene”

Pedagogisk leder: ”ja, vi må benytte de der glimtene som kommer sånn at ungene føler at de kan være med og påvirke sin egen hverdag, og ...ja, ikke bare stresse av gårde...”

### 4.5 Analyse av feltnotat

Jeg brukte samme fremgangsmåte for analysen som ved gjennomgang av intervju og observasjon, og velger derfor å ikke beskrive denne prosessen i dette avsnitt. Det som jeg imidlertid kom frem til var at de ulike stikkordene og refleksjonene kunne samles under ett emne, nemlig ”organisering”.

”Organisering”

Dagene ved denne avdelingen fremsto som bestående av nokså faste rutiner for barnet. På avdelingen var det også mye personal knyttet til de to ulike basene som utgjorde avdelingen.

I tillegg var også andre eksternt tilknyttede fagpersoner, som for eksempel fysioterapeut inne på avdelingen jevnlig for å følge opp barnet og gi veiledning og personalet. Dette til sammen med at avdelingen hadde forholdsvis store tom, skapte en følelse av mye aktivitet for barnet, og rundt

barnet. I et av mine feltnotat har jeg skrevet ned et par kommentarer fra fysioterapeuten, og som jeg i denne sammenhengen vil presentere. Fysioterapeuten beskrev seg selv og sin rolle på følgende måte:

”jeg er mer en som kommer og går på huset.” ... ” En del av det arbeidet jeg gjør må gjøres av andre, og jeg viser de også grunnen til at dette må gjøres.”(Fra feltnotat.)

Utsagnene ovenfor beskriver på en måte, noe av den følelsen eller ”tilstanden” jeg opplevde av forholdsvis mye aktivitet på avdelingen, med mennesker som kom og gikk i rommet. Utsagnene sier også noe om at her er det oppgaver som skal inn og organiseres slik at det blir fulgt opp og gjennomført.

I forhold til det å være sammen med andre barn ble også dette organisert i mer eller mindre grad. Det ble det arrangert sangsamling med alle barna på avdelingen. Det ble også organisert små samlinger der to og tre barn deltok i fellesrom.

I slutten av uken har jeg i et av feltnotatene oppsummert at jeg ikke har registrert noen felles aktivitet mellom den tilrettelagte avdelingen og barnehagens småbarns avdeling. Personalet forteller imidlertid i samtaler at dette er noe som organiseres og gjennomføres, alt etter som dette passer for de barna som er på den tilrettelagte avdelingen og småbarnsgruppen.

#### **4.6 Sammenfatning av de ulike analyseområdene i feltarbeidet: Observasjon, intervju og feltnotat.**

I nedenstående avsnitt der jeg sammenfatter analyseområdene, har jeg prøvd å se etter om det er noen likheter eller forskjeller mellom de ulike emnekategoriene som jeg har behandlet i de tidligere analysene av observasjonene, intervjuene samt feltnotatene.

Det jeg har kommet frem til etter denne behandlingen av alle emnekategoriene i analysene er at:

Det er én felles kategori som trer frem av materialet, nemlig ”organisering”.

I intervjuene ble denne kategorien tidligere beskrevet som ”struktur og rammebetingelser”, men jeg velger å la denne gå inn under kategorien ”organisering”.

Kategorien ”Å lese barnet” er å finne igjen både fra analysen av observasjonene og intervjuene. Her velger jeg også å plassere kategoriene ”Dagsform” og ”Barnets behov” fra intervjuene.

Kategorien ”Å dele opplevelser”, har jeg valgt å sette sammen med ”Å følge-å lede –å følge” i observasjonene og slått de sammen med ”De øyeblikkene” fra intervjuene.



Derfor står jeg til slutt igjen med følgende tre hovedkategorier, nemlig;

**1. "Organisering"**

**2. "Å lese barnet"**

**3. "Å dele opplevelser"**

I det videre arbeidet fremover vil jeg bruke disse hovedkategoriene som en strukturerende resurs i forhold til det å drøfte mine funn i analysen opp mot den teori som jeg valgt å benytte av. Dette innebærer at jeg prøver å se hvordan disse hovedkategoriene og de underliggende analysene kan forstås i lys av de ulike teoretiske perspektivene jeg presentert.

## 5.0 DRØFTING

Jeg har i de foregående kapitlene presentert det teoretiske bakteppet for denne oppgaven. Jeg har også lagt frem den metodologiske orienteringen samt analysert funnene fra intervjuene, observasjonene samt feltnotatene. I dette kapitlet skal jeg drøfte mine funn som er gjort i analysen opp mot de teorier om er presentert tidligere i denne avhandlingen. Ved hjelp av disse drøftingene vil jeg således prøve å besvare mitt forskningsspørsmål; "På hvilken måte gis barnet med funksjonsnedsettelse mulighet til å være aktiv deltaker i lek og samspill?". For den videre presentasjonen av drøftingsdelen vil jeg benytte meg av det navn som jeg av anonymiseringsgrunn har valgt å gi barnet. Dette dels for å gi presentasjonen et mer personlig preg, men også for å understreke at vi her har å gjøre med en enkelt undersøkelse, et feltarbeid, der forskningsspørsmålet skal besvares ut fra et idiografisk perspektiv.

Det er, som tidligere nevnt under avsnitt 4.6, sammenfatning av de ulike analyseområdene, ulike hovedtema eller kategorier som gjennom analysen kan deles inn i. Disse er:

1. "Organisering",
2. "Å lese barnet", samt å
3. "Dele opplevelser".

Temaene nevnt ovenfor gir på ulike måter innblikk i, eller beskrivelser av, de muligheter som gis for aktiv deltakelse for Erik i lek og samspill ved den spesielt tilrettelagte avdeling. Samtidig gir innholdet i temaene også noen beskrivelser av det som kan oppfattes som mulige begrensninger for aktiv deltakelse. Den videre presentasjonen av drøftingen vil bestå av at jeg går inn i hvert tema hver for seg og belyser innholdet i disse ved hjelp av i avhandlingen tidligere presentert teori.

