

”Se, jeg klarer!”

Observasjon av spesialpedagogisk arbeid i barnehagen som bidrag til å utvikle felles forståelse av et barns læringsprosesser. En kasusstudie.

Anne Bøe Østnæs



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for spesialpedagogikk
UNIVERSITETET I OSLO

4. november 2007

Sammendrag

Bakgrunn og formål: Denne studien tar utgangspunkt i vår tids sterke vektlegging på pedagogisk kvalitet for alle barn i barnehagen. Barnehagen inngår nå formelt i utdanningssystemet i Norge, det pedagogiske fokus vil derfor i sterkere grad enn tidligere eksplisitt rettes mot barns læringsprosesser. For en del barn vil det kreves at barnehagen legger spesielt til rette for å fremme de ønskede læringsprosesser. Samfunnet, barnehagen foreldre og barna har felles interesser innenfor dette perspektivet. Kasusstudien er knyttet til barnehagen som læringsarena for en fire år gammel gutt med språkvansker. Gjennom denne studien ønsket jeg å sette fokus på spesialpedagogisk arbeid i settinger mellom pedagog og barn. For å sikre et best mulig samarbeid mellom barnehage og hjem er det også viktig å utvikle *felles forståelse* for de prosessene barnet er i. Dette blir særlig viktig når det er snakk om barn med funksjonsvansker. Formålet med denne studien var å utvikle en systematisk og bevisst praksis basert på videoobservasjoner og fellesdrøftinger med pedagogisk personal og foreldre omkring disse observasjonene av barnets lek og læring i barnehagen.

Problemstilling: ”Hvordan kan observasjon av spesialpedagogisk arbeid med et barn bidra til å utvikle felles forståelse omkring dette barnets læringsprosesser?” Målet var å utvikle innsikt, erfaring og eventuelle pedagogiske strategier i forhold til et enkelt barn.

Metodevalg: Studien har et sammensatt kasusdesign. Informantene er barnet, barnets foreldre, pedagogen og meg selv. Den er basert på en kvalitativ og intensiv tilnærming rettet mot 1) hvordan miljøet, det vil si barnehage og hjem kan legge til rette for situasjoner som gir barnet muligheter for læring, og 2) hvordan barnehage-hjem samarbeidet ivaretas og foreldrekompentansen anerkjennes. Med utgangspunkt i videoopptak av barnet i samspill med pedagog ble datamassen utviklet gjennom samtaler og drøftinger, dels i form av kvalitative intervjuer og dels ut fra deltakernes spontane kommentarer til videoobservasjonene. Observasjonene er strukturert i den

forstand at deltakere og aktiviteter var avklart i forkant. Intervju og spørreark er strukturert med temaer som overskrifter og med mulighet for utdypende kommentarer.

Dataanalyse: Prosessen med analyse og utvikling av kategorier har pågått under hele gjennomføringen av studien. Jeg har systematisert og kategorisert ut fra datamateriale: transkriberte videoopptak, loggførte refleksjoner fra veiledninger samt deltakernes innspill fra intervju og spørreark. Kodingsprosessen har bestått av det Charmaz benevner som innledende koding og fokusert koding (2006). Dalen bruker begrepene åpen, aksial og selektiv koding (Dalen 2004 viser til Strauss og Corbin). Analyse og rapportering har en fortolkende tilnærming.

Resultater og konklusjoner: Observasjonene fra studiens fire settinger har vist at pedagogen gjennom sitt samspill med barnet finner fram til barnets aktuelle utviklingssone, legger til rette for utfordringer, tilpasser sin støtte slik at barnet når sin potensielle utviklingssone med å mestre på egen hånd. Dette samsvarer med ressursorientert tilnærming og prinsippene for formidlet læring.

Tillit viste seg å være grunnleggende for å få innpass, oppnå gjensidighet og gjennomføre prosessen med videoveiledning. Observasjonene muliggjorde formidling av emosjon, relasjon, handling og utvikling. Veiledningen ga mulighet for repetisjoner av observasjoner og refleksjoner rundt barnets opplevelser, ulike innfallsvinkler og pedagog/voksenrollen. Det kan synes som dette har bidratt til økt forståelse for barnets ressurser, samt bevisstgjøring rundt innfallsvinkler som bidrar til læring. Deltakernes tilbakemeldinger indikerer at prosessen med videoveiledninger har bidratt til bevisstgjøring av pedagogiske forutsetninger, økt forståelse for og kompetanse i tilrettelegging for gode lærings situasjoner. Studien synes å ha vist eksempler på prosesser som gir barnehagen en viktig funksjon i mesosystemet. Studiens store svakhet er at den ikke involverer andre barn eller voksne fra avdelingen. Det kan synes som stramme økonomiske rammer, det vil si makromiljøet, kan være en begrensning for gjennomføring av slik tid- og ressurskrevende videoveiledning i praksis. Resultatene vil ikke kunne brukes til å trekke allmenne og generelle konklusjoner, men kan gi ideer til arbeidsmåter i arbeidet med barn og hjem.

Forord

Hvert individ som kommer til verden, er en ny begynnelse; det er så å si universet selv som begynner på nytt med dette individet, og som forsøker, om enn i liten målestokk, å gjøre noe det aldri har gjort før.”
(“Construction and Criticism 1930”: Dewey, 2000, s 233)

Denne masteroppgaven markerer avslutningen på en lang prosess. Av og til har det vært en utfordring å ha hodet på rett plass til riktig tid. Kombinasjonen av arbeid og studier har til tider vært en utfordring. Tidspunktet for det umiddelbare og nyttige spørsmålet, den gode ideen eller viktige refleksjonen har ikke alltid vært like gunstig. Det har blitt noen helger, ferier og sene nattetimer med teori, beskrivelser og drøftinger. I tillegg til mye interessant arbeid har denne prosessen gitt meg mange flotte erfaringer. Jeg ønsker derfor å rette en takk til mine medspillere som har gjort disse erfaringene mulige.

Først og fremst en takk til Even som har vært studiens hovedperson. Din væremåte og dine innspill har gitt oss mange spesielle øyeblikk, viktige aha-opplevelser og nyttige erfaringer. En hilsen til deg:

Liten? Jeg? Nei langt ifra! Jeg fyller meg selv på langs og på tvers, fra øverst til nederst. Er du større enn deg selv kanskje? (Inger Hagerup)

Takk til Evens mor som satte meg på tanken om å gjennomføre denne studien. Du har lyttet og sett, stilt spørsmål og kommet med kommentarer. Din tilstedeværelse og bistand har så sterkt og tydelig formidlet en mammas glede og stolthet. Takk også til Evens far. Du tok med mye humor inn i fellesskapet og formidlet en forfriskende oppriktighet og tydelighet i forhold til ønsker og forventninger.

En inderlig takk til Nina som har gitt av seg selv, både faglig og menneskelig. Du har bidratt med innspill, delt refleksjoner og inspirert til drøftinger. Det er godt å oppleve hvordan holdninger i teorien også gjennomsyres i praksis. Jeg vil få takke styrer som tente på ideen og lot meg få mulighet til å gjennomføre studien. Det opplevdes godt å oppleve din interesse og faglig stolthet over prosess og resultat. Takk til

avdelingspersonalet som tok vare på resten av barnegruppen slik at det ble mulig for Nina og meg å gjennomføre observasjonene. Dere viste forståelse til tross for at dere allikevel ikke fikk være så delaktige som planlagt.

Til veileder Bjørn Damsgaard rettes en takk for inspirasjon og humor, og ikke minst dine mange tankevekkende spørsmål. Til sist, men ikke minst en inderlig takk til min mann og mine barn som på ulike måter har gitt sitt bidrag. Dere har vært gode lyttere, praktiske avlastere, effektive humørsprekere og utrolig forståelsesfulle.

Jeg må innrømme at jeg til tider har kunnet slutte meg til forskeren som etter mange timers arbeid og sent på natt sukkende kommenterte: "Dette er det bare Gud og jeg som forstår". Og som, påfølgende dag, etter å ha lest gårsdagens produkt, utbrøt: "Nå er det bare Gud igjen!" (Lauvås og Handal 2002). La oss håpe at dette stadiet er tilbaketrukket!

Solbergelva, 4. november 2007

Anne Bøe Østnæs

Innhold

SAMMENDRAG	3
FORORD.....	5
INNHold	7
1. BARNEHAGEN, EN ARENA FOR LÆRING.....	10
1.1 PRESENTASJON AV STUDIEN.....	10
1.2 PROBLEMSTILLING - FORMÅL	13
1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING.....	15
2. METODISK TILNÆRMING	16
2.1 KASUSSTUDIE.....	16
2.1.1 <i>Prosess jf Grounded theory.....</i>	<i>17</i>
2.2 INFORMANTER.....	20
2.2.1 <i>Observasjoner, intervju, spørreark.....</i>	<i>20</i>
2.3 AVGRENSNING OG DEFINISJON AV SENTRALE BEGREP OG RAMMEBETINGELSER	22
2.4 METODOLOGISKE KRAV, VALIDITET OG RELIABILITET.	23
2.5 ETIKK.....	24
3. STØTTE. TEORETISK GRUNNLAG.....	26
3.1 BARNEHAGEN SOM ARENA FOR LÆRING.....	26
3.1.1 <i>Mediasjon/ledet samspill, et program for barnehagen.....</i>	<i>28</i>
3.2 STØTTE. GRUNNLAG FOR LÆRING.....	30
3.2.1 <i>Ressurser og muligheter.....</i>	<i>31</i>
3.2.2 <i>Utviklingszone.....</i>	<i>33</i>
3.3 STØTTE: TILNÆRMINGER.....	34

3.3.1	<i>Stillas</i>	35
3.3.2	<i>Kommunikasjon i lek og aktivitet</i>	39
3.4	STØTTE I DELTAKELSE. BARNEHAGE - HJEM SAMARBEID	44
4.	ANALYSE AV FUNN KNYTTET TIL PEDAGOGENS ROLLE I SAMSPILL MED EVEN. STØTTE TIL LÆRING.	50
4.1	UNDRING.....	50
4.1.1	<i>Gjensidighet og aksept</i>	50
4.1.2	<i>Initiativ og engasjement</i>	55
4.2	Å SKAPE MENING. BERIKE OG UTVIDE.	58
4.2.1	<i>Planlegge og kontrollere handlinger</i>	58
4.2.2	<i>Gi og ta utfordringer</i>	61
4.3	AVSLUTTENDE DRØFTING AV KAPITTEL FIRE	65
5.	ANALYSE AV FUNN KNYTTET TIL FORELDRESAMARBEIDET. STØTTE I DELTAKELSE.	70
5.1	STØTTE, HOLDNINGER	70
5.1.1	<i>Spesielle hendelser, mestringsstrategier</i>	75
5.2	STØTTE, LÆRING.....	76
5.3	FELLES ERFARINGER, NY KUNNSKAP.	80
5.4	VEIEN VIDERE. PEDAGOGISKE UTFORDRINGER OG MULIGHETER.....	83
	KILDELISTE	86
	VEDLEGG 1: SAMTYKKE, GJENNOMFØRING	90
	VEDLEGG 2: PERSONVERN	96
	VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE, FORELDRE	97
	VEDLEGG 4: SPØRREARK, PEDAGOG	103

VEDL. 5: EKS. OBSERVASJON, KODING	112
VEDL. 6: EKS. KODING FORELDRENES INNSPILL	114
VEDL. 7: EKS. KODING PEDAGOGENS INNSPILL	116

1. BARNEHAGEN, EN ARENA FOR LÆRING

Stadig flere barn går i barnehage og flere barn har heldagstilbud. Det kulturelle mangfoldet og verdimangfoldet i samfunnet øker. Gradvis har også bevissthet om betydningen av gode barnehager som forebyggende tiltak og som grunnlag for livslang læring økt. Slike samfunnsendringer har betydning for barnehagens virksomhet og gir viktige føringer til blant annet lover og forskrifter. Ved oppnådd full barnehagedekning skal barnehagen være et tilbud for alle. Barnets utvikling og læring på ulike områder er et felles mål for både foreldre, barnehage og samfunn. Gjennom denne kausstudien ønsker jeg å sette fokus på det pedagogiske/spesialpedagogiske samarbeidet mellom en pedagog og et barn.

1.1 Presentasjon av studien

Denne masteroppgaven er en kausstudie knyttet til barnehagen som læringsarena for Even som snart fyller fire år.

Even begynte i barnehagen før han fylte to år. De første to årene var han på avdeling med åtte andre barn fra ett til tre år. Han viste tidlig spesiell forkjærlighet for enkelte leker. Han kunne, over lang tid, undersøke, holde og bevege disse lekene. Det fysiske aktivitetsnivået kunne variere mellom enten rolig og stillesittende eller heseblesende, løpende. Even var gutten som kunne få personalet slitne og svette av å løpe etter og passe på. Men han var også gutten som i perioder kunne ha blitt oversett fordi han satt og puslet med sitt. Dette var personalet klar over, og var derfor bevisst på å gi Even nærhet også i de rolige situasjonene. Even brukte sjelden babling eller ordlyder, men kommuniserte noe nonverbalt. Gjennom mimikk og kroppsbevegelser formidlet han følelser og ønsker. Evens sene språkutvikling ble tydeligere etter hvert som han ble eldre. Misforståelser i samspill med andre barn forekom stadig.

Even viste tidlig sin viljestyrke når han ønsket å oppnå noe eller når han ikke fikk sine ønsker oppfylt, hans kommunikasjon på det emosjonelle plan var tydelig og impulsiv. I disse situasjonene var personalet på avdelingen aldri i tvil om hva Even ønsket å formidle. Personalet opplevde denne tydelige emosjonelle kommunikasjon positivt, både fordi de kunne være en støtte når han opplevde behov for dette og fordi Even opplevde å bli forstått. Personalet på avdelingen ønsket Even mer med i lek med andre barn. I selvvalgte aktiviteter kunne han holde på over lang tid, men et lystbetont engasjement kunne imidlertid raskt skifte til stor fortvilelse dersom det skjedde endringer, som for eksempel dersom et annet barn kom til. På avdelingen ble det arbeidet med å legge til rette for ulike samspillsituasjoner, gjennomført i mindre grupper og med tett oppfølging, slik at Even skulle få variert erfaring med lek og aktivitet sammen med de andre barna. I situasjoner med en voksen viste Even stort engasjement i ulike aktiviteter. Personalet opplevde at dette arbeidet hadde en positiv innvirkning på både barn og relasjoner. Even var svært sårbar når det gjaldt reaksjoner på sykdom og mottakelighet overfor smitte. Dette førte til at han hadde mye fravær fra barnehagen de første årene. Rundt treårsalder hadde Even et lengre fravær i den første perioden på avdelingen for store barn. Noe som også må antas å ha virket hemmende for samspillet med de andre barna.

For Even ble oppstart og tilvenning på den nye avdelingen vanskelig. Han viste tydelig at han ønsket seg tilbake til sin kjente avdeling og benyttet enhver anledning til å komme på overraskende besøk. Fortvilelsen var imidlertid stor når han måtte gå derfra. Det ble forsøkt å ta med Even på planlagte besøk, men dette bidro til at Evens tilhørighet til avdelingen for småbarn ble sterkere og førte til at hans barnehagedag ble mer forvirrende og mindre forutsigbar. Even fikk låne noen leker fra småbarnsavdeling, men siden han raskt fikk et eierforhold til lekene skapte det vanskelige situasjoner når andre barn ønsket å låne eller være med i Evens lek.

Det har hele tiden vært et tett samarbeid mellom Evens foreldre og barnehagen. Foreldrene har delt barnehagens bekymring for Evens språkvansker, og var enig i å henvise til pedagogisk psykologisk tjeneste for hjelp til videre utredning. På grunn av

svært lang ventetid før oppstart og flere utskiftninger av saksbehandlere har utredningen blitt svært begrenset. Even har det siste halvåret fått tildelt 15 timer med spesialpedagogisk hjelp, hjemlet i Opplæringslova 17. juli 1998 nr. 61, § 5-7. Det er imidlertid helt nødvendig med en bredere og dypere utredning for å avklare Evens funksjonshemming slik at en bedre skal kunne forstå og legge til rette for de utfordringene han står overfor.

Even har nå gått halvannet år på avdeling for store barn. Han liker godt å være i aktivitet med andre, men kan også være svært opptatt med, og i sin egen aktivitet. Han er veldig glad i å hjelpe til og viser tydelig stolthet når han selv opplever å mestre og når han får positiv tilbakemelding fra andre. Even har fortsatt et tydelig kroppsspråk som viser om han liker eller misliker situasjonen. Men det er ikke like tydelig å oppdage hva Even ønsker å oppnå gjennom disse reaksjonene. Even bruker nå treordsytringer. Han er avhengig av kjent kontekst for å forstå andres budskap. Evens *språklydvansker* har blitt tydeligere nå som han bruker mer verbalt språk, og han kan bli svært lei seg dersom han ikke blir forstått. Reaksjonsmåter kan være å rynke på nesen og pannen, sparke med foten, dytte eller slå. Avdelingspersonalet ser at Even kan være i god lek med andre barn, men de ser også at det lett kan oppstå misforståelser som fører til vanskelige situasjoner.