### 5.1 Drøfting "Organisering"

Livet på avdelingen bar preg av mye aktivitet rundt Erik, og tett oppfølging av personal både internt og eksternt. Mulighet for deltakelse i ulike aktiviteter skapes ved at Erik ledsages inn i aktivitet. Det tilrettelegges for felles aktivitet for barna innenfor den tilrettelagte avdelingen. Samtidig tilrettelegges det for felles aktivitet sammen med barn fra småbarnsavdelingen som holder til i samme barnehage. Erik deltar i begge settingene. Det en kan stille seg spørsmål ved her er hva type deltakelse dreier seg disse situasjonene om. I mitt feltarbeid fikk jeg ikke anledning til å studere felles aktivitet med småbarnsavdelingen og innholdet i dette.

Informantene forteller istedenfor om dette. Derfor kan jeg ikke si noe om deltakelsesaspektet der, basert på egne observasjoner. Det som jeg imidlertid fikk sett, og nå etter analysen gjort meg noen tanker om, var hva deltakelse for Erik innenfor den tilrettelagte avdelingen kanskje handler om, eller innebærer. Merk; dette er slik jeg som forsker og betrakter ser det, og jeg gjør ikke anspråk på noen utvetydig sannhet.

Den type deltakelse det handler om for Erik, er en sterk grad av voksenstyrt ledsagende deltakelse. Dette er et begrep jeg selv har gitt navn til, da jeg ikke har funnet noe i litteraturen som bedre beskriver dette.

### Ledsagende deltakelse

Dette handler om at Erik må hjelpes inn i den aller nærmeste verdenen rundt han. Her tar jeg opp tråden til Sæljø, og hans beskrivelse av "kulturelle verktøy". Sæljø beskriver de kulturelle verktøy, som nevnt i kapittel 2.3, å omfatte tre samvirkende forhold;

1. utvikling og bruk av intellektuelle (eller psykologiske/språklige redskaper),
2. utvikling og bruk av fysiske redskaper (eller verktøy).
3. Kommunikasjon og de ulike måtene mennesker utvikler former for samarbeid på i ulike virksomheter (Sæljø, 2001).

Jeg mener å se at den type "ledsagende virksomhet" som de voksne bruker, inneholder elementer av alle disse tre forhold beskrevet ovenfor. De ulike forholdene er altså som Sæljø sier *samvirkende*. Sammen utgjør disse forhold beskrivelser av det som Sæljø lar gå under betegnelsen "kulturelle verktøy". Hva innebærer så dette? Jo, at det *har* betydning hvordan en møter barnet, ikke bare barnet med spesielle behov, men alle barn. Barn er barn, og de er ulike. Ulike behov krever i barnehagen dermed ulik tilrettelegging. Bruken av de "kulturelle verktøy" kan dermed i barnehagen, i ledsagende aktivitet, som fremmer deltakelse, betraktes som et resultat av en erkjennelse av at barn er forskjellige. Ikke dermed forstått slik at en skal tilstrebe en virksomhet der de ulike behovene hos barna skaper skiller. Nei, tvert imot kan ulikhetene være kilde til et enda bedre fellesskap, der det er rom for ulikheter og mangfold. Ved den tilrettelagte avdelingen blir tilretteleggingen mer krevende, kan en kanskje si, men det trenger ikke å være slik. Jeg mener at dette handler mer om en innstilling og en holdning generelt overfor hvordan møte barn, med eller uten funksjonsnedsettelse. Det handler også om en bevissthet om egen kompetanse og selvfølgelig personlig egnethet. Slik jeg ser det, og som analysen også viser, er det slik at de voksne her fremtrer som medmennesker som skaper kommunikasjon, som gjør det mulig for Erik å "gjøre noe felles", kommunisere og handle i den virkeligheten han er en del i. At han har en funksjonsnedsettelse får bare den konsekvens at en

som personal i barnehagen må tilstrebe en forhøyet kompetanse både faglig men også emosjonelt, for å kunne utføre et godt arbeid og tilby de tjenester barnet i følge lov har rett på.

Organiseringen i forhold til de fysiske omgivelsene, da spesielt rominndelingen, var noe som ble beskrevet som ikke fullt så hensiktsmessig i forhold til de barna som var på avdelingen. Da en planla og bygget store rom og åpne løsninger var dette opprinnelig ment å legge til rette for en inkluderende hverdag for de barna som skulle gå i barnehagen. Men slike løsninger var ifølge styreren ikke "realistisk", og ble i stedet en "teoretisk tanke". (Se analysedelen, avsnitt 4.4.3). En så det for eksempel som nødvendig å kunne skjerme Erik i forhold til omgivelsene under noen aktiviteter, for eksempel ved måltidet og ved treningsaktiviteter. De store åpne rommene gjorde dette vanskelig, og en ønsket derfor å få gjøre noe med dette så snart som mulig.

Slik jeg forstår styrer blir det å drive en inkluderende virksomhet, først å fremst styrt av med et grunnleggende fokus på hva som faktisk er mulig å få til i form av deltakelse, når en må ta hensyn til barnets beste ut fra en helhetlig betraktning. Dette er en målsetting. Dette sier også styreren eksplisitt i intervjuet: "vi må tenke inkludering når de barna der inne kan klare det". (Se analysedelen, avsnitt 4.4.3). Eriks hverdag preges av en forholdsvis høy grad av organisering med faste rutiner som utføres likt av personalet. Dette kommer tydelig frem av analysen. En høy grad av organisering vil slik jeg fortolket informantene, kunne være med på å skape trygghet og forutsigbarhet for Erik i hans hverdag i barnehagen. Rutinene på avdelingen beskrives imidlertid i intervju av styrer som noe som er nødvendig, men også som noe som kunne være med på å hindre deltakelse ved at han må tas ut av fellesskapet. Dette er en utfordring sier styreren. Særlig gjelder dette situasjoner med medisinsk oppfølging. Hun sier: ("...når du kommer til at han må ha sine ting som for eksempel har med inhalasjon og måling av metning, altså det er ...så må vi gjøre det. Da må vi faktisk ta ham vekk i fra det fellesskapet, og det er en utfordring." (Se analysedelen, avsnitt 4.4.3). Dette forstår jeg slik at de rutinene som er høyst nødvendige for et tilfredsstillende barnehagetilbud for barnet ved den tilrettelagte avdelingen, samtidig også danner grunnlag for betraktninger og refleksjoner hos styreren rundt det faktum at rutinene samtidig kan virke ekskluderende i noen situasjoner. Slike gode refleksjoner gir meg håp om at de valg som må tas er vel gjennomtenkte og forankret i et inkluderende tenkning i forhold til de barn som av ulike grunner ikke kan gå i vanlig avdeling, men må få et spesielt tilrettelagt tilbud. Her vil jeg referere til innledningen, avsnitt 1.5, begrepsavklaringer, der jeg redegjør for hvordan en kan forstå begrepet inkludering.

## 5.2 Drøfting "Å lese barnet"

Muligheter for deltakelse skapes ved pedagogens blikk og vurdering av hvordan barnet har det i dag, det vil si hva som er mulig å få til når en tar hensyn til barnets individuelle forutsetninger og dagsform. Dette er tanker jeg hadde med meg inn i det innledende arbeidet med dette prosjektet. Likeså hadde jeg tanker om at barnet trenger å motiveres til aktivitet og deltakelse, og at mulighet for deltakelse skapes i dialogen mellom barnet og pedagogen, i samspillet mellom disse to.

Å kunne kommunisere og bli forstått er av stor betydning for om Erik skal kunne oppleve at han har mulighet å påvirke omgivelsene, og være deltakende i det som skjer i hverdagen. Dette dreier også om å skape mulighet til selvstendighet, dvs. hvorvidt egne initiativ til barnet oppleves å bli forstått, bekreftet, og dermed etter hvert føles meningsfullt å ta. Erik bruker som tidligere nevnt kroppslige gester og mimikk når han ønsker å formidle seg. Han bruker på nåværende tidspunkt kun et tegn og dette er tegnet for "ferdig". Erik er med andre ord overlatt til de voksnes lydhørhet for å klare å formidle ikke bare hva han vil og ikke vil, men også til i forhold til hvordan hans dagsform fanges opp og tas hensyn til. (Se analysedelen avsnitt 4.3.1 og 4.4.4). Det dreier seg her altså om en total avhengighet til voksne, der dette med tilknytning derfor må bli et sentralt aspekt å drøfte, for så i neste omgang kunne bli i stand til å diskutere forutsetninger for deltakelse og aktivitet hos barnet. I teoriavsnittet har jeg beskrevet Bowlbys tilknytningsteori. Denne teorien understreker betydningen av en trygg tilknytning for barnet, og at tilknytningsadferden ikke bare har relevans i de tidlige barneårene, men også for mennesket når det er blitt voksent. Tilknytning til nær omsorgsperson er ifølge Bowlby så viktig for mennesket at han til og med antyder at det er en "grunnleggende komponent av menneskets natur" (Bowlby, 2005b). Dette er tidligere beskrevet under redegjørelsen for tilknytningsteori. avsnitt 2.1. Ut fra den nære voksne omsorgspersonen vokser så tryggheten frem, og den voksne blir en sikker "havn", en person som barnet stoler på og kan komme til for å la seg trøstes. Dette er hva Bowlby beskriver som en "sikker base". Med bakgrunn i denne teori kan en så bedre forstå hva observasjonene og analysene av dem viser.

Erik har knyttet seg spesielt til to voksne på avdelingen. Dette forteller pedagogen i intervju. Observasjonene og analysen av disse viser også samtidig at den voksne viser en henvendthet, og er innstilt på det å gå inni samspill med Erik. (Se analyse, avsnitt 4.3.1) Den voksne bruker foruten tale, også sang og hele kroppen i den ledete aktiviteten. Hun prøver med ulike midler å komme i dialog og motivere Erik til å delta. Deltakelse dreier seg altså også i denne situasjonen, som i så mange andre, om å bli ledsaget inn i aktivitet. Det dreier seg om å på ulike måter

motivere til deltakelse, og dette blir en viktig del av selve gjennomføringen. Men, i tillegg til dette handler det også om det å støtte opp om å bygge tillit slik at en god tilknytning kan skje, og den voksne kan fungere som en "sikker base". Dette gir nemlig barnet trygghet, og barnet som har en god tilknytning står friere og sterkere i forhold til det å utforske og aktivt delta i verden rundt seg. Erik kan som andre barn til tider oppleve frustrasjon når han ikke får det han ønsker eller opplever å bli misforstått, (se analysedel, avsnitt 4.3.1). Å bli tatt på alvor og få bekreftelse og støtte i slike situasjoner blir slik sett vesentlig for både i forhold til motivasjon, men også i forhold til de nære relasjoner han etablerer med andre mennesker rundt seg i det daglige livet i barnehagen. Slik jeg velger å fortolke den empiri jeg ovenfor viser til, mener jeg at det er en nær sammenheng mellom gode nære relasjoner og det for Erik å kunne være aktivt deltakende.