Jeg har vært en del inne på avdelingen sammen med Even. Da har jeg vektlagt å legge til rette for lek som flere enn Even kan være med på. Vi har også gjennomført en-til-en situasjoner med aktiviteter som går mer direkte på begrepslæring, dialog og turtaking. Even har tydelig vist at han ønsker mer av dette, og har gjentatte ganger forsvunnet fra avdelingen og oppsøkt aktivitetsrommet. Disse reaksjonene er en viktig pekepinn på Evens behov for veiledning og nærhet med tett oppfølging av voksne.

I denne perioden tok mor kontakt med meg for å dele sin og sin manns bekymring for gutten sin. De var usikre på om han trivdes i barnehagen fordi han ikke ville til barnehagen om morgenen. Gjennom samtalene har vi avklart hvor viktig det selvsagt er for foreldre å få et realistisk innblikk i deres barns hverdager, og særlig viktig når barnet ikke har tilstrekkelig situasjonsuavhengig språk for å formidle fra dagens

hendelser og opplevelser. Dette var ingen ny problemstilling, verken for Evens foreldre eller for oss i barnehagen. Det var imidlertid mors tydelighet og engasjement som inspirerte meg til å komme med forslag om å feste noen situasjonsbilder på video for å kunne gi foreldrene innblikk i barnets opplevelser, noe mor umiddelbart var positiv til. Samtalen med mor satte meg på tanken om å knytte masterstudiet til mitt praktiske arbeid. Etter avklaring med styrer og avdelingspersonal og en ny samtale med foreldrene fikk jeg samtykke og klarsignal til å starte forskningsarbeidet

1.2 Problemstilling - formål

”Hvordan kan observasjon av spesialpedagogisk arbeid med et barn bidra til å utvikle felles forståelse omkring dette barnets læringsprosesser?”

Studien omhandler fire settinger med pedagog og barn, Nina og Even, samt fire møter med foreldrene. Datamaterialet omhandler i tillegg evaluering fra de voksne aktørene i undersøkelsen. Perspektivet retter seg mot læringsprosessene i disse ulike settinger.

Gjennom flere år har jeg brukt video til hjelp for blant annet refleksjon rundt personalets handlinger og holdninger i arbeidet med barn i barnehagen. Erfaringer fra videoveiledning med barnehagens personal har vist seg som et nyttig verktøy for blant annet å holde felles fokus på muligheter og forutsetninger, holdninger og handlinger. Fokus har da vært rettet mot den voksnes rolle i forhold til enkeltbarn og barnegruppe. Når jeg ønsket å involvere foreldrene i dette arbeidet var det blant annet ut fra antagelsen om at dette ville kunne bidra til å høyne kvaliteten på det pedagogiske tilbudet til barn med spesielle behov. En av mine refleksjoner i forkant var at dersom foreldre får bedre innblikk i barnets aktivitet i barnehagen vil mulighet for *felles referanser* og *gjensidighet* i samarbeidet øke. En annen refleksjon var at dersom foreldre får mulighet til, i fellesskap med barnehagens personal, å observere og å reflektere rundt barnets muligheter og utfordringer, vil vi kunne få en tydeligere forståelse for barnets behov, ressurser og utviklingspotensial. Dermed burde vi kunne ha bedre mulighet for å kunne møte barnet med økt kompetanse på flere arenaer.

Formålet med undersøkelsen var 1) å se nærmere på hvorvidt, og eventuelt på hvilken måte, bruk av video kunne bidra til å tydeliggjøre den pedagogiske teorien som ligger til grunn for gjeldende praksis. Jeg ønsket også 2) å finne ut om, og eventuelt hvordan denne metoden kunne bidra til å gi personal og foreldre en felles forståelse av barnets ressurser og behov, og potensial for videre utvikling. Følgende spørsmål faller da naturlig inn: Hva kan situasjonsbilder fra ulike settinger formidle videre av den læring/utvikling som skjer? Hvordan opplever foreldrene at deres og barnets behov blir ivaretatt gjennom en slik prosess? Hva kan refleksjoner rundt situasjonsbildene tilføre av ny kunnskap og forståelse? Kan denne metoden bidra til å gi personal og foreldre en felles forståelse av barnets ressurser, behov og potensial for videre utvikling?

Rammeplanen understreker personalets medansvar og mange muligheter til å gi barn en positiv oppfatning av seg selv.

”Hvordan barn opplever møter med andre, vil påvirke barns oppfatninger av seg selv. Personalet må møte barn på en måte som formidler respekt og aksept, tillit og tiltro.” (Rammeplan for barnehagen pkt 1.4).

Evens vansker forutsetter spesialpedagogiske tiltak tilpasset hans funksjonsnivå, han får spesialpedagogisk hjelp i barnehagen jf § 5-7 i Opplæringslova (2005).

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006), under pkt 2.3 ”Læring” bruker begrepet *livslang læring* og peker dermed på barnehagens ansvar for å bidra til en god start og godt grunnlag for barnets fremtidige læring:

“Barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, vitebegjær og lærelyst og bidra til et godt grunnlag for livslang læring. Begrepet livslang læring viser til at læring skjer på ulike arenaer gjennom hele livet. Læring foregår i det daglige samspillet med andre mennesker og med miljøet, og er nært sammenvevd med lek, oppdragelse og omsorg”. (Rammeplan 2006)

I denne kasestudien rettes blikket mot synliggjøring og bevisstgjøring, og mot bruk av video som hjelpemiddel til denne synliggjøring og bevisstgjøring av kvalitet i

samspeillet mellom pedagog og barn. Den handler også om hvorvidt og eventuelt hvordan barnehagen som læringsarena, kan favne om barnets foreldre.

1.3 Oppgavens oppbygging

Kapittel 1 omhandler bakgrunn for studien og presentasjon av kasus. Her presenteres formål og problemstilling.

Kapittel 2 tar opp den metodiske tilnærmingen. Jeg beskriver og begrunner bruk av videoopptak og de metoder som er brukt i studien, og de valg og prioriteringer som er foretatt i henhold til Grounded theory.

Kapittel 3 omhandler teori rettet mot tema læringsprosesser og læringsmiljø. ”Theoretical sampling” innebærer å lete etter relevante data som grunnlag for å utvikle studiens nye teori. Hensikten er å finne fram til data som hjelper meg å forklare mine kategorier (Charmaz, 2006). Sentrale kategorier er: ”Mediasjon”, ”Støtte som grunnlag for læring”, ”Støtte som metode” og ”Støtte i deltakelse”.

I kapittel 4 ”Støtte til læring” belyses læringsprosesser. Fokus rettes mot aktivitet og setting, tilrettelegging og gjennomføring av pedagogiske tiltak. Målsettingen er å få en forståelse av samspill og læringsprosesser. Ulike settinger som belyses: Situasjoner med *Undring; gjensidighet og aksept, initiativ og engasjement*. Sentrale sosiale handlinger med *Utvidelse og berikelse; planlegging og kontroll, gi og ta*.

I kapittel 5 ”Støtte i deltakelse” rettes fokus mot barnehage-hjem samarbeidet. Et sentralt område har vært å identifisere foreldrenes opplevelser av hvordan de har opplevd å bli ivaretatt og hvordan de har opplevd at deres barn er blitt ivaretatt. Et annet sentralt område har vært å få deres innspill om hvorvidt og eventuelt hvordan de har opplevd å få ny kunnskap og forståelse rundt læringsprosessene. Funnene ses i sammenheng med problemstilling og videre konsekvenser.

2. METODISK TILNÆRMING

Valg av metode avhenger først og fremst av hva som er formålet med forskningen, samt rammebetingelser som skaper muligheter og begrensninger for gjennomføring.

Problemstilling: ”*Hvordan kan observasjon av spesialpedagogisk arbeid med et barn bidra til å utvikle felles forståelse omkring dette barnets læringsprosesser?*”

Jeg har hatt som målsetting å avdekke faktorer og avklare områder som kan bidra til å gi personal og foreldre en felles forståelse av barnets ressurser og behov, samt potensial for videre læring. En annen viktig målsetting har selvsagt vært å få større innsikt i temaer rundt læringsprosesser. Innhenting og søk av aktuell litteratur ble påbegynt i forkant og har pågått parallelt med gjennomføringen av studien.

Beslutningen om å bruke kasuistikk som metode er gjort ut fra flere grunner. Blant annet vil en dybdestudie gi mulighet for å følge barnet tett for å få innblikk i barnets opplevelser og aktivitet og samspillet mellom barn og pedagog. Det vil gi mulighet for å gå mer i dybden for å forstå og forklare hendelser og prosesser. Metoden vil gi mer innsikt i deltakernes egne oppfatninger og overføring til tolkninger.

2.1 Kasusstudie

Kasusstudier er en av flere tilnærminger til kvalitative undersøkelser. Borg, Gall & Gall definerer kasusstudier som: ”*the in-depth study of instances of a phenomenon in its natural context and from the perspective of participants involved in the phenomenon*” (2003, s 436). Man undersøker et fenomen ved å fokusere på spesifikke tilfeller, det vil si kasus. Befring bruker begrepet intensiv tilnærming for å beskrive den grundighet som ligger i dybdestudier, eller kasusstudier (2002). Denne kasusstudien har et sammensatt kasusdesign, informanter er Even, Evens foreldre, Nina som er pedagog og meg selv.

Studien har en intensiv tilnærming ved at jeg går grundig inn på et avgrenset område. Den retter blikket spesielt mot hvordan miljøet, det vil si barnehage og hjem, kan legge til rette for situasjoner som gir barnet gode opplevelser og muligheter for læring. Hvordan barnehage og hjem samarbeidet ivaretas og foreldrekompetansen anerkjennes. Resultatene vil ikke kunne brukes til å trekke allmenne og generelle konklusjoner siden data og informasjon ikke er hentet fra et representativt utvalg. At resultatene likevel kan gi ideer til arbeidsmåter i forhold til arbeid med andre barn, skal ikke utelukkes.

2.1.1 Prosess jf Grounded theory

Grounded theory tilnærmingen tar utgangspunkt i det empiriske datamaterialet, egne oppfatninger og perspektiver som danner utgangspunktet for analysene. Jeg har lagt Kathy Charmaz (2006) veiledning til grunn i denne prosessen. Hun viser til Atkinson, Coffey, & Delamont når hun poengterer at grounded theory metoder er mer en veiledning i samling av generelle prinsipper og heuristiske planer enn formelle regler (2006, s 2). Et viktig kriterium for uthenting, innsamling og analyse av data er at prosessene skjer under mest mulig kontrollerte vilkår. Dette innebærer krav til innhenting av opplysninger samt krav til hvordan disse opplysningene skal registreres, beskrives, analyseres og tolkes. Befring viser til at disse kravene er nødvendige for å innfri at forskningen skal være et faglig kvalitetsarbeid for å etterprøve og fornye kunnskap (2002). I denne kasusstudien ønsket jeg å få synliggjort læringsprosesser i tilrettelagte settinger. Datagrunnlaget har vært observasjoner, felles refleksjoner med pedagog og foreldre, intervju og spørreark. For å forstå det som skjer er det nødvendig å analysere informasjonen, det vil si å se praksisfeltet gjennom teori (Charmaz, 2006). Gjennom analyse har jeg systematisert og kategorisert observasjonene i forhold til hverandre, i forhold til logg fra samtaler samt i forhold til aktørens innspill gjennom intervju og spørreark. Underveis i prosessen har jeg ført arbeidet i penn, gjennom det Charmazs benevner som ”memo-notater” (2006). Denne memo-noteringen har gitt meg stadig nye innspill til koding, og dermed bidratt til at analysearbeidet har gått parallelt med innhenting av datamaterialet. På denne måten

har teori og praksis påvirket hverandre, nye prosesser har oppstått og nye perspektiver har blitt dannet. Prosessen beskrives i Grounded theory som: ”*The constant comparative method*” (Charmaz 2006, Dalen 2004). Prosessen med analyse og utvikling av kategorier har pågått under hele gjennomføringen av studien. Det var likevel først etter at datainnsamling ble avsluttet at jeg fikk mulighet til å starte et mer systematisk arbeid rundt denne identifiseringen. For å kunne systematisere dette store datamaterialet ble det svært viktig å bruke tid på å finne fram til typiske trekk som kunne være representative for læringsprosessene i de enkelte settingene, og for samarbeidet mellom hjem og barnehage gjennom de felles refleksjonene.

Kodingsprosessen har bestått av det Charmaz benevner som innledende koding og fokusert koding (2006). Dalen bruker begrepene åpen, aksial og selektiv koding (Dalen 2004 viser til Strauss og Corbin). Gjennom åpen koding har jeg lett etter verbale innspill, kroppsspråk, spørsmål, hendelser med mer som er betegnende for situasjonene, for å komme fram til likheter og forskjeller (se vedlegg). I neste steg, som er aksial koding, har jeg samlet disse mindre elementene og kategorisert dem i grupper som gir grunnlag for å belyse prosesser og handlingssekvenser i studien (se vedlegg). Selektiv koding, som innebærer tredje og siste nivå i denne kodingsprosessen kan være mindre aktuell siden det ikke er lagt vekt på å utvikle nye teoretiske begreper eller modeller (Strauss & Corbin i Dalen 2004). Charmaz viser til Glaser og Strauss når hun peker på at analytiske koder og kategorier skal utvikles fra data og ”*not from preconceived logically deduced hypotheses*” (Glaser 1978; Strauss, 1987 i Charmaz, 2006). Dette har vært en prosess med langvarige refleksjoner. Noen kategorier har hele tiden vært tydelige, mens andre har kommet fram som følge av ny teori med påfølgende ny gjennomgang av datamaterialet. Utviklingen av kategoriene er en prosess der en studerer datamaterialet nærmere og knytter dette til teori (Glaser og Strauss i: Charmaz, 2006, s 5). Jeg kom etter hvert fram til en hovedkategori: ”*Støtte*”.

Et sentralt tema i analysen var å forsøke å identifisere hva som påvirket læringen i de ulike situasjonene. Pedagogens måte å legge til rette for en god læringssituasjon var avgjørende for at Even skulle forstå og prøve ut ulike handlingsalternativer. Et felles

trekk for aktivitetene var at utvikling/endring kom i gang og ble formidlet ved at pedagogen kom med støttende bidrag. Denne underkategorien har jeg kalt: ”*Støtte i læring*”. Jeg vil her ta fram situasjoner som illustrerer blant annet å dele erfaringer, formidle mening og utvide de temaer som barnet bringer opp. Pedagogens måte å understøtte, utfordre og lede Evens initiativ og interesser inn på de områder som kreves for at han skal utvikle de ferdigheter og den kunnskap som er nødvendig for å tilpasse seg et fellesskap med andre (Hundeide 2001, s 76).

Etter å ha gått gjennom datamaterialet flere ganger fant jeg fram til ”*Støtte i deltakelse*” som typisk trekk for å illustrere barnehage-hjem samarbeidet, det vil si prosessen med å dele kunnskap og erfaringer. Et sentralt område har vært å identifisere foreldrenes opplevelser av ivaretagelse av seg selv og sitt barn, samt deres innspill til om prosessen har ført til ny kunnskap og forståelse rundt læringsprosesser. Empowerment som støtte ble et viktig verktøy ved gjennomgang av observasjonene og under intervjuet. Spørsmål og innspill er tatt opp, uttrykt og diskutert. I samspillet mellom Even og Nina ble ”*støtte*”, i form av *veiledet samspill*, tilrettelagt i forhold til Evens ressurser og behov. Det verbale og ikke-verbale språket ble brukt som verktøy både til kommunikasjon og til tekning.

Grounded theory teoretikere oppmuntres til å utvikle ny teori, litteraturgranskingen bør derfor utsettes slik at ikke teoriene blir farget av allerede eksisterende teori. Charmaz (2006, s 10) bygger på grounded theory ut fra et symbolsk interaksjonistisk perspektiv.. Hun understreker at man som forsker er en del av den verden man studerer og de dataene man samler inn, og at data og teorier derfor ikke er noe som oppdages slik de klassiske grounded theory teoretikerne Glaser og Strauss uttrykte det (Charmaz 2006). Som forsker har jeg med andre ord en aktiv og fortolkende rolle i forhold til det forskningsmaterialet jeg møter og bearbeider.

2.2 Informanter

Videoobservasjoner er grunnlag for objektiv dokumentasjon på situasjoner og aktiviteter og danner grunnlag for refleksjon rundt pedagogisk praksis i barnehagen. I denne studien er foreldrene med som aktive deltakere, som observatører og refleksjons- og evalueringspartnere. Intervju av foreldre og spørreark til pedagog har to hensikter, det ene er som evaluering av studiens praktiske gjennomføring og det andre er som datagrunnlag for en videre analyse. En målsetting har vært at informantenes innspill bidrar til å avklare om, og eventuelt hvordan videoobservasjon kan bidra til økt refleksjon rundt kvaliteten på arbeidet med barnet og samarbeidet med foreldrene. Og om, og eventuelt hvordan dette har bidratt til en bevisstgjøring av pedagogiske rammer og politiske føringer. Det vil si om effekten av å se og oppleve observasjonene i fellesskap har ført til utvidet refleksjon. Og videre om veiledningssituasjonene har gitt mulighet til økt forståelse/hevet kompetanse.

2.2.1 Observasjoner, intervju, spørreark

Formidling av videoobservasjonene: Alle videoobservasjonene er transkribert og situasjonene er beskrevet så nøyaktig som mulig. Jeg har “oversatt” Evens utsagn og verbale innspill. Dette er gjort blant annet for å få fram Evens intensjon i kommunikasjonen og fordi dette gir et tydeligere bilde av dialog og samspill mellom Even og Nina. Det ligger også en etisk vurdering bak denne avgjørelsen. Siden studien ikke retter seg spesifikt mot barnets funksjonshemming vil en slik oversettelse i svært liten grad ha innvirkning på funn og formidling.

Videoopptak gir mulighet for observasjon og refleksjon rundt både helheter og små detaljer. Observasjonene er strukturert i den forstand at det i forkant ble avklart hvem som skulle observeres og i hvilke aktiviteter og situasjoner dette skulle skje. På den annen side var noe av intensjonen å lete etter, fange opp og finne fram til kjennetegn ved atferd og samspill som kunne belyse opplevelser og læringsprosesser. Slik sett bærer observasjonen preg av å være eksplorativ og mindre strukturert (Befring 2003).

Ut fra disse observasjonene, som er dokumenterte fakta, har jeg beskrevet og fortolket situasjoner, atferd og prosesser.

Intervju og informanter/deltakere: Ved oppstart av kasusstudien var tanken å begrense datamaterialet til videoobservasjoner med etterfølgende refleksjoner. Jeg erfarte imidlertid ganske tidlig at tidsrammen for gjennomgang av observasjonene ikke ga noe rom for ytterligere avklaringer, metakommunikasjon eller rolige avrundinger, slik en ordinær veiledningssituasjon ville ha krevd. Som en konsekvens av dette spurte jeg deltakerne om interesse og mulighet for å komme med direkte tilbakemeldinger gjennom intervju, noe begge foreldrene og pedagogen sa seg positive til. Av praktiske årsaker valgte pedagogen å besvare spørsmålene skriftlig. Intervjuguiden ble likt utformet for foreldre og pedagog. Den tok utgangspunkt i strukturert intervju, fikk temaer som overskrifter og ga mulighet for utdypende kommentarer. Første del av intervjuguiden var noe ulik for foreldre og pedagog (se vedlegg). Gjennom intervjuet ønsket jeg å få kunnskap om foreldrenes ønsker for sitt barn og hvilke behov de mener bør ivaretas av barnehagen, samt hvilke forventninger de har til barnehage-hjem samarbeidet. I tillegg ønsket jeg å få svar på hvilke erfaringer foreldrene har etter at videoobservasjonene med påfølgende samtaler er gjennomført og avsluttet. Fra pedagogen ønsket jeg å få innspill til hennes opplevelser av om og ev hvordan rammeplanens føringer vises gjennom det pedagogisk arbeid i studiens ulike settinger. De øvrige spørsmålene i intervjuguiden rettet seg direkte mot erfaringer fra den praktiske gjennomføringen. Spørsmålene inneholdt temaer som omhandlet læring, kommunikasjon, relasjon, emosjon og handling. Disse områdene dannet grunnlaget for utvikling av min teoretiske ramme.

I denne studien har jeg brukt en helhetlig kvalitativ tilnærming som datagrunnlag for observasjoner av og deltakelse i empiriske situasjoner, og som datagrunnlag for innspill gjennom spørreskjema og intervju. Grunnlag og formidling av data fremkommer både som "*experience distant*" eller "*observer identified*" og "*experience near*" eller "*member identified*" (Dalen 2004, viser til Emerson, 1981, Patton, 1990). Gjennom *experience near* har jeg beskrevet deltakernes omtale av

konkrete forhold. *Experience distant* innebærer også en stor del av materialet siden jeg i tillegg til mine egne tolkninger også har brukt pedagogens tolkning av hendelser og opplevelser. I følge Borg mfl (2003) viser Glaser til betegnelsene ”*etic perspective*” og ”*emic perspective*”. Jeg har bestrebet meg på å følge det Borg, Gall & Gall benevner som en god ”*thick description*”, som innebærer å gjenskape situasjonen i sin sammenheng og samtidig formidle de meninger og intensjoner som ligger i denne situasjonen (Borg mfl 2003). Da gir beskrivelsen et solid grunnlagsmateriale for det videre analysearbeidet. Dette er i følge grounded theory (Charmaz 2006 viser til Getz 1973) helt nødvendig for videre å kunne bygge opp en signifikant analyse.

2.3 Avgrensning og definisjon av sentrale begrep og rammebetingelser

Videoveiledning, veiledning / gjennomgang / samtaler av videoobservasjoner:

Valg av begrep blir gjort ut fra hva som er best beskrivende for situasjonen. ”Veiledning”, ”gjennomgang” ”samtaler” viser til refleksjoner som skjer under gjennomgang av videoobservasjonene. Videoveiledning blir brukt når videoobservasjonen og gjennomgangen omtales under ett. Jeg har ikke gått spesifikt inn på rådgivningselementer.

Pedagogisk arbeid: Begrepet omfatter både det allmennpedagogiske, det forebyggende allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske arbeidet (Opplæringslova § 5-7).

Barnets funksjon: Det vil ikke være noen inngående beskrivelse av barnets funksjon eller dypere definisjon på funksjonshemning. I denne sammenhengen mener jeg at det vil være tilstrekkelig å bruke betegnelsen ”*språkvanske*”. Rygvold (2003, s 272) viser til at denne betegnelsen peker på at det foreligger et språklig problem uten å knytte det til verken årsaksfaktorer eller utviklingstakt.

Læringsmiljøet: Barnehagens tilrettelegging for god læring for det enkelte barn. Dette prøves ut i praksis gjennom denne kasstudien. Fokus ligger på pedagogens tilnæringsmåter til formidling av kunnskap i aktivitet med barnet. Denne studien utvider læringsmiljøet til også å gjelde for pedagog, foreldre og spesialpedagog. Studiet har en stor begrensning i og med at andre barn ikke er med i lek og samspill med Even. Dette er gjort av etiske hensyn fordi vi da måtte ha innhentet samtykke fra, og dermed involvere, barnas foreldre. Jeg antok at dette kunne bli til belastning for Evens foreldre. En annen begrensning er at det øvrige avdelingspersonalet ikke er delaktige i studien. I utgangspunktet var de tenkt å være med på gjennomgang av observasjonene i etterkant av veiledningen med foreldrene, men dette lot seg ikke gjennomføre.

2.4 Metodologiske krav, validitet og reliabilitet.

I kasstudier er møter med forsker og informanter alltid en unik tidsbestemt situasjon. Dette gjør kravene til reliabilitet og validitet problematiske. Vanligvis refererer reliabilitet til resultatenes pålitelighet, mens validitet dreier seg om metoden virkelig sikrer at forskeren undersøker det som er intensjonen å undersøke. Spørsmålet om reliabilitet er viktige i analysefasen. I kvantitativ forskning betyr objektivitet at funnene er frie for forutinntatte synspunkter. Dette objektivitetskravet kan vanskelig overføres til en kasuistisk undersøkelse med et konstruktivistisk perspektiv. Jeg har tatt utgangspunkt i Altheide og Johnsons tre kriterier for forståelse av *interpretive validity* (i følge Borg mfl 2003, s 461). De erstatter kriteriet objektivitet med *egnethet*, som innebærer at undersøkelsen gir leseren innsikt i de funn som er gjort, og mulighet til å gjøre seg opp egne meninger. *Kontekstuell fullstendighet* viser til at fortolkningene er mer troverdige dersom forsker klarer å fange opp og åpent presenterer mangfoldet i deltakernes oppfatninger og interesser slik at fenomenene ses i lys av den konteksten den foregår i. *Forskerens posisjonering* peker på at fortolkning er mer troverdig og nyttig dersom forsker er klar over de roller hun selv og deltakerne har og hvordan dette kan påvirke undersøkelsen. Utfordringen

ved rapporteringsmåten er at den kan påvirke lesernes tolkning av funnene, og dermed også svekke validiteten. Målsettingen er å formidle en rekonstruksjon som er troverdig og autentisk.

Jeg har hatt en todelt rolle i denne studien, som deltagende i felten og ansvarlig for undersøkelsen. Studiens konsept innebærer at jeg som forsker har brukt meg selv som registrerings-, vurderings- og måleinstrument. Dette medfører et ansvar om å være sensitiv, ha evne til å se, høre, oppleve og tolke de inntrykkene som situasjonene gir. En utfordring ligger blant annet i å holde deltakernes subjektive (emic) perspektiv og samtidig opprettholde utenfraperspektivet (etic) slik at alle sider ved undersøkelsen blir ivaretatt (Borg mfl 2003). Som grunnlag for analysen har jeg gjennomført grundige og stadig tilbakevendende sammenlikninger av uttrykk og hendelser for å komme fram til dekkende koder og kategorier. Beskrivelser av observasjoner, prosesser som er avdekket og resultater som er framkommet skal gi et riktig bilde av studien. Det skal være mulig å gå tilbake til kildene fordi tolkningene er gjort ut fra konkrete spørsmål, innspill og hendelser som framkommer gjennom skriftlig data. De voksne involverte i denne studien har lest, kommet med kommentarer og samtykket i rapportens innhold og formidling. Disse er viktige kriterier for å oppfylle kravet til forskningens troverdighet.

2.5 Etikk

Utgangspunkt for problemstilling er min personlige og faglige bakgrunn, som spesialpedagog for barnehager. Det innebærer at jeg har erfaringer, opplevelser og interesser knyttet til dette feltet. Styrken ved et slikt personlig involverende utgangspunkt er at det skaper forutsetninger for å se problemstillinger innenfra. Jeg må imidlertid ha en bevisst personlig desentrering for å møte problemområdet på en saklig og nøktern måte. Dette innebærer at jeg må være bevisst på ikke å ha; *”oppfatningar som skaper ubalansert vinkling og tendensiøs problemformulering, analyse og tolkning”* (Befring, 2002, s 114).

Som ledd i et mastergradsstudium har denne studien også en utdanningsfunksjon. Det gir meg mulighet til å utføre og prøve ut min egen forskningsprosess. Den skal gi meg kunnskap om og erfaring i å følge forskningsmetodiske spilleregler og grunnlag til å kunne opptre faglig og etisk troverdig.

I en forskningsprosess er det mange etiske utfordringer. Blant annet overveielser og valg knyttet til selve forskningsprosessen. Jeg har fulgt forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2006). Det er og har hele tiden vært svært viktig for å meg å være åpen og tydelig overfor deltakerne om forhold knyttet til studiens innhold, den prosessen som har pågått og min rolle som aktør og forsker. Når det gjelder *ivaretagelse* har jeg lagt vekt på åpenhet rundt undersøkelsens hensikt og framgangsmåte. Jeg har stilt meg åpen for spørsmål og henvendelser underveis i prosessen. Styrer for barnehagen, pedagogisk leder og øvrig personal på avdelingen ble informert og forespurt om samtykke til gjennomføring av studien. Endrede forutsetninger på grunn av lav bemanning over tid førte til at kun en pedagog ble direkte involvert som aktør og informant. Hendelser og annen informasjon er beskrevet så nøyaktig som mulig. Det samme gjelder for teoretiske overveielser og begrunnelser for de forskningsmessige valgene som er foretatt.

Forskningen skal være åpen for innsyn og den skal publiseres. Konfidensialitet er et viktig prinsipp. Jeg har tatt nødvendige forhåndsregler som sikkerhet for at personvernet blir ivaretatt. I forkant av studien kontaktet jeg Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste som informerte om at denne studien ikke omfattes av meldeplikt. Dette under den forutsetning av at alle konfidensielle opplysninger behandles anonymt og ikke kan spores tilbake til informantene. En mer utdypende avklaring ligger som vedlegg til denne rapporten. Aktørene har gitt sitt samtykke til deltakelse og godkjenning av planer for gjennomføring før studiens oppstart. De har også kommet med konstruktive og nyttige kommentarer og innspill underveis og fått mulighet til å komme med kommentarer og innspill til denne masteroppgaven.

3. STØTTE. Teoretisk grunnlag.

”Noe av det som kjennetegner en teoretisk ramme, er at den ikke er fastlåst og bestemt av fakta, men snarere er formulert som en følge av en rekke valg som teoretikeren har foretatt. Dette særpreget ved teorien har stor innflytelse på hvilke spørsmål som dukker opp, og selvfølgelig på hvilke svar som gis.” (Klein 1989, s 26).

Teoretiske preferanser som grunnlag for analyse og teoretisering av funnene ble tydeligere underveis i analyseprosessen. Jeg støtter meg til et sosiokulturelt perspektiv på læring. I boken ”Ledet Samspill” av Karsten Hundeide fant jeg inspirasjon til teoretisk perspektiv og praktiske innspill for *mediasjon* (formidlet læring) i barnehagesammenheng (Hundeide 2001). Denne vektlegging på samspillkvaliteter og pedagogrollen danner den teoretiske rammen og grunnlaget for analysen av de pedagogiske settingene i barnehagen (kap 4), samt legges som grunnlag for erfaringsutveksling i foreldresamarbeidet (kap 5). Under 3.4. ”Støtte i deltakelse” beskrives teorier knyttet til holdninger gjennom kommunikasjon og samspill. Disse legger grunnlag for analyse og teoretisering av samarbeidsprosessen mellom barnehage og hjem (kap 5).

3.1 Barnehagen som arena for læring.

Bronfenbrenner definerer læring som:

”The person’s evolving conception of the ecological environment, and his relation to it, as well as the person’s growing capacity to discover, sustain, or alter its properties.” (Bronfenbrenner 1979, s 9).

Definisjonen uttrykker gjensidigheten mellom individ og miljø, hvordan individets forståelse av og relasjon til miljøet utvikles, og hvordan denne forståelsen gir individet økende evne til å oppdage, opprettholde eller endre egenskaper ved miljøet.

Bråten legger også i sin definisjon vekt på både det kognitive og individuelle når han uttrykker at: *”Mennesker utvikler eller konstruerer forståelse på ulike områder og*

øker sin kompetanse til å gjøre ting som de ønsker eller trenger å gjøre” (2005a, s12).

Ut fra dette sosio-kognitive perspektivet har individet mulighet til å opparbeide seg forståelse og øke sin handlingskompetanse, individuelt og i fellesskap, og i ulike sammenhenger. Målsettingen blir dermed å forstå både de individuelle og de sosiale prosessene som skaper læring, samt relasjonene mellom dem. Dette synet på utvikling har ført til at en i større grad er blitt mer opptatt av å kartlegge muligheter enn mangler. Det resulterer i økt vektlegging av forebyggende virksomhet som innebærer;

”tiltak som har til hensikt å motvirke at uønsket atferd, handlinger eller ferdigheter får mulighet til å utvikle seg” (Hagtvet og Horn 2003, s 360).

Dette påvirker og har konsekvenser for spesialpedagogisk arbeid som nå oftest dreier seg om *”å forhindre en negativ utvikling forårsaket av vanskelige oppvekstvilkår, eller å redusere en fryktet negativ effekt av vanskelige konstitusjonelle forhold, for eksempel medfødte sansedefekter (Hagtvet og Horn 2003, s 360).* Kasusstudien omhandler pedagogisk tilrettelegging for Even og spesialpedagogisk arbeid sett ut fra Evens spesielle behov. Man kan også se på det som forebyggende arbeid sett ut fra perspektivet om at tidlig og riktig hjelp kan ha forebyggende virkning.

Ut fra Bronfenbrenners systemøkologiske perspektiv og terminologi utgjør barnehagedagen barnets mikromiljø og primærarena (Bronfenbrenner 1979). Han lister opp viktige forutsetninger for at barnehagen skal kunne gi barnet mulighet til utvikling og selvstendighet:

”The developmental potential of a day care or preschool setting depends on the extent to which supervising adults create and maintain opportunities for the involvement of children in a variety of progressively more complex molar activities and interpersonal structures that are commensurate with the child’s evolving capacities and allow her sufficient balance of power to introduce into actions of her own” (Bronfenbrenner 1979, s 205).

Bronfenbrenner (1979, s 22) beskriver mikromiljøet som alle de situasjoner hvor ”*the developing person*” er til stede og gjør noe, møter og påvirkes av andre mennesker eller ting. I barnehagen som arena består miljøet av ”*dynamiske systemer der barn og personal handler i forhold til det de selv subjektivt opplever*” (Bronfenbrenner 1979 s 25).

I boken ledet samspill beskriver Hundeide ICDP- programmet (*International Child Development Programs*). Dette er en metode for å bevisstgjøre og understøtte omsorgsgivers positive ferdigheter, den legger vekt på emosjonelle sider ved barnets utvikling og dets kulturelle oppvekstmiljø. Programmet innebærer dermed en mindre fokus mot det mer instruksjonsorienterte og intellektuelle MISC-programmet (*More Intelligent and Sensitive Child*) (Hundeide 2001). Under følger en kort presentasjon av ”ledet samspill i småbarnsalder”, som del av ICDP (Hundeide 2001, s 76).

3.1.1 Mediasjon/ledet samspill, et program for barnehagen

1. Skap en positiv og aksepterende atmosfære: Positiv, emosjonell kontakt må være etablert før det didaktiske samspillet begynner. En tillitskontrakt oppnås ved at omsorgsgiver viser interesse for barnets initiativ og aktiviteter gjennom å justere seg til barnets aktivitet, delta uten å overta, følge og kommentere positivt det barnet gjør.