### **Barnets behov**

Både styreren og den pedagogen peker på at barnets behov er det som danner utgangspunktet for den tilrettelegging som gis på avdelingen. Å ivareta og ta utgangspunkt i barnets behov er vesentlig for å kunne fremme muligheter til deltakelse i barnehagen. "...vi må gi de noe å strekke seg etter og komme seg videre på, og da er det jo de selv som må være med på den prosessen" sier den pedagogisk lederen (se analysedelen, avsnitt 4.4.1). Pedagogens utsagn ovenfor fører meg direkte til Vygotskij og hans teori om den nærmeste utviklingssonen. Pedagogen nevner imidlertid i denne sammenhengen ingenting spesifikt om hva dette utsagn i praksis innebærer, slik at en får innblikk i hvordan hun tenker i forhold til begrepet stillasbygging, og hva dette innebærer i praksis for henne. Utsagnene til pedagogen om "å strekke seg etter noe", og "noe å komme seg videre på" kan ut fra den kjennskap jeg fått til barnet, imidlertid fortolkes dit hen at det i forhold til Eriks situasjon er viktig å hele tiden arbeide målrettet og tenke progresjon gjennom små skritt. Når pedagogen sier at barnet selv må være med i prosessen i dette arbeidet med å komme fremover, velger jeg å forstå dette slik, at det heri ligger det en utfordring i forhold til det å få barnet med "på lag", det vil si å være deltakende i sin egen utvikling og vekst. Vygotskij beskriver utviklingen til barnet til å følge to utviklingslinjer, fra utvikling innenfor de lavere til de respektive høyere mentale funksjoner. De sistnevnte mentale funksjonene bygger på de førstnevnte, og skjer ved hjelp av psykologiske verktøy og mellommenneskelige forbindelser. Å vokse og utvikles fra "lavere" over til "høyere" mental funksjonsnivå, blir da ut fra en slik tenkning som Vygotskij's teorier presenterer, noe en gjør sammen med andre mennesker, men ikke uten egen innsats, for da blir det meningsløst å tro at utvikling skal skje. Så med dette vil jeg si at pedagogen på en måte allerede ved sin holdning som kommer til uttrykk i hennes utsagn,

bevisst eller ubevisst, skaper og legger til rette for muligheter til deltakelse for Erik, sett ut fra et teoretisk ståsted fundert i Vygotskij's tenkning.

### **Hva sier pedagogen og styreren om inkludering og deltakelse?**

Pedagogen beskriver inkludering som ” ...det der med å være en del av en helhet, ut fra den du er...” (Se analysedelen 4.4.2). Dette fører meg inn i tanken om at en som individ alltid er noe i forhold til noen. En eksisterer alltid i forhold til andre mennesker. Et nærliggende spørsmål blir da ”hvem er så jeg? Svaret kan så bli: jeg er et menneske som kan *handle* i forhold til omgivelsene. Sæljø sier imidlertid, som tidligere nevnt under teoridelen, at det i følge det sosiokulturelle perspektivet ikke finnes en direkte forbindelse mellom individet og omgivelsene. Samhandlingen medieres, eller formidles gjennom kulturelle verktøy. (Sæljø, 2001) Kulturelle verktøy for Erik kan imidlertid være så mye, men jeg vil i relasjon til nettopp inkluderingsperspektivet, i kombinasjon med utsagnet ovenfor, spesielt løfte frem og drøfte spesifikt de kulturelle verktøy som går under navnet intellektuelle (eller psykologiske/språklige redskaper). Disse redskapene er altså medierende i forhold til det å skape handling og deltakelse. I dette studiet kommer det frem av analysen, at Eriks medierende intellektuelle redskaper er menneskene rundt ham. Mennesker som skaper muligheter til handling ved både å bruke seg selv og signaler. Slik sett kunne en også si at dette også handler om det tredje forholdet som Sæljø beskriver å gå inn under kulturelle verktøy; nemlig ”kommunikasjon og de ulike måtene mennesker utvikler former for samarbeid på i ulike virksomheter”(Sæljø, 2001). Gjennom å tilrettelegge for et miljø som best tjener Eriks kommunikative muligheter kan altså deltakelsesmuligheter for Erik skapes. Dette har jeg ment å se allerede skjer ved denne spesielt tilrettelagte avdelingen i forhold til Erik. Miljøet tilrettelegges, og personalet tilpasser tilbudet etter hva som de mener best kan tjene barnets utvikling. Deltakelse og inkludering må altså sees i lys av dette. Styreren sier for eksempel: ” Vi må tenke inkludering når de barna der inne kan klare det, vi må ta utgangspunkt i det som ungene mestrer...”. Ulike individuelle forutsetninger skaper altså muligheter, men også begrensninger i forhold til deltakelse. Behovene er forskjellige og dagsformen kan variere. Å være sammen med mange andre barn kan være godt, men det kan også oppleves som altfor mye og invaderende i forhold til det barnet klarer å håndtere av sanseintrykk. Bildet er altså komplekst. Mulighetene til deltakelse for Erik er å finne i hverdagens små hendelser sammen med nærpersionene rundt ham. Her blir det naturlig å bevege seg over til den siste drøftingsdelen som bygger på hovedkategorien ”å dele opplevelser”.

### **5.3 Drøfting "Å dele opplevelser"**

Å skape mulighet for deltakelse kan være å legge til rette for opplevelser sammen med barnet i hverdagen. Det kan være å skape mulighet for felles handlinger gjennom å legge til rette for for et forutsigbart miljø som i neste omgang kan skape forventning. I sin ytterste konsekvens handler det om å legge til rette for samhandling med barnet. Måltidssituasjonene viser til hvordan sanselige opplevelser til smak og lukt danner grunnlag for interaksjon mellom den voksne og Erik, se avsnitt 4.3.2. Den voksne viderefører også samhandlingssekvensen slik at den blir til en turtakingssituasjonen der imitasjon forekommer og lek med lyd. Mye dreier seg om å dele opplevelser, enkelt samspill og innlæring av enkle lekeferdigheter. Her blir da dette med å opprettholde felles oppmerksomhet et sentralt aspekt å ivareta og stimulere hos Erik.

Erik har knyttet seg spesielt til to voksne på avdelingen. Dette forteller pedagogen i intervju. Jeg har også registrert meg dette under tiden på avdelingen, ved at formen på Eriks deltakelse har vært annerledes sammen med disse to personene. Det vil si, Erik har vist mer interesse i det å gå inn et samspill med disse to voksne. Han har også latt seg lettere motivere til aktivitet. (Se analysedelen, avsnitt 4.3.1).

Å skape mulighet for deltakelse handler også om at den voksne initierer og motiverer til aktivitet, men også om å følge opp barnets eget initiativ og utspill til handling. I eksemplet fra den fysioterapeutiske treningen følger den nære voksne opp at Erik begynner å gyngende rytmisk, og går inn i handlingen og deler denne. Hun bruker seg selv som "verktøy" i interaksjonen. Se analysedelen avsnitt 4.3.3 der denne hendelse beskrives. Resultatet blir en felles opplevelse, et møte og en hendelse, der Eriks aktive forsøk på deltakelse blir fanget opp og tatt vare på slik den er. Men for å komme frem til denne situasjonen, har også pedagogen rett før dette skjer, arbeidet hardt for å skape denne muligheten, ved hjelp av oppmuntring og lek med ball. Til sist endte det altså opp med at Erik kom seg helt opp på vippebrettet og begynte å gyngende. Han begynte imidlertid ikke bare å gyngende fordi at han imiterte. Han tok selv initiativ, og dette er et godt eksempel på det som jeg velger å kalle en aktiv deltakelse. Dette er også i tillegg, slik jeg ser det, et godt eksempel å bruke for å illustrere Vygotskij's teori om den nærmeste utviklingssonen. Det vil si at utvikling kan skapes ved at en som pedagog plasserer seg i nettopp i bevegelsesområdet der vekst er mulig og innenfor rekkevidde, og deri legger til rette for at utvikling kan skje hos barnet.

Imitasjon trenger imidlertid i seg selv ikke å være et tegn på manglende aktiv deltakelse. Det er bare en annen form for deltakelse og kan i seg selv ha en kommunikativ verdi. Her vil jeg trekke



inn Bachtin og hans beskrivelse av "ytringen", som beskrevet i teoridelen. I en samhandlingssekvens fra analysedelen sier den voksne:

*"Skal vi ta av skoene?"*

*Erik sier: "Dad"*

*Voksen svarer så: "Dad, dad, dad".... "a...dad, dad, dad" ... "Er du klar?"*

(Fra avsnitt 4.3.1)

Ytringen "dad" gir i sin bokstavelige form ikke mening, men den får allikevel mening i den forstand at den voksne velger å forstå barnet. Hun tar nemlig ytringen som et innspill fra barnet til å delta, og går et skritt videre og spør om Erik er klar. Bakhtins budskap er at ytringer ikke er noe som skapes i den enkelte individ, den skapes i en dialogisk relasjon. Hver ytring inngår således i en dialog, der meningen forhandles frem. Se teoridelen der dette presenteres. Meningen i dialogen ovenfor, er med utgangspunkt i Bakhtins teori, noe som altså oppstår i dialogen, i samspillet mellom den voksne og Erik. Dialogen i seg selv er samtidig et vitnesbyrd i forhold til dette med likeverd, der barnets stemme blir tatt på alvor, og blir hørt. Slik jeg ser det dreier seg denne dialogen og samhandlingssekvensen i aller høyeste grad om å skape muligheter for aktiv deltakelse hverdagen for Erik ved den spesielt tilrettelagte avdelingen i barnehagen.

Inkluderingsbegrepet blir av informantene i intervju koblet opp mot det at barnet kan være aktiv og få opplevelser sammen med andre barn, men også opp mot det at barnet skal kunne påvirke det som skjer i hverdagen. Dette innebærer, slik som jeg forstår pedagogen, at det er viktig å øynene åpne for naturlige muligheter i hverdagen for samspill mellom barna. Pedagogisk leder sier for eksempel i intervjuet følgende om inkludering: "...den situasjonen varte som sagt en kort tid, men ga begge to så mye og, så neste gang så har du liksom en sånn felles ting som du har opplevd, og har vært med på, og det er jo det jeg tenker, både i forhold til det å være aktiv, eller inkludert". (Fra i analysedelen, avsnitt 4.4.2). Jeg velger her å betrakte og drøfte dette utsagnet ut fra det sosiokulturelle perspektivet, og begrepet situerthet. Ifølge dette perspektivet kan nemlig handlingen bare forstås ut fra den situasjon den foregår i. Den kan altså ikke løsrives fra den settingen den foregår i, men tvert imot kun forstås i lys av denne. Men dette betyr ikke at den kan ha en overføringsverdi. I forhold til pedagogen kan en velge å fortolke hennes utsagn dit hen at denne fellesopplevelsen med Erik, nettopp har skapt verdier i relasjon til det å få en forståelse av hva det å være "aktiv, eller inkludert" kan innebære. Hun benytter seg i intervjuet seg av flere beskrivelser fra hverdagen som handler om situasjoner som hun mener finnes, og som handler om inkludering og deltakelse, og peker på at en som personal bare må oppdage disse. Slik jeg

fortolker henne ligger det en utfordring i at disse mulighetene i hverdagen lett kan skjules av travelhet eller manglende fokus. Dette kan jeg si fordi at pedagogen nemlig også fortsetter den setningen jeg siterte ovenfor med:... altså, vi må se de der små situasjonene i hverdagen som gir mulighet,..." (Se analysedelen avsnitt 4.4.5)

## 6.0 RESULTAT

Erik er som beskrevet i denne oppgaven, et barn som ved hele sin tid i barnehagen vil trenge spesiell oppfølging og tilrettelegging for å kunne få det han trenger i forhold til både sin fysiske og psykiske utvikling. I mitt feltarbeid utført ved hans barnehage har jeg prøvd å studere fenomenet inkludering i et deltakerperspektiv. Det vil si hvordan deltakelse kan forstås, hva dette innebærer for Erik i hverdagen? På hvilken måte gis Erik mulighet til å være en aktiv deltaker i lek og samspill? Hvordan kommer dette til uttrykk, eller hvordan kommer dette muligens ikke til uttrykk? Jeg har, slik det er vanlig innenfor feltarbeid, benyttet meg av flere ulike metoder som observasjon, intervju og bruk av feltnotat, for å finne ut av informasjon som på en eller annen måte kan belyse dette fenomenet og hvordan dette kommer til syne.