2. Gjensidighet, kontakt og felles oppmerksomhet er avgjørende: Et godt ledet samspill krever gjensidighet av hensikter og oppmerksomhet. Det innebærer at pedagog kjenner barnets interesser, ser hvilke erfaringer det gjør og hva som fanger dets oppmerksomhet.

3. Se og følge barnets initiativ og aktivitet: En pedagog som ser, følger opp og utvider barnets initiativ har oppmerksomheten rettet mot barnet og barnets ståsted. Pedagogen får mye kunnskap om barnet og barnet opplever seg selv som verdifull.

4. Positiv benevnelse og beskrivelse av hva de gjør sammen: Ved å benevne positivt det barnet er opptatt av understøtter personal/pedagog barnets selvtillit, motivasjon og

handlingskompetanse. En annen viktig funksjon ved positiv benevnelse er å skape mening og forståelse av det barnet opplever.

5. To former for utvidelse av barnets opplevelser og erfaringer: Den symbolske overskridelse er noe som naturlig opptar og fascinerer barn, da særlig gjennom historier, dramaer og eventyr som de selv kan virkeliggjøre gjennom dramatiseringer. Den logiske begrepsmessige overskridelse og utvidelse innebærer en mer analytisk sammenlikning av her og nå opplevelsen med tidligere opplevelser.

6. Hjelp barnet til å planlegge og å kontrollere sine handlinger: Selvkontroll utvikles i samarbeid med andre. For at barnet skal bli selvstendig må barnet få prøvd ut sine initiativ før veiledning skjer, barnets egenaktivitet må respekteres. Når barnet lærer å mestre slike målrettede oppgaver, utvikler det også evne til å se alternativer, til å planlegge og å se konsekvenser av sine handlinger. Denne ”metalæringen” eller ”metakognisjonen” er en vesentlig forutsetning for å utvikle selvkontroll.

7. Gi barn utfordringer som utvikler deres selvtillit og handleevne: En viktig målsetting er å gi det enkelte barn realistiske erfaringer som bygger opp dets handleevne, mot og selvtillit slik at det kan mestre nye utfordringer. En god veileder er bevisst på hvordan forholdene skal legges til rette slik at barnet får passende utfordrende erfaringer. Viktige veiledningsområder er å stimulere barnet til å tørre å ta utfordringen, hjelpe det i gang og understøtte og oppmuntre det underveis, samt formidle kompetanse og ros når det mestrer målet.

I kapittel 4 brukes nr 1 og 2 til fokus mot underkategori ”Gjensidighet og aksept”. Nr 3 har fokus på ”Initiativ og engasjement”. Nr 5, 6 og 7 setter fokus på hovedkategori: ”Å skape mening. Berikelse og beskrivelse”. Nr 4 ligger til grunn i alle kategoriene. Det understrekes at denne inndelingen er gjort for å kunne framheve det spesifikke. I det virkelige liv glir områdene over i hverandre.

3.2 STØTTE. Grunnlag for læring

Ut fra systemisk perspektiv er barnehagen, som et sosialt system og som helhet, noe annet og mer enn summen av barn, personal, leker og inventar. Gjennom interaksjonsprosesser påvirker og påvirkes barn og voksne av hverandre og av den strukturen de er en del av. Enhver ny situasjon er unik, også rutinesituasjonene. Slike sammensatte dynamiske systemer utløser komplekse og sammenhengende prosesser, gjennom det som benevnes som sirkulære årsakskjeder. Inge Bø (1995, s 19) beskriver: *"Et system er som en levende organisme – det får krefter og liv"*. Det innebærer at når en faktor utløser en effekt ved å virke på en annen, som igjen utløser effekt på en tredje som deretter på nytt kan forsterke den første, så har vi et sammensatt fenomen som kan ha mange årsaker, og hva som utløser hva kan være vanskelig å avdekke.

Kasusstudien omhandler samspillet mellom pedagog og barn, læringsmiljøet gjennom blant annet aktiviteter og organisering, samt kommunikasjon mellom barnehage og hjem. Ut fra et systemisk perspektiv vil flere motiver virke samtidig inn på vår atferd. Barnets individuelle egenskaper, så vel som de relasjonelle forhold barnet har, samt de systemiske forhold i barnets miljø regnes dermed som viktige grunnlag for forståelse rundt dets utvikling, atferd og avvik. Dette er hva Bøe (1995, s 21) benevner som *"modeller til forklaring av atferd"*.

I pedagogisk så vel som spesialpedagogisk arbeid i barnehagen vil personalet legge sin forklaringsmodell til grunn for sitt møte med barnets atferd. Ut fra dette perspektivet er det viktig at personal som del av miljøet er klar over, og bevisst på disse forklaringsmodellene i det pedagogiske arbeidet med barna og gjennom foreldresamarbeidet. Inge Bø (1995, s 46) definerer miljø som *"alt som møter eller påvirker individet fra unnfangelsen til døden."* I tillegg til miljøbegrepet bringer han også inn et systemisk miljøbegrep. Bø (1995 s 252) viser til Ås miljøbegrep som gjelder: *"fysiske ting og menneskelige med holdninger, ressurser, ferdigheter, moralske, sosiale og kulturelle egenskaper"*. Perspektivet tar med de spesifikke menneskelige livskvalitetene som gjør at hver by, hvert nærmiljø, hver familie blir

helt unikt, hver med sitt eget preg, og der de sosiale relasjonene blir svært viktige. Bø (1995) kritiserer Bronfenbrenner for å neglisjere det potensial til vekst, eller hemning, som ligger i den fysiske verden, i selve tingene og naturen. Dette perspektivet inkluderes i Barnehageloven (2005) og i Rammeplanen for barnehager (2006). I kasusstudien legges det stor vekt på disse menneskelige, men også på de fysiske og kulturelle egenskapene i miljøet.

3.2.1 Ressurser og muligheter

Ut fra Bronfenbrenners (1979) perspektiv utgjør også mennesket som organisme et system, ved at fysiologiske og psykologiske prosesser virker som et system gjennom hele livet. Dersom det er noe galt et sted får det konsekvenser et annet sted, for eksempel vil lukt, syn og hørsel oppleves ulikt når en er glad og når en er trist. Smith og Ulvund (1993 viser til Ulvund 1989; Yarrow et al., 1975) og trekker fram motivasjonelle tilbøyeligheter som utholdenhet, aktivitetsnivå og initiativ til utforskning som viktige faktorer i barns samspill med miljøet. De viser til ulike undersøkelser som gir grunnlag for å konkludere med at det er en sammenheng mellom miljøerfaringer og kognitiv utvikling (Smith og Ulvund 1993, s 231). Smith og Ulvund bruker begrepet *handlingsoptimisme* om det å sette inn tiltak for å forebygge eller forandre uheldige utviklingsløp. Rye (2003, s 28) viser til forskning som har vist at sensitiv, varm og trygg kontakt med foreldre og andre omsorgsgivere synes å gi barna en ”*psykologisk beskyttelse*” mot stress og andre negative emosjonelle og sosiale erfaringer. Pramling (1996) viser til hvordan gjennomføring av prosjekt på daghjem i Gøteborg der bevisstgjøring av personalet førte til at barna ble mer involvert i samspill med voksne og personalet ble bedre i stand til å ta barnets perspektiv. Konsekvensen ble økt kvalitet på kommunikasjon og formidling. Rye (2003) peker på at en slik ressursorientert tilnærming legger vekt på å utnytte det enkelte barns individuelle ressurser og sterke sider, slik at de funksjonene som er relativt intakte, kan hjelpe til å kompensere for de svake.

Hundeide trekker fram forskning fra USA som viser at de elever som klarer seg best i det amerikanske skolesystemet har en innsats-orientering, i motsetning til kompetanse-orientering (Hundeide 2001 viser til Resnick 1993). Han peker videre på forskning som avdekker hvordan kvaliteten av barnets og familiens sosiale nettverk kan være avgjørende for barnets tilpasning og mestring (Hundeide 2001 viser til Herman 1997), optimisme og troen på en løsning (Hundeide 2001 viser til Seligman 1991, Bandura 1995). Hundeide peker på at en ved å gi barnet realistiske erfaringer vil kunne bygge opp dets handleevne, mot og selvtillit slik at det kan mestre nye utfordringer. Viktige forutsetninger er at erfaringene må tilpasses barnet, barnet må stimuleres til å tørre å ta utfordringen og det må få formidlet kompetanse og ros når det mestrer målet (Hundeide 2001 viser til Grotberg 1995). Feuerstein fremhever, ifølge Hundeide, at en av de viktigste kvaliteter foreldre kan formidle til sine barn, er holdningen av optimisme og troen på at det finnes en løsning (Hundeide 2001). Det understrekes at omsorgsgiver gjennom det daglige samspillet med barnet, som rollemodell og formidler, vil kunne fremme en optimistisk og mestrende livsholdning hos barnet.

Forløpsforskere har funnet at motstandsdyktige barn har et godt selvbilde, mens selvbildeforskere har funnet at barn med et godt selvbilde viser mestrende atferd (Sommerschild, 1999). Sommerschild (1999, s 46) trekker fram mestringsaspektet i familieterapien og benevner dette som en *"opdagelsesferd i det muliges land"*. Problemløsning, skape alternativer, gå nye veier og fremme nye virkelighetsoppfatninger er uttrykk som teoretikere har beskrevet for mestring eller sunnhet. Ved å bruke mestring som styrende begrep kan en unngå både overforbruk og underforbruk av tjenester, ved å se på mestringspotensialer får en øye på nye muligheter og ubrukte sider hos de hjelpetrengende. Sommerschild (1999) understreker at mestringsvilkår innebærer trygge, stabile emosjonelle tilknytninger og egne erfaringer om å kunne noe. Dette gir grobunn for egenverd og motstandskraft. Den interaksjonsorienterte forståelsen av utvikling og ressursorientert tilnærming overfor barn med utviklingsproblemer legger begge til grunn en forståelse av aktiv læring. Aktiv læring bygger på det behov barnet har for å utvikle sin evne til

å ta initiativ, for å oppleve mestring og for å styre egne funksjoner og egne erfaringer i en meningsfull og positiv interaksjon med andre mennesker. Dette betyr, som Bronfenbrenner presiserer, at kvaliteten på aktiviteter og settinger kan være en viktig faktor for individets utvikling:

”Development is enhanced as a direct function of the number of structurally different settings in which the developing person participates in a variety of joint activities and primary dyads with other, particularly when these others are more mature or experienced”
(Bronfenbrenner 1979, s 212).

Kasusstudien omhandler pedagogens valg, forutsetninger og prioriteringer som gjøres for å gi de ulike samspillsituasjonene læringsverdi, herunder kartlegging av barnets utviklingsnivå og utviklingspotensial.

3.2.2 Utviklingssone

Grunnlaget i Vygotskijs teori om menneskets utvikling er det dialektiske forholdet mellom menneske og kultur. Individets individuelle utvikling skjer på et samfunnsplan, i en historisk og kulturell kontekst (Dale 2002). I dette perspektivet anses individets forståelse og ferdigheter å være i stadig utvikling. Dette er i motsetning til en statisk forståelse som innebærer at enten mestres ferdigheten, eller den mestres ikke. Individet får kunnskaper og innsikter fra fortiden gjennom sine erfaringer og bruker dette erfaringslageret som basis for å tolke nye erfaringer og inntrykk. Den nærmeste utviklingssonen, eller sonen for mulig utvikling som pedagogisk begrep betegner rommet mellom det utviklingsnivået barnet allerede har nådd, det vil si barnets aktuelle utviklingsnivå, og det potensielle utviklingsnivå, det nivået det er på vei mot. I denne sonen finnes muligheter til utvikling i form av uferdige læringsprosesser (Bråten 2002a, Bråten og Thurmann-Moe 2002, Dale 2002). Den nærmeste utviklingssonen gir et annet syn på utvikling enn for eksempel Piaget som mente at utvikling i første rekke skjer gjennom barnets spontane aktivitet og uten den voksnes inngripen (Bråten 2005a, Säljö 2005).

Hundeide bruker ”*diagnostisk praksis*” om arbeidet med å kartlegge sonene for å finne områder der barnets ferdigheter kan utvikles videre på et nivå som gir barnet mestringsopplevelser, engasjement og lyst til å lære mer (Hundeide 2001 viser til Brown og Ferrara 1985 og Säljö 2000, Tetzchner 2001). I spesialpedagogisk sammenheng vil det være av stor nytte å se vansken i et slikt samspillperspektiv.

Tilrettelegging for *mediert læring (mediasjon)* innebærer aktivitet som preges av dialog mellom pedagog og barn, der språket har stor betydning for læringsprosessen. Språket er en hjelp som redskap for overføring av strategier. Språket er det kognitive redskapet for etablering og lagring av internalisert kunnskap (Bråten og Thurmann-Moe 2002, Vygotsky 2001). Klein (1989) og Hundeide (2001) peker på at formidlet læring gjennom samhandlinger i ikke-språklige og språklige former kan hjelpe barn som har vansker med å dra nytte av sine omgivelser og lære av dem. Også i leken strekker barnet seg ut over sitt nivå og sonen for nærmeste utvikling flyttes dermed over i den aktuelle utviklingssonen. Bråten og Thurmann-Moe (2002) bruker begrepet *spiralprinsippet* for å illustrere hvordan overføring av kunnskap nivåtilpasses ved at essensen i kunnskapen formidles på forskjellige måter avhengig av det enkelte barns abstraksjonsnivå og læreforutsetninger (2002). Kasusstudien omhandler pedagogens støttefunksjon gjennom barnets læringsprosess.

3.3 STØTTE: Tilnærminger

Prinsippet *formidlet læring* har mange betegnelser, litt ulikt forklart ut fra forfatterens ståsted: *Mediasjon, formidlet læring, gradert støtte, scaffolding, ledet deltakelse* eller *læring i sonen av mulig utvikling* innebærer at barnets opplevelse eller læring blir formidlet, understøttet og ledet av en annen person med større innsikt og erfaring. Bråten og Thurmann-Moe trekker fram trekk ved Vygotskys teori som har som har spesiell betydning for forståelsen av den nærmeste utviklingssonen (Vygotsky 2002). Det ene er at kunnskapen ikke må tas ut av sin sammenheng, den kan bare gi mening og skape motivasjon dersom den inngår som del av en helhet. Et annet trekk er at det

gjennom sosial samhandling i en felles oppgavesituasjon overføres strategier for læring fra en voksen eller mer kompetent annen til barnet. Strategiene kan internaliseres og siden anvendes i nye sammenhenger. Et tredje trekk understreker menneskets muligheter til å utnytte sitt potensial for læring og utvikling. Trekkene er sammenfallende med perspektiv og oppfatninger hos blant annet Bronfenbrenner (1979), Bruner (1970,1999) og Dewey (1968, 2000).

Det viktige for den kognitive utviklingen er at den voksne trekker forbindelseslinjer mellom hendelser, dette skaper referanseramme for barnet som vil føre til at det får en forventning om sammenhenger og behov for "trekke tråder mellom sanseerfaringene og andre forhold som til sammen danner meningsfulle helheter (Klein 1989). Pramling viser til at barn som lærer å mestre målrettede oppgaver, også utvikler evne til å se alternativer, til å planlegge og å se konsekvenser av sine handlinger. Hun uttrykker videre at denne "metalæringen" eller "metakognisjonen" er en vesentlig forutsetning for å utvikle selvkontroll (Hundeide 2001, Pramling 1996). Bae retter søkelyset mot hvordan barnet kan hjelpes til å lære å lære. Hun peker på at viktige forutsetninger er at barnet får et positivt forhold til seg selv rundt et kunnskapsområde, og videre at det settes på sporet av hvordan det kan lære mer (1996). Klein (1989) peker på det samme når hun viser til Feuersteins teoretiske tilnæringsmåte der hovedmålet er å skape fleksibilitet hos barnet, at det skal ha et ønske om å lære, og evne til å forandre seg gjennom nye erfaringer. Innenfor denne teoretiske rammen er intelligens definert som *"den evnen til å forandre seg og til å utnytte prinsipper, ferdigheter og strategier en har lært tidligere, for å tilpasse seg nye situasjoner"* (Klein 1989, s 29).

Forutsetningen er imidlertid at en mer kompetent annen bygger opp en støttestruktur.

3.3.1 Stillas

Stillasbygging, *støttestruktur* og *scaffolding* beskriver støtten og reguleringen som en mer erfaren person gir i forhold til et barn eller en nybegynner. I denne organiseringen av et pedagogisk forløp fungerer en scaffold som en støttende struktur som barnet kan bruke. Stillasbygging er en form for undervisning som hele tiden tilbyr den lærende

assistanse i den grad han trenger det. Det vil hele tiden være en balanse mellom å gi sosial støtte og veiledning og det å gi barnet rikelige anledning til å øve seg i å regulere læringen på egen hånd. Pedagogens interaksjon med de lærende fungerer som et slags midlertidig reisverk, som liksom stiver av eller opprettholder de lærendes læringsprosesser på et kunstig høyt nivå. Når barnet befinner seg i den nærmeste utviklingssonen i forhold til en viss type ferdigheter, kan en voksen hjelpe til gjennom å støtte barnet slik at et kan tilegne seg en ny måte å tenke på eller en ny ferdighet (Dale 2002 viser til Wood, Bruner og Ross 1976). Etter hvert som personer blir i stand til å greie seg selv i læringssituasjonen, fjernes dette stillaset gradvis (Bråten 2005a, Hundeide 2001, Klein 1996). Dale trekker fram tre stadier som beskriver denne læringssyklusen. Den første og innledende er når den som lærer ikke behersker ferdigheten og er avhengig av støtte utenfra. Neste stadium er når den som lærer behersker noen av momentene eller har innsikt i deler av oppgaven, men fortsatt trenger støtte utenfra. Det avsluttende stadium er der den lærende kan gjennomføre en oppgave uten støtte utenfra (Dale, 2002). Støttestrukturen innebærer strategier som blant annet å spørre, å be barnet forklare hva det gjør, å minne om hvordan det har gjort det tidligere slik at barnet blir styrt til å velge en passende vei mot målet (Dale 2002, viser til Nilholm og Säljö 1996). Det har vært påvist at denne form for didaktisk samspill med en eller flere omsorgsgiver over tid har avgjørende betydning for barnets kognitive og sosiale utvikling (Klein 1996, Hundeide 2001 viser til Carew 1980).