Det jeg har kommet frem til er kort sammenfattet;

- 1. Deltakelse dreier seg for Erik ofte om å bli motivert og ledsaget inn i strukturert aktivitet.**
- 2. Å fremme aktiv deltakelse i barnehagen for Erik ved den tilrettelagte avdelingen, innebærer først å fremst at en tar utgangspunkt i hans individuelle forutsetninger og behov til enhver tid.**
- 3. Rutiner og organisering av hverdagen beskrives både av styrer og den pedagogiske leder som nødvendig, men også som noe som til tider kan være med på å hindre deltakelse.**
- 4. Et inkluderende tilbud krever også mulighet for å kunne trekke seg ut av fellesskapet når dette er nødvendig.**
- 5. Muligheter for aktiv deltakelse for Erik er å finne i hverdagens små hendelser sammen med personer som betyr mye for ham.**
- 6. Aktiv deltakelse fremmes ved at personalt går inn i dialog med Erik, tilpasset hans forutsetninger og utviklingsnivå.**
- 7. Å skape mulighet for deltakelse innebærer ikke bare å legge til rette for, å planlegge, men også å ta vare på spontane muligheter for felles opplevelser med andre barn og voksne i hverdagen.**

## 7. AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

Inkluderingsbegrepet kan deles inn i flere underkategorier, hvor deltakelse er en av disse. Deltakelse må, slik jeg ser det, ikke bare forstås som et overordnet begrep, det vil si som det å være aktiv i livet, og det å ha adgang til livets mangfoldige arenaer. Dette berørte jeg så vidt tidlig i oppgaven under avsnittet begrepsavklaringer. Deltakelsesbegrepet må også forstås på det grunnleggende nivået der interaksjon og samhandling skjer mellom mennesker. For det er i relasjonene, i samhandlingen og kommunikasjonen som deltakelse virkeliggjøres. Det er der, i det daglige, det skjer.

De subjektive opplevelser vil en aldri kunne få tak i. De ligger plassert i mennesket og kan bare gjennomleves og forstås av mennesket selv. I denne oppgaven er derfor dette skjult for meg, både i forhold til barnet men også personalet. Som forsker har jeg bare måttet forholde meg til følgende; Jeg ser det jeg ser, og hører det jeg hører. I tillegg opplever jeg med alle mine sanser. Hva som så er sant er egentlig ikke mulig å si. Jeg har bare formidlet og fortolket mine inntrykk, så er det opp til leseren å vurdere om dette er troverdig. Men de teorier jeg har benyttet meg av, liksom metodene, har vært med på å styre min forskningsprosess. Teorier kan betraktes som disiplinerende, men også samtidig begrensende redskaper. Likeså gjelder dette for de metoder jeg har valgt å ta i bruk. I sin doktorgradsavhandling sier Østrem (2008), at teori kan gi oss noen noen linser som kan "...rydde i det uoversiktlige og kaotiske". Her i ligger det imidlertid også samtidig en fare for forenkling og reduksjon av en praksis fylt av kompleksitet (Ibid).

Etter å ha vært gjennom denne forskningsprosessen, som arbeidet med masteroppgaven har innebåret, ser jeg nå derfor at jeg bare har klart å gi leseren av oppgaven et lite gløtt inn i den verdenen som mine informanter har vært så raus å gi meg adgang til. Men slik er det nå å arbeide med forskning. Jeg håper at mitt arbeid allikevel på en eller annen måte har vært med på å belyse forskningsspørsmålet "På hvilken måte gis barnet med funksjonsnedsettelse mulighet til å være aktiv deltaker i lek og samspill?" Prosjektet er nå formelt avsluttet. Allikevel er den ikke det i mine tanker. Jeg ser at det finnes mange mulige veier å gå videre med temaet. En vei som jeg ser som spennende, er å gjøre en studie ut fra barns egne fortellinger, og prøve å på en ansvarlig og gjennomtenkt måte å fortolke og videreformidle disse budskap for omgivelsene. Fortellingene er da ikke hvilke som helst; de dreier seg om barns egne opplevelser med hensyn til deltakelse, om "innenforskap", eller muligens "utenforskap".

## Litteratur

- Abrahamsen, G. (1997). *Det nødvendige samspillet*. [Oslo]: Tano Aschehoug.
- Bachtin, M., Holquist, M., & Emerson, C. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Bowlby, J. (2005a). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Routledge.
- Bowlby, J. (2005b). *A secure base: clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Bråten, I. (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Engelstad, F., Egeland, T., Grenness, C. E., Kalleberg, R., & Malnes, R. (1996). *Samfunn og vitenskap: samfunnsfagenes fremvekst, oppgaver og arbeidsmåter*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Giddens, A. (1976). *New rules of sociological method: a positive critique of interpretative sociologies*. London: Hutchinson.
- Gustavsson, A. (2004). *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Guttu, T. (2005). Norsk ordbok (Publication. Lastet, fra Kunnskapsforlaget: [http://ordnett.no/ordbok.html?search=transkribere&search\\_type=&publications=23](http://ordnett.no/ordbok.html?search=transkribere&search_type=&publications=23)
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: principles in practice*. London: Routledge.
- Horgen, T. (2006). *Det nære språket: språkmiljø for mennesker med multifunksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Kristiansen, S., & Krogstrup, H. K. (1999). *Deltagende observation: introduktion til en samfundsvidenskabelig metode*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif.: Sage.
- Lorentzen, P. (2001). *Uvanlige barns språk*. Oslo: Universitetsforl.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, juss og humaniora*. [Oslo]: Forskningsetiske komiteer.
- Personopplysningsloven. (2000). *Lov om behandling av personopplysninger*. Lastet ned 17.10.2008. fra <http://www.lovdatab.no/cgi->

[wift/wiftldles?doc=/usr/www/lovdata/all/nl-20000414-031.html&emne=personopplysningslov\\*&&](http://wift/wiftldles?doc=/usr/www/lovdata/all/nl-20000414-031.html&emne=personopplysningslov*&&).

- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforl.
- Rye, H. (2007). *Barn med spesielle behov: et relasjonsorientert perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Silverman, D. (2004). *Qualitative research: theory, method and practice*. London: Sage.
- St.meld.nr.40. (2002-2003). *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Lastet ned 20.10.2008. fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20022003/040/PDFS/STM200220030040000D/DDPDFS.pdf>
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education: adopted by the world conference on special needs education : access and quality*. [Paris]: Unesco.
- Vedeler, L. (1997). *Lek og kommunikasjon i de første utviklingsår*. Namsos: Pedagogisk psykologisk forlag.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: en innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vygotskij, (1982). *Om barnets psykiske utvikling: en artikkelsamling*. L. S. Vygotskij ... [et al.] ; [redigeret og oversat fra russisk af Nelly Måge]. København: Nyt nordisk forlag Arnold Buck.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. L.S. Vygotsky ; edited by Michael Cole ... [et al.] Harvard University Press Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (1993). *The collected works of L. S. Vygotsky / edited by Robert W. Rieber and Aaron S. Carton ; prologue by Jerome S. Bruner ; translated and with an introduction by Norris Minick*. New York :: Plenum Press.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Revidert og redigert av Alex Kozulin ; oversatt av Tore-Jarl Bielenberg og Margareth Toften Roster. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforl.
- Wittek, L. (2004). *Læring i og mellom mennesker: en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Ytterhus, B. (2002). *Sosialt samvær mellom barn: inklusjon og eksklusjon i barnehagen*. Oslo: Abstrakt forl.
- Østrem, S. (2008). *En umulig utdanning til et umulig yrke?: om allmennlærerutdanning og yrkesutøvelse*. Forskerskolen i livslang læring, Roskilde Universitetscenter, Roskilde.

Forespørsel til barnehagen om å delta i mastergradsprosjekt.

Jeg er mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er inkludering og deltakelse, og jeg skal se nærmere på det funksjonshemmede barnets muligheter for aktiv deltakelse i lek og samspill i barnehagen. Jeg er interessert i å finne ut av hva inkludering gjennom deltakelse kan innebære i praksis for barnet som går i smågruppen. For å finne ut av dette ønsker jeg å gå inn i en smågruppeavdeling og observerer et bestemt barn gjennom en uke. Jeg vil ta utgangspunkt i barnets dagsrytme og de ulike hverdagsaktivitetene som barnet tar del i. Min rolle som observatør vil være ikke deltakende. Det vil si at jeg, så langt dette er mulig, ikke vil gå inn og delta i de situasjonene jeg observerer.

De observasjonene som jeg gjør, vil bli notert ned i papirform som feltnotat. Jeg vil også føre loggbok der dato og tidspunkt for de ulike observasjonene nedtegnes.

Deltakelse i dette prosjektet er frivillig. Dere har mulighet til når som helst å trekke dere underveis, uten at dere må begrunne dette nærmere. Alle data som samles inn om barnet vil bli slettet. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og det vil ikke være mulig for enkeltpersoner å kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Når oppgaven er ferdig, det vil si innen utgangen av 2008, vil opplysningene anonymiseres.

Hvis Dere ønsker å delta i dette prosjektet, er det fint om Dere skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg. Jeg ber også om at pedagogisk leder ved smågruppen leverer og henter inn forespørsel om deltakelse og samtykke erklæring fra aktuelle foreldre.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 99 62 96 26, eller sende en e-post til [j.k.b.f@stud.uis.no](mailto:j.k.b.f@stud.uis.no). Du kan også kontakte min veileder Sissel Østrem ved institutt for Allmenlærerutdanning og spesialpedagogikk på telefonnummer 5183 35 08, eller e-post : [sissel.ostrem@uis.no](mailto:sissel.ostrem@uis.no)

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

Med vennlig hilsen

Katarina F. Jakobsen  
Skipreidveien 25  
4070 Randaberg



Bekreftelse av informert samtykke og deltakelse i studien:

Barnehagen, ved Styrer samt pedagogisk leder for smågruppen har mottatt informasjon om studien av funksjonshemmede barns muligheter for aktiv deltakelse i barnehagen, og bekrefter herved at vi ønsker å delta i denne studie.

Signatur: ..... Telefonnummer .....

Signatur:.....Telefonnummer .....

Forespørsel om å delta i mastergradsprosjekt.

Jeg er mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Jeg er interessert i å finne ut av hva inkludering gjennom deltakelse kan innebære i praksis for barnet som går i smågruppen. For å finne ut av dette ønsker jeg å gå inn i en smågruppeavdeling og observere et bestemt barn gjennom en uke. Jeg vil ta utgangspunkt i barnets dagsrytme og de ulike hverdagsaktivitetene som barnet tar del i. Jeg vil ikke delta i de situasjonene jeg observerer, så langt dette lar seg gjøres.

De observasjonene som jeg gjør, vil bli notert ned i papirform som feltnotat. Jeg vil også føre loggbok der dato og tidspunkt for de ulike observasjonene nedtegnes.

For å kunne foreta observasjoner trenger jeg tillatelse fra de foresatte. For å bedre kunne forstå den tilrettelegging av arbeid som utføres i på avdelingen i forhold til dette barnet, trenger jeg også tillatelse fra de foresatte med hensyn til innsyn i barnets individuelle utviklingsplan.

Deltakelse i dette prosjektet er frivillig. Dere har mulighet til når som helst å trekke dere underveis, uten at dere må begrunne dette nærmere. Alle data som samles inn om barnet vil bli slettet. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og det vil ikke være mulig for enkeltpersoner å kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven.

Hvis Dere ønsker å gi tillatelse til at Deres barn kan delta i dette prosjektet, er det fint om Dere skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og leverer denne til pedagogisk leder ved den smågruppeavdelingen deres barn går i.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 99 62 96 26, eller sende en e-post til [j.k.b.f@stud.uis.no](mailto:j.k.b.f@stud.uis.no). Du kan også kontakte min veileder Sissel Østrem ved institutt for Allmenlærerutdanning og spesialpedagogikk på telefonnummer 5183 35 08, eller e-post : [sissel.ostrem@uis.no](mailto:sissel.ostrem@uis.no)

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

Med vennlig hilsen

Katarina F. Jakobsen  
Skipreidveien 25  
4070 Randaberg

**Samtykkeerklæring fra foreldre**

Jeg har mottatt informasjon om studien av inkludering gjennom deltakelse og hva dette kan innebære i praksis for barnet i smågruppen, og gir herved mitt samtykke til at mitt barn deltar i denne.