Bronfenbrenner kaller disse voksen-barn samspillene for utviklingsdyader, som fremmes av;

".. the participation of the developing person in progressively more complex patterns of reciprocal activity with someone with whom that person has developed a strong and enduring emotional attachment and when the balance of power gradually shifts in favour of the developing person." (Bronfenbrenner 1979, s 60).

Bråten støtter dette når han betegner en god stillasbygger som en pedagog

”som hele tiden er på jakt etter det punktet i læringen hvor de lærende kan stå på egne ben, og med en imponerende timing oppmuntre han eller hun så å si i samme øyeblikk de lærende til å fortsette videre på eget initiativ” (Bråten 2005b, s 182).

Klein (1996) understreker at barn må erfare at det lønner seg å være aktive, de må få respons på sine uttrykk og behov. De må få hjelp til å fortolke sine sanseopplevelser og erfaringer slik at de blir meningsfulle og relevante. Formidleren forbereder individet ved å velge ut, framheve og lage referanseramme for barnets sanseopplevelser. Bråten bruker begrepet *”selvregulert læring”* for å beskrive at individet etter hvert blir mer selvstendig og frigjort fra modeller og støttespillere og mer fleksible i sin handling (2005b). Bråten (2005b, s 178) understreker miljøets betydning når han viser til at *”personer med høy grad av selvregulering, som regel har opplevd å bli støttet over lang tid, både hjemme og på skolen”*. Klein (1989, s 31) benevner denne forberedelsen til å bli i stand til å lære, som å bli *”modifisert”*. Hun understreker omsorgspersonens betydning når hun uttrykker:

”Barnets miljø kan være fylt som en skattekiste av ting, leker og stimuli. Men det kan være berikende bare hvis en voksen formidler hjelper barnet til å forholde seg til denne verden av stimuli på en måte som fremmer læring og utvikling” (Klein 1989, s 24).

I denne helhets- og relasjonsorientert tilnærmingen til læring utgjør opplevelsesaspektet en viktig del i barnets læringsforløp. Positiv berikelse og beskrivelse av hva de gjør sammen legger grunnlag for et godt tillitsforhold og mulighet for den voksnes innflytelse, noe som påvirker barnets motivasjon og handlingskompetanse og aktivitet. Gjennom engasjerte beskrivelser og kommentarer av felles opplevelser blir barnet gradvis ledet inn i en felles meningsverden, og barnets opplevelser blir differensiert og forståelige (Hundeide 2001, Klein 1989, Klein 1996). Denne prosessen vil også kunne føre til hva Bae (1996) benevner som *medlæring*, det vil si den læring som går utover det innholdet som fokuseres. Det sosiale samspeillet som blant annet organisering og relasjoner, kan dermed ofte bli like viktig som det innholdsmessige. De voksne må jobbe med å legge merke til og å

kunne svare på nonverbal så vel som verbal kommunikasjon, i tillegg til å ha åpenhet og refleksjon i forhold til egen kommunikasjon.

Bae presiserer at det er viktig å være klar over at læring foregår utover det en planlegger og fokuserer på av innholdsemner og den betydning som relasjonen og kommunikasjonen har for læring (Bae 1996 viser til Schaffer 1984, Stern 1985, Bruner 1986, 1991). Hun trekker fram at dette helhetsorienterte synet på læring dermed innebærer en oppvurdering av læringspotensialet som ligger i dagligdagse samhandlingssituasjoner og fokus på det som skjer her og nå. Også Hundeide understreker at barnets formidlingserfaringer i stor grad er avhengig av de situasjoner som omsorgsgiverne rutinemessig inviterer barnet til å delta i, antropologen Beatrice Whiting benevner dette som kontroll over settinger der barnet oppholder seg (Hundeide 2001 viser til Whiting 1975). Hundeide peker på at denne ”*intuitive oppdragelsen*” kan føre til sosialiseringmønstre med forskjellige kognitive verdener (Hundeide 2001 viser til Papusek 1991 og Hundeide 1989). Klein peker på det samme når hun understreker voksenrollens betydning i å se og bruke de muligheter som oppstår gjennom dagen. Dette mener hun er viktig for å unngå det Feuerstein benevner som kulturell deprivasjon (Klein 1989).

Klein (1989) peker på at en må være bevisst på hvilke målsettinger en som veileder setter seg. I stedet for å ha som målsetting å øke barnas ferdigheter på mange områder bør barna få det nødvendige grunnlag for selv å søke å tilegne seg nye lærdom, og at de opplever dette som nyttig og tilfredsstillende. Klein (1989, s 27) sammenlikner dette med et batteri som barna blir utstyrt med, ”*et batteri som gir kraft til å lære av de skiftende omgivelsene*”. Formidling av mening dreier seg om mer enn å formidle kognitive begreper og distinksjoner, det handler også om engasjement og entusiasme som bidrar til formidling av den følelsesmessige meningen og interessen. Klein benevner dette som å vekke til liv ”barnets appetitt” for å forstå sine omgivelser (Hundeide 2001, Klein 1996). Hundeide (2001) peker på at det er barnets egne erfaringer som skal utvides. Han advarer mot å pådytte kunnskap på tvers av barnets egen erfaring og initiativ fordi det kan føre til fremmedgjort fasade-kunnskap uten

tilknytning til barnets egen forståelsesform og motivasjon. Dewey peker på miljøet som viktig forutsetning for læring: *”Jeg tror at den eneste egentlige utdanning skjer gjennom stimulering av barnets evner og anlegg som følge av de sosiale situasjoner barnet befinner seg i”* (Dewey 2000, s 58).

I løpet av barnehagedagen er barna deltakere i mange ulike settinger. Denne kassstudien omhandler en rutinesituasjon og tre leke- og aktivitetssettinger. Pkt 3.3.2 omhandler teori som danner grunnlag for drøfting av kassstudiens fire settinger.

3.3.2 Kommunikasjon i lek og aktivitet.

”Skal man kunne utvikle gode metoder for å gi skolebarn systematiske kunnskaper, må man forstå hvordan vitenskapelige begreper utvikler seg i barnets sinn”. (Vygotskij 2001, s135).

Vygotsky viser til at et begrep er en kompleks og ekte tankehandling. Når barnet lærer et nytt ord så er ordet i starten en enkel generalisering. Prosessen som bidrar til dannelse av ekte begreper skjer etter hvert som barnets intellektuelle funksjoner utvikler seg, og fører til generaliseringer som blir *”av stadig mer høyere type”* (Vygotsky 2001, s 138). Vygotsky (2001) understreker at ekte begrepslæring ikke kan læres gjennom pugging, men at en derimot gjennom bevisst innføring av nye begreper kan bane vei for en spontan utvikling som barnet selv har dannet. Bruner peker på det samme, når han trekker fram pedagogens holdning til formidling og læring:

”Har en respekt for tenkemåten hos barn i utvikling, og er en så høflig at en oversetter stoffet til de logiske formene barnet mestrer, og gjør det så utfordrende at barnet blir fristet til å prøve seg, da er det mulig å bringe det i kontakt alt på et lavt alderstrinn med de ideene og den tankegangen som senere vil gjøre det til et velutdannet menneske.” (Bruner 1970, s 61).

Bae (1996), som har studert kommunikasjonsprosesser og relasjoner mellom voksne og barn i barnehagen, benytter begrepet *”anerkjennende væremåte”* om pedagogens holdning til det å lytte, å bekrefte og å stille undrende spørsmål for å vise forståelse, aksept og toleranse. Denne *”henvendelse til refleksjonssiden”* trekker hun fram som

overordnet prinsipp for viktige anerkjennende væremåter. Her fokuseres det på følelser og opplevelser og ikke kun ytre handlinger og verbale uttrykk. Bae (1996) understreker voksenrollens betydning gjennom å ha fokus på det enkelte barnet, kunne la seg påvirke av barnets initiativ, avvike fra regler og være åpen for at det alltid ligger en mening bak det barnet kommer med.

Språkutviklingen har betydning for alle sider av et barns utvikling. Høigård (2000) trekker fram den sosiale og intellektuelle utviklingen som to viktige sider ved barns utvikling. Hun viser til at god sosial utvikling avhenger av stadig økende kommunikasjonsferdigheter, og at barn må kunne koder for lek for å kommunisere godt med andre barn. I følge Vygotsky (2001) er den intellektuelle utviklingen avhengig av at barnet utvikler språket så godt at det blir et redskap for tanken. Men for å kunne tilegne seg kunnskap og løse problemer ved hjelp av språket, må barnet kunne bruke språket situasjonsuavhengig. Kommunikasjon betyr å gjøre noe sammen og forutsetningen for å gjøre noe sammen, er at de som er sammen, forstår hverandre på et eller annet nivå. I tillegg må de produsere noe sammen eller ha et formål med det de er felles om. Grove definerer kommunikasjon som *en "interaksjon mellom to eller flere mennesker, den foregår ved bruk av nonverbale og verbale uttrykk i gjensidig kontakt, og formålet er å utveksle informasjon"* (Grove 2003 s 58). Allerede fra fødselen av viser barnet en kommunikatív atferd. Den førverbale samhandlingen er knyttet til hudkontakt, blikk-kontakt, lyder, babling og gester. Evenshaug og Hallen (1993, s 15) kaller dette *"ordløse samtaler"*. Denne nonverbale formen for kommunikasjon er del av kommunikasjonen også når verbalspråket er tatt i bruk, og uttrykkes gjennom kroppsspråk, setningsmelodi, stemmeleie, stemmestyrke og tale tempo. Disse elementene bidrar til en vellykket kommunikasjon, dersom det er samsvar mellom verbalspråket og den nonverbale kommunikasjonen. Oppstarten av en ny fase i barnets språklige-, kulturelle- og intellektuelle utvikling er ifølge Vygotsky når barnet begynner å spørre om navn på ting, talen får en meningsbærende funksjon (Vygotsky 2001). Denne språkutviklingen henger nøye sammen med barnets utforsking av verden, den henger også nøye sammen med den sosiale utviklingen.

Høigård (2000) understreker at et barn som har liten kommunikativ kompetanse, har lett for å tape sosialt, og den som taper sosialt, kan lett komme til å utvikle en dårlig kommunikativ kompetanse. Rygvold (2003) viser til at barn med språkvansker har problemer med å forstå og/eller bruke språket i kommunikasjon med sine omgivelser og at språkvansker kan ytre seg på ulike måter og ha ulike årsaker. Hun understreker at forståelse og beskrivelse av barns språkvansker ikke må ha en ensidig fokus på årsaksforhold, men at det må ligge til grunn en helhetlig vurdering av barnets sterke og svake sider.

Leken er barnets livsform, den er livsutfoldelse og glede, og et mål i seg selv. Leken er også barnets viktigste læringsarena. Det som framfor alt karakteriserer yngre barn i lek og annen aktivitet er egosentrisk tale. Egosentrisk tale er ikke primært rettet mot noen mottaker, men forekommer blant annet når barnet i lek og aktivitet benevner det de ser eller gjør, og de rettleder seg selv eller styrer sin egen handling gjennom språket. Voksne bruker dette som barnetilpasset tale for å ordsette handlinger i lek og aktivitet. Piaget var den første som beskrev fenomenet egosentrisk tale. I følge Vygotsky mente han at denne talen ikke hadde noen nyttig og nødvendig funksjon for barnets atferd. Talen var for egen tilfredsstillelse skyld og ville bli avløst av sosial tenkning og tale når barnet nådde det sosiale trinnet ved 7-8 års alder (Vygotsky 2001). Vygotsky beskriver imidlertid egosentrisk tale som et overgangstrinn i den språklige utviklingen fra ytre til indre tale, med andre ord i utviklingen av tenkning.

Barn bruker egosentrisk tale i planleggingen og løsningen av oppgaver. Jo eldre barnet blir i desto høyere grad bruker det egosentrisk tale når det skal begynne på en aktivitet. Dale (2002) peker på at den egosentriske talen dermed blir en viktig rolle i barnets regulering av sin egen kognisjon. Talen blir internalisert i indre tale eller verbal tenkning og får en dirigerende og planleggende funksjon i forbindelse med aktiviteten. Vygotsky (2001) understreker at det kun er den hørbare talen som reduseres gjennom utviklingen fra ytre til indre tale. Barnet tenker ordene i stedet for å uttale dem. Barnet snakker med seg selv på samme måten som det snakker med andre, når denne talen rettet seg mot en mottaker kalte Vygotsky det for *kommunikativ*

tale (Vygotsky 2001). Høigård (2001) viser til at Vygotskys syn på spedbarnet som sosialt vesen og barns bruk av språket har bidratt til at en nå bruker språkhandlingsverb som *styre, rettlede, regulere, planlegge* for å beskrive hva barn gjør i sin egosentriske tale. Vygotsky (2001) understreker betydningen av barnets sosiale situasjon og miljø og at det derfor ikke avhenger av alder alene om barnets tale er mer egosentrisk eller mer sosial.

Konstruksjon. En av settingene i kasesstudien startet med konstruksjon av hus og utviklet seg videre til enkel rollelek:

Høigård (2000) peker på at konstruksjonslek hos små barn har karakter av parallelllek og parallelltale, mens det hos større barn har karakter av handling både fysisk og verbalt. Hun peker på hvordan egosentrisk tale i form av replikker brukes for å styre egen handling. For språkutviklingen er konstruksjonsleken verdifull fordi barnet gjør grunnleggende forhåndserfaringer med forskjellig slags materiale og alle de sentrale begrepskategoriene kan komme til uttrykk her. For at erfaringene skal utvikles til gode begreper, må barnet få mulighet til å bruke ordene som dekker begrepene. En viktig forutsenning er at den voksne, på barnets premisser, bidrar med ord, samtale og deltakelse, med veiledning gjennom blant annet overskridelse og utvidelse (Klein 1996, Pramling 1996). Klein (1989) peker på at denne logiske form for utvidelse synes å ha direkte sammenheng med barnets intelligensutvikling, slik den måles i intelligenstester.

Dramatisering. Kasesstudien omhandler settinger med dramatisering og rollelek:

Når barnet er rundt to år vil barnets "her-og-nå-verden" utvides med "på-lissom-verden", det innebærer symbolsk lek i en verden av eventyr og historier (Hundeide 2001 viser til Bettelheim 1976). Bruner (1999) bruker "*the narrative mode*" for å beskrive den symbolske overskridelse som formidles ved at øyeblikksopplevelser plasseres inn i en spennende sammenheng. Denne symbolske overskridelse er noe som naturlig opptar og fasinere barn, da særlig gjennom historier, dramaer og eventyr som de selv kan virkeliggjøre gjennom dramatiseringer. Bruner anser dette som den

mest grunnleggende meningsskapende funksjon hos mennesket (Bruner 1999, Hundeide viser til Bruner 1989, Pramling, Carlson og Klerfelt 1993, Engel 1995). Også Bronfenbrenner (1979) understreker at lek i imaginære roller gir barnet erfaringer som danner grunnlag for ny læring. Gjennom imitasjon i lek sammen med andre barn eller med hjelp av pedagog kan barnet prestere ut over sitt aktuelle nivå. Dale (2002) beskriver leken som en god læringsprosess dersom utfordringene tilpasses barnets modningsstadium, som ligger i sonen for den nærmeste utviklingen.

Høigård trekker fram rolleleken som den viktigste formen for lek, sett ut fra språkutviklingssynspunkt. Hun viser til at leketeoretikere skiller mellom rollelek der barnet identifiserer seg med rollen, og projiserende lek der barnet overfører sine tanker og forestillinger på lekefigurer (Høigård 2000, Olofsson 1993). Den projiserende leken kan ha mange former også med språkbruksregler som er lik den i rollelek. Rollelek har stor betydning for barnets utvikling, både sosialt, emosjonelt og kognitivt. Det gir glede og selvtillit å delta i en rollelek som fungerer. Høigård (2000) peker på noen viktige språklige gevinster barnet vil få gjennom rollelek. *Løsrivelse fra her-og-nå-situasjonen* gir barna mulighet til å strekke seg mot situasjonsuavhengig språkbruk, rolleleken gir derfor trening i å dekontekstualisere. *Desentralisering* innebærer at barnet må ta hensyn til mottakerens forutsetninger for at leken ikke skal bryte sammen. Gjennom *varierte språkhandlinger* får barnet mulighet til å strekke seg ut over sin egen dagligtale. Gjennom rolleleken *utvikles begreper* ved at barnet tar i bruk ord det har hørt, prøver det ut og fyller det med innhold. *Dialogferdighet* utvikles gjennom turtaking i forhold til bestemte tema. Fortellerkompetanse utvikles gjennom rolleytringer og regiyrtringer. *Metakommunikasjon* læres gjennom ”på liksom” kommunikasjonen, den gir erfaringer om at det går an å formidle budskap på flere plan samtidig (Høigård 2000).

Regelelek. En av settingene i kasestudien omhandler regellek. Denne leken innebærer at en må følge bestemte regler. Høigård (2000) understreker at det i regellek, som ved all lek, dreier det seg om frivillighet, glede, utfoldelse og mestring.

Hun peker videre på at språket er viktig som deltakelse i dette sosiale fellesskapet som innebærer forklaringer, forhandlinger og utforming av regler.

Kommunikasjonen i lek inneholder paradokser, og det er nettopp denne evnen til å oppfatte motstridende signaler og signaler på flere nivå samtidig som er en forutsetning for deltakelse i lek (Bae 1996, viser til Bateson). Lek blir da en spesiell måte å være i relasjon både med ting og mennesker. Ut fra dette synet på lek vil den voksne se på seg selv som en kommunikasjonspartner, hun må kunne kommunisere ut fra barnets lekevirkelighet og samtidig kommunisere som voksen i deres barnevirkelighet. Dette benevner Bae som dobbeltrolle, og dobbel funksjon (Bae 1996). Hun understreker lekens egenverdi og advarer mot ensidig fokusering av lek som pedagogisk virkemiddel: *”Uten et kritisk og bevisst forhold til vår kulturs reduksjonistiske oppfatninger, kan en lett komme til å nedvurdere lekende samspill”* (Bae 1996).

Kasusstudien omhandler barnehage-hjem samarbeidet som innebærer veiledningssettinger med erfaringsutveksling ut fra videoobservasjoner. Teorien rettes mot kommunikasjon og samspill.

3.4 STØTTE i deltakelse. Barnehage - hjem samarbeid

”Jeg tror at utdanning er en livsprosess og ikke en forberedelse til framtidig liv. Jeg tror at skolen, som et slikt forenklet liv, bør vokse gradvis fram av hjemmelivet, at den bør ta opp og bygge videre på aktiviteter som barnet allerede er fortrolig med hjemmefra” (Dewey, 2000 s 58).

Dewey trekker fram relasjonen mellom kunnskap og handling, og hvordan kjente erfaringer gir grunnlag for ny kunnskap. En viktig faktor kan være at læringsmiljø og hjem utveksler kunnskap og erfaringer ut fra den konteksten aktiviteten skjer i og i en kontekst begge parter er en del av.

Et vellykket barnehage-hjem samarbeid gjør barnehagen til det Bronfenbrenner (1979) benevner som et mesosystem. Bronfenbrenner legger stor vekt på meso som

pedagogisk ressurs fordi barnets utvikling profitterer på at de ulike miljøene trekker i samme retning. Han hevder at meso kan være like avgjørende for utviklingen som hendinger innenfor hvert mikromiljø. I barnehageperspektiv underbygger dette viktigheten av å legge vekt på et tett foreldresamarbeid. Barnehagen blir et støttende bindeledd i mesosystemet ved at barnets foreldre inviteres inn og får en mer aktiv rolle i samarbeidet rundt barnet. Bronfenbrenner peker på at forutsetningen for at det skal kalles støttende er at samspillet preges av gjensidig tillit og positiv orientering, samt at de har en avklart målsetting. I tillegg må det være en maktbalanse mellom foreldrene og barnehagen, som begge er parter som skal ivareta barnet og barnets utvikling (Bronfenbrenner 1979). Dette omtales blant annet i Barnehageloven § 1 Formål (2005) og i Rammeplan pkt 1.6 "Samarbeid med barnas hjem" (2006).

Kasusstudien rettes ikke mot ressursvake foreldre. Når pedagoger og foreldre i denne kasusstudien samtaler rundt ledet samspill ut fra observasjoner av barnets lek og aktivitet, er dette situasjoner som ligger nært opp til veiledning, jf Rammeplanen pkt 1.6. (2006). Det kan derfor være hensiktsmessig å se nærmere på veiledningsbegrepet, da med vekt på holdninger og relasjoner.

Lassen definerer rådgivning som:

"En hjelp til selvhjelp hvor de profesjonelle aktørenes rolle blir å tilrettelegge for maksimal vekst ved å frembringe de iboende kreftene og ferdighetene hos de impliserte, vektlegge deres muligheter for utvikling og anerkjenne deres personlige valg." (Lassen 2003, s115).

Definisjonen understreker forutsetningen om profesjonalitet og sensitivitet i rådgivningen og at målsettingen med rådgivningen er å gi radsøker et grunnlag for mestring også senere i møte med lignende utfordringer. Det understrekes videre at dette humanistiske perspektivet vektlegger hvordan kommunikasjonen påvirker forholdet mellom rådgiver og radsøker (Lassen 2003).

Ut fra sin erfaring med videoveiledning av småbarnsfamilier som strever peker Kristoffersen (1999, s 68) på veileders store, etiske ansvar som innebærer respekt for familien og ydmykhet overfor den avtalen som er inngått. Hun trekker fram at dersom

veileder har som grunnholdning at ”*mulighetene skaper mestring og at mestring alltid er der som en mulighet*”, så vil det bli engasjerende og lystbetont å jakte etter ressurser. Lauvås og Handal peker på det samme:

”*En veileder lykkes når arbeidet bærer preg av en genuin interesse for andre menneskers ve og vel og av toleranse for det uferdige*” (Lauvås og Handal 2002, s 16).

Det poengteres fire områder som er vesentlige for at en veileder skal lykkes. Disse tar opp undringen som det sentrale, og en visshet om at andre tenker interessante tanker og at enhver tenker og handler fornuftig på sitt grunnlag. Fjerde punkt innebærer en genuin, positiv nysgjerrighet i å oppleve det som svært interessant å forstå mest mulig av andre tenkemåter. Dette samsvarer med konklusjoner fra studier av motstandsdyktighet. Her peker Gjærum på berettigelsen av fokus på det som fremmer mestring, ikke kun på bearbeiding av det vanskelige (1999). En fagpersons ydmyke holdning av nysgjerrighet og interesse, samt respekt og ønske om å lære kan gi foreldrene mulighet til å dele sine mestringsstrategier (Gjærum 1999). Hundeide (2001) bruker begrepet ”*ledet bevisstgjøring*” om veiledning av omsorgspersonene og deres refleksjoner omkring egen samspillspraksis. Innenfor denne veiledningen er empatisk identifikasjon, det vil si å identifisere seg med barnet og delta i barnets opplevelser en viktig målsetting.

Ut fra sin erfaring med ORION-programmet og MISC-programmet understreker også Rye at det er foreldrene som er sentrale for å gi barnet best mulig utviklingsbetingelser. Han viser til engelsk faglitteratur som bruker begrepene *empowerment* og *enabling* for å uttrykke og beskrive foreldrenes selvfølgelige rett til å ha medbestemmelse om tiltak for sine barn, og at de skal støttes i forhold til gjennomføringen av dem (Rye 2003 s 176). *Empowering* viser til foreldrenes rett til medbestemmelse når hjelptiltak skal tilrettelegges og rett til å si ja eller nei til de tiltakene som blir foreslått fra faglig hold. Omsorgsgiverne skal være aktivt med i planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltakene som settes inn for å fremme barnas utvikling. Sett i lys av denne kasusstudien innebærer det at også barnehagen, som institusjon, skal ha den holdning at: ”*..omsorgsgiverne får en aktiv og*

medansvarlig rolle for å hjelpe sine barn, og at de oppfattes som uunnværlige i dette arbeidet..” (Rye 2003, s 177).

Det er viktig for empowerment i praksis at gode samarbeidsformer og metoder utvikles og gjennomføres slik at foreldrene opplever mestring og respekt. Begrepet *enabling* referer til at omsorgsgiverne selv skal bli i stand til å ta ansvaret for å gjennomføre de forandringer som er ønskelige for at barnet og familien skal få det bedre. Fagpersonenes holdninger og arbeidsformer må være slik at omsorgsgiverne føler seg akseptert og respektert. Omsorgspersonene må oppleve fagpersonenes tillit til at de kan gi barnet god omsorg og hjelp til utvikling. Fagpersonene kan gi omsorgsgiverne grunnlag til å utvikle forståelse av barnets behov, og hvordan daglig samspill kan føre til en positiv utvikling.

”Først når ideene bak tiltakene blir en personliggjort innsikt hos omsorgsgiveren, som kan inngå naturlig i det daglige livet, kan vedkommende få en reell opplevelse av å mestre det daglige samspillet bedre.” (Rye 2003, s178).

Lassen (2004) bygger blant annet på Dunst, Triviette og Deals ”Empowerment”-modell når hun forklarer ”empowerment” ut fra de tre delene, mestring, læring og bestyrking. ”Empowerment”-tenkningen bygger på prinsippene om å lete etter, fokusere og bygge videre på individenes ressurser og muligheter med det mål å øke deres kompetanse. I tillegg må den støtten til bestyrking som gis tilpasses brukernes opplevde behov og initiativ. I følge Lassen kan rådgivningsprosessen bli en reell ”empowerment” for rådsøker dersom rådgivningen hjelper klienten til å løse et problem eller nå et ønsket mål og bidrar til å være en modell for fremtidig mestring. ”Empowerment” består av de tre elementene mestring, læring og bestyrking. Mestring innebærer blant annet bevisstgjøring av ressurser og støtte i å hente erfaringer. Læring innebærer meningsfull støtte til kunnskap, ferdigheter og strategier for å løse utfordringer. Bestyrking innebærer at rådsøker opplever anerkjennelse av egen kompetanse og betydning i ulike settinger (Lassen 2004). I denne dynamiske prosessen er det hensiktsmessig å fokusere mot den eller de deler rådsøker opplever som mest hensiktsmessig.

Røkenes og Hanssen (2004) viser til flere undersøkelser som støtter betydningen av deltakelse og selvbestemmelse. Funn fra undersøkelser på aldershjem viste bedre helse, mindre medisinbruk og større velvære for de eldre som fikk økt sine muligheter for medbestemmelse, påvirkning, ansvar og innflytelse. De ble mer sosiale, mer initiativrike og mer fysisk aktive (Røkenes og Hanssen 2004 viser til Schulz, Langer og Rodin). Funn fra undersøkelser blant lærere, rådgivere og prester viste at fagpersoner som har et generelt positivt syn på elevene/klientene, og på sine egne evner og muligheter, er de fagpersonene som er til best hjelp. Combs benevner disse fagpersonene som *"people-oriented"* i motsetning til de som er mer *"things-oriented"*, det vil si orientert mot elever og klienter som objekter for sin egen yrkesutøvelse (Røkenes og Hanssen 2004 viser til Combs). Funn fra en undersøkelse som studerte samarbeid og kommunikasjon mellom sosialarbeidere og truede familier viste at familiene ønsket vektlegging av sine synspunkter og en avslappet atmosfære med *"menneskelige profesjonelle"* fagpersoner. Undersøkelsen viste at fagpersonene mislikte de familiene som stilte kritiske spørsmål og ikke innordnet seg i rollen som hjelpeløse. I følge Røkenes og Hanssen (2004) bruker Uggerhøj benevnelsen *"hjelpersyndrom"* om fagpersoner som forventer at brukerne skal innordne seg systemets regler og rutiner, at de skal framstå som hjelpeløse, og at de skal etterspørre fagpersonens kunnskap og kompetanse. Undersøkelsene understreker nødvendigheten av at en som fagperson er bevisst på egne holdninger og hvordan en kommuniserer.

Røkenes og Hanssen (2004) peker på at forutsetningen for å kunne formidle til hverandre og forstå hverandre er at partene forstår hvilke meningssammenheng budskapet hører hjemme i. Johannessen mfl (2001) viser til at en av Batesons sentrale teser er betydningen av relasjonsplanet i kommunikasjonen. Watzlawick mfl. (1968, s 48) presiserer at kommunikasjon skjer ikke bare når en er seg det bevisst, vi kommuniserer hele tiden *"man kan ikke "ikke-kommunisere"*. Kommunikasjonens relasjonsplan handler om hvordan avsender definerer forholdet mellom seg og mottaker (Tjersland og Eriksen, 1996). Ulleberg viser til Batesons utsagn: *"All erfaring er subjektiv og all persepsjon er en fortolkning"* (Ulleberg 2004, s 19). Ut fra denne tenkningen skjer all kommunikasjon i en kontekst som bidrar til å bestemme

hvordan det vi sier oppfattes (Tjersland og Eriksen, 1996 viser til Bateson-gruppen). Johannessen mfl (2001) understreker at det i all rådgivningsvirksomhet er et spenningsforhold mellom struktur og kommunikasjon og at et hyggelig og varmt klima i samtale ikke kan oppheve ytre strukturer som formidler makt og myndighet. Relasjonen mellom deltakerne i veiledningen og hvordan en definerer forholdet seg imellom har størst betydning for kommunikasjonen. Tjersland og Eriksen (1996) understreker at fokus på relasjonsplanet kan gi samhandlingen en helt annen mening enn det umiddelbart synlige. De understreker at denne felles forståelse av konteksten er av avgjørende betydning for hvordan samspillet utvikler seg, og for hvilken mening som skapes.

4. Analyse av funn knyttet til pedagogens rolle i samspill med Even. Støtte til læring.

”Her kommer jeg!”

”Development is enhanced as a direct function of the number of structurally different settings in which the developing person participates in a variety of joint activities and primary dyads with other, particularly when these others are more mature or experienced”
(Bronfenbrenner 1979, s 212).

I dette kapitlet sammenfattes og illustreres situasjoner i forhold til pedagogens støttefunksjon, eller medierte læring. Formålet med undersøkelsen var å se nærmere på hvorvidt, og eventuelt på hvilken måte, bruk av video kunne bidra til å tydeliggjøre den pedagogiske teorien som ligger til grunn for gjeldende praksis. Et sentralt tema i analysen var å forsøke å identifisere hva som påvirket læringen i de ulike situasjonene. Ninas måte å legge til rette for en god læringssituasjon var avgjørende for at Even skulle forstå og prøve ut ulike handlingsalternativer. Et felles trekk ved disse læringssituasjonene var at endring kom i gang gjennom Ninas støttende bidrag. Kategorien ”støtte” favner om denne veiledningsmetoden. Hundeides utvidede fortolkning av mediasjon legges til grunn for framstillingen (jf 3.1.1).

4.1 Undring.

Gjennom videoobservasjonene fikk vi et tydelig bilde av Evens kroppsspråk, reaksjoner og atferd, og Ninas måte og møte han på.

4.1.1 Gjensidighet og aksept.

Observasjonene viste at Even tok pauser fra aktivitetene. Disse pausene så ut til å ha betydning for Evens innsats videre i aktiviteten. Jeg bruker tre episoder for å illustrere Ninas mediering i disse samspillprosessene. Hvordan hun støtter Even til motivasjon

og handling, hvordan hun støtter Even til opplevd mestring, hvordan hun støtter Even på veien fram mot en felles forståelse.

Illustrasjon; Støtte til motivasjon og handling:

Even og Nina er i aktivitet med kaptein Sabeltann lottospill. Aktiviteten har vart i to og et halvt minutt når Even snur hodet mot vinduet og utbryter at det er noen ute. Han glir ned fra stolen og løper mot vinduet. Nina kommenterer: *"Ville du ta en liten pause i spillet, Even, se på barna?"* Even oppfatter Ninas kommentar. Han gir et lite nikk, fortsatt stående med ryggen til Nina og nesen inn mot vinduet. Etter kort tid kommer Even tilbake til bordet, han trekker et kort med det samme han har satt seg på stolen.

Ninas verbal kommentarer bidrar til at Evens handling ordsettes, Even får dermed bekreftet at Nina forstår hva han gjør og hvorfor. Nina støtter på denne måten Evens utspill. Hun har skapt en positiv og aksepterende atmosfære for samspillet i aktiviteten. Sommerschild understreker at slike erfaringer om å kunne noe gir grobunn for egenverd og motstandskraft (3.2.1). Bae peker på at denne anerkjennende væremåten legger grunnlag for undring, forståelse og aksept i forhold til handling så vel som følelser (3.3.2). Even får mulighet til å kommunisere med kroppsspråk, og erfarer at dette er et nyttig kommunikasjonsmiddel for samspillet. I følge Vygotsky mfl er språket det kognitive redskapet for etablering og lagring av internalisert kunnskap. Ninas verbale innspill gir viktige påfyll til denne kunnskapen. Klein og Hundeide understreker at også ikke språklige former hjelper barn til å dra nytte av sine omgivelser og lære av dem (3.2.2).

Even ser ned, han har ikke lenger oppmerksomheten rettet mot Nina, brett eller brikker. Plutselig sklir han ned fra stolen, løper ut av rommet mens han roper noe. Nina følger etter og ser at Even står ved vasken med drikkekoppen sin. Nina kommenterer *"skal du drikke?"* og trekker seg litt tilbake. Etter kort tid kommer Even løpende tilbake. Han smiler, klatrer raskt opp på stolen mens han kommenterer *"her kommer jeg"*. Han er i gang med å trekke før han har fått satt stumpen ned på stolen.