Signatur: ..... Telefonnummer .....

Signatur:.....Telefonnummer .....

## INTERVJUGUIDE FOR GJENNOMFØRING AV INTERVJU MED STYRER

Tema: aktiv deltakelse, inkluderende arbeid i barnehagen.

Hvilken utdanning har du?

Hvor lenge har du arbeidet som styrer i denne barnehagen?

Hva tenker du i forhold til inkluderende arbeid i barnehagen?

Hvordan vil du beskrive det arbeid som gjøres i forhold til dette i din barnehage?

Er det noen særlige utfordringer i forbindelse med det å arbeide for å fremme et inkluderende miljø i barnehagen, som du ønsker å nevne?

Kan du beskrive disse nærmere?

Hvordan tenker du at dere kan arbeide for å møte disse utfordringene?

Jeg har nå gjort observasjoner i din barnehage for å søke å besvare min problemstilling

” I hvilken grad og på hvilken måte gis det funksjonshemmede barnet mulighet til å være aktiv deltaker i lek og samspill med andre barn og voksne?”

Kan du si noe om hvordan du tenker at muligheter til aktiv deltakelse i lek og samspill skapes nettopp i din barnehage?

Hvordan arbeides det for at også barn i smågruppen skal få mulighet til slik deltakelse?

Hvordan vil du beskrive det fysiske miljøet i barnehagen? Muligheter/begrensninger ved dette med hensyn til å skape et inkluderende miljø?

Avslutning og oppsummering av intervjuet

## INTERVJUGUIDE FOR GJENNOMFØRING AV INTERVJU MED PEDAGOGISK LEDER

### **Introduksjon**

Tema: aktiv deltakelse, inkluderende arbeid i barnehagen.

### **Innledende spørsmål**

Hvilken utdanning har du?

Hvor lenge har du arbeidet i smågruppe?

Hvordan vil du beskrive ditt arbeid?

### **Inkluderende praksis**

Hva tenker du i forhold til inkluderende arbeid i barnehagen? Hva innebærer dette for deg?

### **Aktiv deltakelse og tilrettelegging i forhold til dette for barnet i smågruppen.**

Hva legger du i begrepet aktiv deltakelse?

Hva tenker du at aktiv deltakelse for nettopp dette barnet vil kunne innebære?

Hvordan arbeidet dere i forhold til dette på avdelingen? Hvordan tilrettelegger dere på avdelingen for å fremme aktiv deltakelse for dette barnet?

Kan du gi noen eksempler på situasjoner i hverdagen som du mener byr på muligheter for barnet til å gå inn i aktivt samspill og lek med andre barn eller voksne?

-Hvordan ser disse situasjonene ut? Hva skjer?

-Hvordan tar barnet kontakt med andre barn eller voksne?

- Trenger barnet hjelp til dette?

- Hvordan skjer dette i så tilfelle, dvs hvordan hjelpes barnet til å ta kontakt med voksen/andre barn ?

Hvordan tar andre barn tar kontakt med barnet, når skjer dette? Hvor ofte? Kontekst? Er det noe som særpreger situasjonen? Varighet?

Er det noe som dere mener kan begrense muligheten for barnet å kunne gå inn i samspill?

Kan du beskrive dette nærmere?

### **Barnets nære relasjoner**

Har barnet en person som det er spesielt knyttet til i barnehagen?

Hva mener du det er som gjør forholdet spesielt?

Har barnet et annet barn som det er spesielt knyttet til? Hva kjennetegner vennskapet? Hva er det som gjør at de kan "møte hverandre"?

### **Det fysiske miljøet**

Hvordan vil du beskrive det fysiske miljøet i barnehagen? Muligheter/begrensninger ved dette?

Hvordan mener du at det aller nærmeste miljøet/rommet rundt barnet er utformet med hensyn til å fremme aktivitet og deltakelse?

Avslutning og oppsummering av intervjuet



Sissel Østrem  
Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk  
Universitetet i Stavanger  
4036 STAVANGER

Vår dato: 20.12.2007

Vår ref: 17910 / 2 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

## TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.11.2007. Meldingen gjelder prosjektet:

17910

Behandlingsansvarlig  
Daglig ansvarlig  
Student

*Inkluderingsarbeid i barnehagen. En kvalitativ studie utført ved smågruppe med særlig fokus på funksjonshemmedes barns muligheter for aktiv deltakelse i lek og samspill*  
Universitetet i Stavanger, ved institusjonens overste leder  
Sissel Østrem  
Jenny Katarina Birgitta Fjällström Jakobsen

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2008, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henrichsen

  
Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Jenny Katarina Birgitta Fjällström Jakobsen, Skipreidveien 25, 4070 RANDABERG



## Prosjektvurdering - Kommentar

---

17910

Personvernombudet finner at behandlingen kan finne sted med hjemmel i personopplysningsloven §§ 8 første ledd (samtykke) og 9 a.

Utvalget er barn og ansatte i barnehage. Foreldre og ansatte får skriftlig informasjon og samtykker skriftlig til deltakelse. Ombudet finner at informasjonsskrivene er tilfredsstillende utformet.

Ombudet legger til grunn at det ikke registreres opplysninger om barn som ikke deltar i prosjektet.

Det skal registreres sensitive opplysninger om helse jf. personopplysningsloven § 2 pkt. 8 c. I datamaterialet inngår det direkte og indirekte personopplysninger. Det skal opprettes en koblingsnøkkel hvor navnet på deltakerne erstattes med en kode som viser til øvrige opplysninger. Navnelisten skal oppbevares konfidensielt og separat fra lydopptak og notater. Før resultatene skal presenteres må opplysninger som indirekte kan identifisere barna omskrives eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes.

Ved prosjektslutt 30.06.2008 skal datamaterialet anonymiseres. Det innebærer at direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger slettes, omskrives eller grovkategoriseres. Lydopptak skal slettes.