Evens atferd kunne lett ha blitt tolket som at han hadde mistet interessen og ikke ønsket å være mer i aktiviteten. I en setting med flere barn kunne mange misforståelser og feiltolkninger oppstått. Gjentakelser av observasjonen viser at Even

forsøker å uttrykke *"drikke vann"*, men språkvansken i tillegg til at han allerede befinner seg i et annet rom gjør det vanskelig for Nina å oppfatte budskapet. Nina tar seg imidlertid tid til å undersøke situasjonen. Hun får mulighet til å tolke budskapet ut fra kontekst, om at Even hadde en plan med sin handling. Ninas kommentar *"vil du ta en pause, var du tørst, "skulle du drikke vann?"* gir Even bekreftelse på en gjensidig forståelse og støtte til hans atferd. Ord knyttes til handling og situasjon, følelser og ønsker. Even får erfaring med ulike begrep i språket. Denne prosessen med læringen av ord i naturlige settinger er hva Vygotsky kaller ekte begrepslæring og spontan utvikling (jf 3.3.2). Even får bekreftelse på egne ressurser og støtte til å gjøre selvstendige valg som han vet hva innebærer. Dette påvirker viljen til å komme tilbake og prøve mer og det virker inn på følelsen av opplevd mestring. Slike realistiske erfaringer bygger opp under det Hundedeide viser til som innsats-orientering, den fremmer optimisme og mestrende livsholdning (jf 3.2.1).

Illustrasjon; Støtte til opplevd mestring:

Even begynner å dra noen brikker bort fra brettet sitt. Nina spør hva han gjør og når han ikke svarer spør hun om han kanskje ikke vil spille mer. Even samtykker i dette. Nina foreslår at de da må rydde opp. Even går ned fra stolen og går bort til vinduet. Han peker ut og kommenterer at det regner ute. Nina følger Evens pekefinger og gjentar bekræftende at det regner. Even nikker og kommer tilbake til plassen sin, nynnende. Han setter seg på plass, hjelper til med å rydde opp og passer på at brikker og brett legges slik han er vant med. Nina beskriver hva de gjør under oppryddingen. Hun kommenterer hvor god Even er til å rydde: *"Se, nå har du tatt alle brettene", "visste du hvor brikkene skulle ligge?"*, *"du klarte å få på lokket!"*. På eget initiativ bærer Even esken bort til riktig hylle. Nina gjentar spørrende og bekræftende når Even kommenterer at esken er tung *"den er tung?"* *"ja, den er nok tung!"* Han nynner og nikker med hodet, er rak i ryggen når han legger esken på plass. Han kommer tilbake til bordet, puster, peser og smiler og viser med skuldre og rygg at han opplever å ha gjort en iherdig innsats.

Even får positiv tilbakemelding på at han er god til å rydde og hvorfor han er god til å rydde. Bruk av ord, begrep, ytringer gir Even mulighet til å feste erfaringen til verbale uttrykk. Dialog, samspill og atmosfære uttrykker gjensidighet. Gjennom kroppsspråk formidler Even sin opplevelse av egen innsats. Nina kombinerer verbal og nonverbal

kommunikasjon, hun klapper i hendene og kommenterer ”*du klarte det, så bra!*”, ”*ble du sliten?*”. Oppmerksomheten rettes mot Evens konstruktive handlinger. Emosjoner knyttes til opplevelsene i situasjonen, de beskrives og forklares verbalt og ikke-verbalt ved blick, nikk, smil. Even får bekreftelse på egen verdi, han får mulighet til å samle erfaringer fra gjensidige samspill og hvordan han selv har bidratt til dette. Dette kan bidra til at Even bygger opp en positiv virkelighetsoppfatning, og gi voksenpersonene rundt Even mulighet til å se potensial for mestring. Smith og Ulvund peker på at denne handlingsoptimismen er svært viktig i forebyggende arbeid (jf 3.2.1).

Illustrasjon; Støtte på veien fram mot felles forståelse:

Avdelingen skal på tur, de andre barna er ute og venter på at Nina og Even skal komme. Påkledningen i garderoben har hatt en litt vanskelig start, Even har ikke vært innstilt på å ta på seg klær. Idet stemningen ser ut til å snu og Even reiser seg opp og tar et skritt mot dressen, stopper han opp i bevegelsen, sier ”*hørte det*” og er på vei til å løpe fra garderoben. Nina holder han igjen, kommenterer at hun også hørte lyder som tilhører barna ute. Hun forklarer Even at de må ha på klær før de kan se til de andre barna. Even er ikke villig til å være med inn til påkledning. Nina forsøker å motivere Even på ulike måter, men han uttrykker verbalt og med kroppsspråk at han ikke vil.

Ninas fokus på å bli raskt ferdig førte til at hun utelukket andre handlingsalternativer. Dette var en situasjon som ikke samsvarte med Evens tidligere erfaringer når han ønsket å ta en pause eller få et overblikk over omgivelsene. Nina bekrefter det Even forteller, men hun deler ikke Evens engasjement og bekrefter ikke forståelse for og anerkjenner ikke hans opplevelse og engasjement. Kommunikasjonen mellom Even og Nina preges ikke av gjensidighet og felles forståelse. Even forstår best gjennom de opplevelser og den støtte han får gjennom forklaring i den aktuelle situasjonen. En slik forståelse er viktig for å komme i posisjon for å være en tydelig voksenperson som kan sette grenser og samtidig gi Even støtte til å ta egne avgjørelser.

Even er nesten ferdig påkledd. Han ser mot vinduet som vender mot avdelingens lekerom, blir urolig i kroppen, peker mot vinduet og ser mot Nina, som sier "ja" og nikker. Even ser mot meg som filmer, peker mot vinduet og sier "teltet". Jeg titter gjennom vinduet og deler begeistringen med Even. Nina gjentar og utvider ved å fortelle at han og en annen gutt har laget teltet, og det skal få stå hele dagen. Even smiler, går tilbake og samarbeider svært raskt med Nina. Påkledningen er nesten fullført når Even på nytt får øye på det flotte teltet han har laget. Nina og jeg må enda en gang uttrykke vår beundring for byggverket. Nina tar på Even luen samtidig som hun gjentar at han skal få leke mer med teltet etter skogsturen. Even snur seg fornøyd, tar av seg luen og kommenterer at han klarer å ta på seg luen selv.

Nina har oppmerksomheten mot Even og følger hans blick. Hun ser hva han ønsker å formidle. Nina kommuniserer og bekrefter verbalt og nonverbalt at Even skal få dele opplevelsen med oss begge. Even får mulighet til å formidle et viktig budskap fordi Nina lar seg påvirke av Evens initiativ, selv om det innebærer å avvike fra tidspress. Bae understreker at en slik anerkjennende holdning gir barnet mulighet til å være nær egne opplevelser (jf 3.3.2). Even får bekreftelse på at han har laget noe flott og at det er betimelig å vise fram det han er stolt av. Deltakerne i dette samspillet deler begeistring verbalt og nonverbalt, kontakten er gjensidig og informasjonsutvekslingen avklart. Som aktiv deltaker i denne interaksjonen får Even kommunikasjonserfaring. Han opplever at innholdet i kommunikasjonen har betydning, dette er hva Vygotsky benevner som at språket blir en redskap for tanken (jf 3.3.2). Vygotsky, Høigård, Grove, Evenshaug og Hallen peker på at slike språkerfaringer har betydning for språk-, sosial- og intellektuell utvikling (jf 3.3.2). Even trenger ikke lange tiden på disse to visningsrundene, men de er helt klart motiverende for videre innsats. Han tar selv initiativ til å fortsette påkledningen, og viser med all tydelighet at han selv mener det er utrolig mye han klarer selv. Innsatsorientering åpner opp for Evens opplevelse av egne ressurser og ferdigheter (jf 3.2.1).

Oppsummering: Nina har lagt til rette for en positiv og emosjonell kontakt, det Hundeide benevner som "tillitskontrakt" (pkt 3.3.2). Hun har fulgt Evens innspill og brukt denne kunnskapen for å legge til rette for gode læringssituasjoner, dette er hva Hundeide benevner som "diagnostisk praksis" (pkt 3.2.2).

4.1.2 Initiativ og engasjement

Observasjonene viste hvordan Evens initiativ og engasjement til tider preget enkelte settinger. Jeg vil bruke tre episoder for å illustrere Ninas mediering i disse samspillprosessene. Hvordan hun støtter Evens initiativ for å opprettholde engasjementet. Hvordan hun støtter Even til å ta initiativ. Hvordan hun støtter Even ved å dele engasjement og felles opplevelser.

Illustrasjon; Støtte til initiativ for å opprettholde engasjement:

Even er tydelig konsentrert, holder kortet som er trukket og tar flere overblikk over de to lottobrettene han har foran seg, lager koselyd med tungen. Retter deretter blikket mot Ninas lottobrett, kommer med et gledelig ”der” når han finner igjen bildet. Nina kommenterer ”den er min, ja”. Even er allerede i gang med å trekke en ny brikke.

Even griper etter brikken som Nina har i handa og sier ”den er min”. Nina trekker handa tilbake mens hun holder fast i brikken og sier ”vet du hva, den trakk jeg, men du kan få lov til å legge den på”.

Nina ser og følger Evens initiativ. Hun fokuserer på at hun og Even skal ha felles oppmerksomhet. Ninas utfordring er å ivareta den gode opplevelsen samtidig som spillets regler skal læres. Hun kommenterer hvem som er eier av brettet og velger i denne omgang ikke å legge en dempe på Evens engasjement. Nina blir etter hvert tydeligere i å uttrykke betydningen av regelen og kravet til å håndheve den. Gjennom det Hundeide benevner som diagnostisk praksis har Nina, ved å se å følge Evens initiativ gjort seg kjent med Evens sone for mulig utvikling (jf 3.2.2). I samspill med Even har Nina sett hvordan Evens ferdigheter kan utvikles videre slik at han skal oppleve mestring, engasjement og lyst. Verbalt og nonverbalt kommenterer hun det som skjer, markerer grenser, samtidig som Even gis mulighet til å opprettholde engasjementet i aktiviteten. Klein benevner dette med ”å vekke barnets appetitt” (jf 3.3.1). Sommerschild bruker ”oppdagelsesferd i det muliges land” for å beskrive denne fokus på problemløsning som gir initiativ til utforsking, mulighet for egenverd og motstandskraft (jf 3.2.1).

Nina bruker begrepene dine og mine brett. Hun understreker og viser samtidig ved å peke mot de ulike brettene. Nina bruker mye nonverbal kommunikasjon i tillegg til det verbale for å formidle at Even har fylt opp sine brett og at han derfor er ferdig. Hun peker, bøyer seg over, bruker store bevegelser og sier; ”se”, ”hva har skjedd?”, ”Even er ferdig, ser du det, du har fått på alle brikkene dine!”. Even fortsetter til haugen med brikker er tømt. Hun retter fokuserer på nytt mot alle brikkene som er på plass og understreker med tydeligere tale, begeistret stemme og peking mot brettet: ”Se der, nå er vi ferdige begge to!”. Hun understreker positivitet og markerer avslutning ved å klappe i hendene. Ninas budskap har nådd Even, han retter fokus mot det samme som Nina og følger hennes innspill. Ninas engasjement og glede deles også fullt ut av Even når han smiler, klapper i hendene ser opp mot meg som filmer og sier: ”Se Anne, se!”.

Ninas verbale og nonverbale kommentarer er ment å gi Even fokus mot at brettene var fylt opp og spillet dermed var vunnet. Nina kan hente mye informasjon om Evens forståelse av situasjonen og hvilke utfordringer han møter. Gjennom det Hundeide benevner som diagnostisk kartlegging ser Nina når, hvordan og i hvor sterk grad hun skal gi Even en støttende stillas (jf 3.2.2 og 3.3.1). Reglene er nok fremdeles ikke forstått, men Evens opplevelser fra aktiviteten og samspillet i aktiviteten vil være knyttet til en positiv erfaring med gode emosjoner. Slike erfaringer kan virke inn på utholdenhet, aktivitetsnivå og initiativ til utforsking, og bidra til det Smith og Ulvund benevner som handlingsoptimisme (jf 3.2.1).

Illustrasjon; Støtte til å ta initiativ:

Nina åpner døren til duplohuset og utbryter ”åh kommer du hjem, så koselig da! Men hvor er lillegutten da?” Even beveger gutten bort til mammaen. Nina kommenterer ”hei, lillegutten, nå må du komme inn!” Even ser på Nina, smiler, løfter gutten opp og legger han i sengen.

Ninas iakttagelse av Evens atferd og reksjoner gir henne kunnskap om hvordan Even møter nye utfordringer. Hun har sett hvor oppslukt han kan være i sin egen selvvalgte aktivitet. Nina ønsker at dette engasjementet skal gjelde i ulike samspillsituasjoner, blant annet i lek og annen aktivitet initiert av andre enn han selv. Hun følger opp Evens innspill ved å bruke positive emosjonelle erfaringer hentet fra Evens hverdag. Even får en kjent referanseramme i lekesituasjonen og Ninas mammarolle legger til

rette for en nær og god samspillsituasjon. Ordene knyttes til kjente erfaringer. Even lytter, svarer ved å utføre handling og uttrykker tilfredshet i sitt smil mot Nina. Dette gir viktige knagger for begreper og tale knyttet til begreper, noe Even trenger for at den egosentriske talen skal kunne styre og gi forståelse til handlinger han skal utføre (jf 3.3.2). Ninas beskrivelse av mammas møte med lillegutt gir Even en positiv forståelse av seg selv ved at han identifiserer seg med gutten. Bae beskriver en slik gjensidig interaksjon som det å gi barnet mulighet til å være nær egne opplevelser, jf (jf 3.3.2). Det knyttes forbindelse mellom ”her-og-nå-verdenen” og ”på-lissom-verdenen”. Når positive emosjoner knyttes tettere til handlingen vil en kunne forvente at dette motivere Even til å ta eget initiativ og følge opp andres initiativ (jf 3.2.1).

Illustrasjon; Støtte i engasjement og felles opplevelse i her-og-nå-setting:

Nina forteller Even hvor rask og flink han er, og Even smiler. Han retter en plastret finger mot Nina, som kommenterer ”*næh, har du fått plaster*”. Noe senere: Even ser ned på gulvet og oppdager en del sand som ligger der. Han tar Ninas hånd og går inn på barnetoiletet. Nina følger etter og bekrefter det Even viser, det er mye sand der også. Hun sier at det får de ordne med senere, nå trenger Even noe på hodet.

Påkledningssituasjonen kan gi mulighet for varierte erfaringer. Nina tar seg tid til å dele Evens opplevelser, hun ser Evens nonverbale kommunikasjon og fange opp budskapet som ligger bak. Hun følger opp med verbale kommentarer og bekreftende kroppsspråk. Ved å dele oppdagelsen med Even skaper Nina opplevelsesfelleskap. Even har den nødvendige tryggheten til å kommunisere det som for han er viktige budskap, han erfarer at forsøkene er vellykkede og at påkledningssituasjonen kan inneholde mer enn aktiviteten påkledning. Situasjonene gir Even tro på egne ferdigheter, et viktig grunnlag for å ta imot nye erfaringer. Bae, Bronfenbrenner, Dewey, Hundeide og Klein understreker alle den betydning dagligdagse samhandlingssituasjoner har for aktiv og god læring (jf 3.3.1).

Oppsummering: Illustrasjonene har vist hvordan Nina ser, følger opp og utvider Evens initiativ. Oppmerksomheten er rettet mot Even og hans ståsted og Nina får kunnskap om Evens ressurser og mestringsstrategier (jf 3.2.1).

4.2 Å skape mening. Berike og utvide.

Ninas måte å understøtte, utfordre og lede Evens initiativ og interesser inn på de områder som kreves for at han skal utvikle de ferdigheter og den kunnskap som er nødvendig for å tilpasse seg et fellesskap med andre (jf læring).

4.2.1 Planlegge og kontrollere handlinger

Situasjoner som illustrerer ”planlegge og kontrollere handlinger” rettes mot Evens initiativ, som er en forutsetning for selvstendighet. Jeg bruker tre episoder for å illustrere Ninas mediering i samspillprosessene: Hvordan Nina: Tilrettelegger for å støtte Evens egenaktivitet, støtter Even i å planlegge og se konsekvenser av sin aktivitet og støtter Even til selvstendighet i målrettet oppgave.

Illustrasjon; Ninas tilrettelegging for støtte til Evens egenaktivitet:

Nina står på knærne foran dressen som ligger på gulvet. Even er morsk i ansiktet når han sier ”jeg vil ikke”. Situasjonen starter med en gutt og en pedagog som ikke er helt enige om når påkledningen skal starte. De første minuttene preges av en distraherbar og lite motivert gutt som viser at han ikke har lyst til å kle på seg. Nina motiverer på ulike måter. Hun blir tydeligere, løfter Even bort til dressen og svarer Evens ”vil ikke” med at ”alle skal”. Even åler seg vekk. Nina kommenterer at han kan svømme inn i dressen, og etter to svømmeturer er han klar. En fornøyd gutt starter nå påkledningen med å putte den ene foten ned i buksebenet. Nina motiverer entusiastisk, Even blir oppglødd. Even starter en borte-titt-titt-lek med foten gjennom buksebenet. Nina gir tydelig beskjed om at hilsing på foten skjer først når foten har kommet helt fram fra buksebenet. Even følger opp, iherdig gjør han sin del av jobben, og Nina hilser på føttene etter tur. Even blir mer aktiv, han samarbeider med Nina, men viser også at han klarer selv. Even tar seg tid til glidelås, og får det til. Nina roser, Even smiler, Nina retter fokus, Even utfører og kommenterer. Han tar initiativ til påkledning og kommunikasjon, tydelig fornøyd! Nina kommenterer kroppsdeler som mangler klær, Even forteller hva plaggene heter og henter dem fram.

Gjennom diagnostisk praksis har Nina kartlagt Evens motivasjon og endrer strategi for at Evens skal få mulighet til selv å ta initiativ (jf 3.2.2). Denne graderte støtten har gitt Even alternativ og tydelige rammer som støtter Even til å se konsekvensene av

sine handlinger og muligheten til på eget initiativ å planlegge handling (jf 3.2.2 og 3.3.1). Påkledningssituasjonen gir mulighet for begrepslæring og kommunikasjon, det vil si både logisk overskridelse og interaksjon gjennom felles opplevelser. Bae, Dewey, Hundeide og Klein peker alle på det læringspotensialet som ligger i dagligdagse samhandlingssituasjoner (jf 3.3.1). Det blir et nært samarbeid mellom Even og Nina og Even viser glede over alt det han klarer helt og delvis på egenhånd. Gjennom Ninas graderte støtte får Even mulighet til å øve seg i å regulere læringen på egen hånd. Nina ser at Even er motivert og klar til å prøve ut. Hun trekker seg mer tilbake, lar Even ta initiativ og Even opplever at han mestret oppgaven på egen hånd. Dette er hva Klein benevner som å bli modifisert, men det kan også ses som grunnlaget for og starten på det som Bråten benevner som selvregulert læring og Bae benevner som å lære å lære (under kap 3.3).

Illustrasjon; Støtte til å planlegge og å se konsekvenser:

Nina tar fram et brunt, grønt og blomstrete tøyestykke og kommenterer at det er jord, gress og blomster. Hun legger på det grønne tøyestykket mens hun kommenterer dette. Even får legge på de to andre tøyestykkene. Han legger dem forsiktig på, tar et overblikk over plasseringen og kikker opp mot Nina. Hun kommenterer at det ble riktig fint og at blomster, gress og jord nå er på plass.

Introduksjonen til handlingen i eventyret legges når scenen lages. En slik visualisering gjør bildet tydelig, gir oversikt over enkeltdeler og helheten, skaper forutsigbarhet i forhold til det som skal skje. Gjennom denne framstillingen gjør Nina innhold og hendelsesforløp forståelig og fristende for Even. Even er delaktig, han tar initiativ til handling og ansvar over scenebildet. Gjennom Ninas engasjerte beskrivelser og kommentarer underveis i deres felles opplevelser får Even en gradvis innføring i ulike begreper og hvordan disse begrepene går igjen og har betydning for eventyrets handling (jf 3.3.1 og 3.3.2). I tillegg til denne logiske utvidingen skjer det også en symbolsk utviding ved en begynnende løsrivelse fra her-og-nå situasjonen (jf 3.3.1 og 3.3.2). Denne medieringen bidrar til den prosessen som Vygotsky benevner som dannelsen av ekte begreper. Vygotsky, Bruner mfl understreker nødvendigheten av at pedagogen har kunnskap om utvikling generelt og tilrettelegging for det enkelte

individ spesielt (under kap 3.2 og 3.3). Evens delaktighet viser kunnskap om innhold og ferdighet i å utføre handling. Gjennom dette som Bae benevner aktiv læring får Even prøvd ut sin kompetanse i å følge hendelsesforløp i en spennende og gjensidig samspillprosess. Slike erfaringer fører til det Klein benevner som fleksibilitet til å lære (under kap 3.3).

Illustrasjon; Støtte til selvstendighet i målrettet oppgave:

Even følger nøye med på hvordan Nina beveger dukkene. Han blir stadig mer aktiv, det skjer en naturlig rollefordeling ved at Nina forteller og Even utfører handlingen. Evens innspill viser at han kjenner handlingen, han følger med og kommenterer blant annet "skogen" når bjørnene kommer til det grønne tøyestykket. Even er svært oppslukt av scenen, han ser sjelden opp mot Nina, men lytter til det hun sier. Dramatiseringen av eventyret gjennomføres to ganger, etter Evens ønske. Andre gang lar Nina Even ta ansvar for gjennomføringen. Even bruker begreper som grøt, akkurat passe, altfor bløt underveis i dramatiseringen,

Even har fått erfaring med ulike begrep, som han også uttrykker i tale. Aktiviteten har dermed gitt et positivt bidrag ikke bare til språkutviklingen, men også den intellektuelle utviklingen der språket er en redskap for tanken (jf 3.3.2). Even og Nina deler nå en felles meningsverden og Evens opplevelser er gradvis mer differensiert og forståelige (jf 3.3.1).

Nina lar Gullhår peke mot huset til bjørnene. Når Gullhår har kommet fram til bjørnenes hus har hun fortsatt armen pekende framover. Even tar tak i armen og kommenterer at Gullhår må ta ned armen sin.

Nina bruker Gullhårs arm til å rette fokus mot det som skal skje. Even oppfatter og følger dette signalet. Dette gir forutsigbarhet i hendelsesforløpet og bidrar til felles forståelse av hvordan dramatiseringen kan utføres. Nina legger til rette slik at Even skal få mulighet til å ta initiativ. Even viser at han forstår kroppsspråket som brukes til å beskrive dukkens plan og handling. Han bruker denne kunnskapen og tar ned dukkens hånd når Gullhår har kommet fram og peking ikke lenger er riktig for å beskrive situasjonen. Interaksjonen mellom Even og Nina foregår verbalt og nonverbalt i en gjensidig kontakt, jf Groves definisjon på kommunikasjon under pkt.

3.3.2. Evens situasjonsforståelse uttrykker opplevelsen av en her og nå verdenen, hans fokus og oppmerksomhet er rettet mot den konkrete, synlige handlingen. Nina gir Even erfaring med handling og tale som støtte til å formidle og planlegge hendelsesforløp. En slik tilrettelegging for nonverbal kommunikasjon, utforskningen og initiativ er viktig for den sosiale, språklige og intellektuelle utviklingen (jf 3.3.2). Aktiviteten har gitt Even muligheter for å prøve ut og se konsekvenser av innhold, handling og hendelsesforløp.

Oppsummering: Nina benevner det Even er opptatt av og legger til rette for situasjoner som gir Even mulighet til å ta initiativ i lek og aktivitet som innebærer symbolsk og logisk overskridelse. Ninas støtte innebærer det Bae benevner som dobbeltrolle (jf 3.3.2). Evens selvtillit, motivasjon og handlingskompetanse understøttes og gir opplevelsene mening. Han får erfaring med å se alternativer, planlegge og se konsekvenser. Dette er hva Pramling kaller metalæring (under kap 3.3). Relasjonen mellom Even og Nina gir læringsprosessen et annet perspektiv gjennom det Bae benevner som medlæring (jf 3.3.1). Læringsprosessen for påkledning innebærer blant annet at Even etter hvert tar utfordringer og kler på seg selv og viser glede over egen mestring. Han tar også initiativ til dialog i påkledningssituasjonen. Læringsprosessen for dramatisering innebærer å opparbeide kunnskap omkring handlingen, samt ferdigheter i og glede ved å formidle handlingen i eventyret. Neste trinn, den potensielle utviklingssonen kan forventes å være at Even overfører elementer fra dramatiseringen til bruk i lek og andre samhandlingssituasjoner, et viktig grunnlag for å gi leken det Bae benevner som *lekens egenverdi* (jf 3.3.2).

4.2.2 Gi og ta utfordringer

Situasjoner som illustrerer ”å gi og ta utfordringer” rettes mot hvordan Nina gir Even realistiske erfaringer som bidrar til å bygge opp Evens handleevne, mot og selvtillit slik at han kan mestre nye utfordringer. Jeg bruker tre episoder som illustrerer Ninas mediering i disse samspillsituasjonene: Hvordan Nina legger til rette for å støtte

Evens utfoldelse og mulighet for meningsfull handling, hvordan hun legger til rette for støtte til problemløsning, og hvordan hun møter Evens handleevne.

Illustrasjon; Tilrettelegging for utfoldelse i meningsfull handling:

Nina finner en dukke som hun snakker gjennom. Hun tar kontakt ved å ringe på døren, sier *"dindang"* og legger kort tid etter *"kan jeg komme inn?"* Even ser mot døren og lukker opp. Nina gjentar spørsmålet om å komme inn. Even rister på hodet. Nina kommenterer *"passer det ikke nå?"* Even ser ned. Nina spør om hun kan komme igjen en annen dag. Even ser ned mens han beveger dukken litt rundt, og sier etter kort tid *"jeg vet ikke"*. Nina sier *"ikke i dag?"*. Even sier *"nei"*, Nina gjentar og legger til *"nei vel, hade-hade da, jeg får gå hjem da"*. Even følger med, han smiler.

Innledningsvis prøver Nina å stille spørsmål. Dette gjør hun både for å få leken i gang og for å introdusere og leke inn ulike begreper. I starten er det vanskelig å få i gang noe samspill og aktivitet med dukkene. Nina ser Evens reaksjoner, leser hans kroppsspråk og verbale utsagn og følger hans innspill. Hun snakker og handler gjennom dukken for å legge til rette for turtaking i aktiviteten. Nina ser at Even ikke er helt komfortabel med situasjonen og kommuniserer dette gjennom dukken. Hun gjør situasjonen tydeligere ved å stille konkrete, korte spørsmål knyttet til kjent handling. Dette gir Even mulighet til å forstå hva spørsmålet innebærer og hva han kan rette oppmerksomheten mot. Ninas innspill gir også mulighet for at selv få ord er tilstrekkelig for utfyllende og meningsbærende svar. Nina gir Even strategier for problemløsning, hun skaper alternativer som Even kan følge opp og. Evens erfaring i forhold til egen påvirkning og mestring vil også kunne ha betydning for motivasjon og selvbilde (jf 3.2.1).

Nina tar mammaen opp trappen og sier *"hei, gutten min. Nå er det morgen"*. Even sier *"nei, han vil ikke"*. Nina tar barnerollen og sier *"vil ikke"*, går deretter inn i mammarollen med kommentar som bekrefter utsagn og utvider tema: *"vil du ikke, du skal i barnehagen vet du. Kom så skal du få bade."* Nina skifter mellom barne- og mammarollen. Hun kommer med innspill *"først må du spise frokost"*, *"gutten min, så må du vaske deg litt, og få på deg klær også. Så kan du være med på kjøkkenet og spise mat"*. Even følger med og smiler.

Gjennom rollene mamma og lillegutt lager Nina en scene der innhold og handling er kjent for Even. Nina kommuniserer ut fra Evens lekevirkelighet samtidig som hun kommuniserer som voksen i Evens barnevirkelighet, det Bae benevner som dobbeltrolle, eller dobbel funksjon (jf 3.3.2). Even får mulighet til å følge med og forstå hendelsesforløpet som utspiller seg. Denne forståelsen er en helt nødvendig forutsetning for at han skal kunne komme med egne innspill. Even er fortsatt noe avventende, men samtidig positivt følelsesmessig engasjert i det som skjer. Nina styrer leken ved å stille spørsmål og å følge Evens lekeideer, sette ord på det Even er opptatt av og kommentere det de gjør. Dette legger grunnlag for begrepslæring samtidig som det blir en bekreftelse av Evens handling og de ønsker som ligger bak. Nina bruker elementer fra Evens "her-og-nå-verden" for å gi dokkene personlighet og handlingen levende. Talen støtter handlingene og gir støtte i planlegging og gjennomføring. Erfaringene legger grunnlag for, på et senere stadium å utvides til "på-lissom-verden" og det Bruner kaller "the narrative mode". Samspillet med Nina gir Even mulighet til å prestere ut over sitt aktuelle utviklingsnivå (jf 3.3.1 og 3.3.2). Aktiviteten gir Even mulighet til å lære begreper og få erfaring med varierte språkhandlinger, og gjennom turtakingen oppøves dialogferdigheter. Dette er viktige elementer for språkutviklingen (jf 3.3.2).

Illustrasjon; Støtte til problemløsning:

Nina spør Even om pappaen kanskje vil legge seg. Even puster tungt og har hendene langs siden, legomannen er fortsatt i handa hans. Han ser på sengen der gutten ligger, tar gutten opp og legger han på gulvet samtidig som han sier "*ja, ja, skal sove*". Han legger legopappaen i guttens seng. Nina foreslår at de kan lage en seng til pappaen "*skal vi det?*" Even nikker energisk på hodet.

Nina leser Evens kroppsspråk når han puster tungt, har hendene langs siden og ser seg rundt uten å foreta seg noe. Det er noe Even ikke er komfortabel med. Nina har spurt Even om pappaen vil legge seg. Hun har ikke oppdaget det samme som Even, nemlig at det ikke er noen seng til pappa. Evens vansker med språk og lek kompliserer kommunikasjon som dreier seg om å formidle ønsker og behov. Han lytter til og følger Ninas innspill, men viser med kroppsspråk at det er et vanskelig valg når eneste

løsning blir å ta opp lille gutt fra sengen for å frigjøre plass til pappaen. Even er i ”her-og-nå-verden”, han har et problem som han ønsker å løse. Nina ser hva Evens oppmerksomhet retter seg mot og møter den utfordringen han står overfor ved å komme med et forslag til løsning på problemet ved å finne enda en seng. Ninas ivaretagelse gjennom å se, sette i sammenheng og finne løsninger skaper forutsigbarhet i situasjonen, felles forståelse og gode erfaringer (jf 3.2.2 og under kap 3.3). Evens opplevelse knyttet til det å møte et problem endres fra fortvilelse til glede, utfordringen hadde en løsning og erfaringen stimulerer til videre innsats (jf 3.2.1).

Illustrasjon; Handleevne:

Even holder en ny brikke i handa, han holder blikket festet mot brettene når han sier *“denne har jeg hos mammaen min, denne her. Denne kaptein Sabeltann har jeg hos mammaen min, denne her”*. Nina svarer *“har du en sånn hjemme i huset ditt, et sånt spill?”* Even sier *“jaha”*.

Even knytter spillet i barnehagen til det spillet de har hjemme og formidler dette til Nina. Nina lytter til Evens innspill, til det han er opptatt av. Hun gjentar, utvider og understøtter gjennom å stille spørsmål. Evens innsats ved å ta initiativ premieres. Han opplever å bli forstått og Ninas innspill bidrar til at de får en dialog. Interaksjonen er gjensidig og budskapet er avklart. Evens erfaring med å ta initiativ og delta i kommunikasjon gir han positiv opplevelse av seg selv og egen innsats, og kan virke motiverende på innsats i ulike sammenhenger (jf 3.2.1). Øvelse i og erfaring med kommunikative handlinger øker mulighetene for sosial samhandling i lek og aktivitet med andre (jf 3.3.2).

Oppsummering: Nina legger til rette for situasjoner som gir Even utfordringer gjennom symbolsk og logisk overskridelse i lek og aktivitet. Hun stimulerer, hjelper i gang, oppmuntrer og formidler kompetanse (under kap 3.3). Even uttrykker selvtillit, viser motivasjon i å ta utfordringer og utvise handlingskompetanse (jf pkt 3.3.1).

Læringsprosessen for aktivitet med duplodokker innebærer at Even etter hvert blir mer aktiv, tar innspill fra Nina og prøver ut handlingsalternativer. I lotto viser Even initiativ til og turtaking i dialog med Nina.

4.3 Avsluttende drøfting av kapittel fire

Undring. I kommentarutgaven til Opplæringslova uttrykkes det: *”Hovedformålet med den spesialpedagogiske hjelpen er å bidra til at barnet blir bedre rustet til å begynne i grunnskolen”* (Helgeland 2006, s 201). Barnehagen skal legge til rette for at Even får den spesialpedagogiske hjelpen han har krav på. Denne hjelpen skal forhindre en negativ utvikling og har dermed også en forebyggende hensikt, dette som Hagtvet og Horn beskriver som forebyggende virksomhet og spesialpedagogisk arbeid (jf 3.1).

Fire videoobservasjoner og Ninas refleksjoner danner datamaterialet som ligger til grunn for analysen av læringsprosessene. Observasjonene viste at mye av Ninas forståelse av Even ligger på tolkning av emosjoner. Stillbilder og repetisjoner av Evens nonverbale uttrykk og handlinger viste tydelig behov for at Nina skulle forstå Evens reaksjoner og møte han på en god måte. Læring skjer gjennom samspill med andre og motivasjon er en viktig forutsetning i denne sammenheng. Vi ser hvordan handlingsrom, mestring, felles opplevelser, initiativ og engasjement virker inn på Evens opplevelse av seg selv, av oppgavene, av relasjonene og av omgivelsene (jf interaksjonsprosesser under kap 3.2).

Ressurser, muligheter, settinger: Smith og Ulvund peker på at det er en sammenheng mellom miljøerfaringer og kognitiv utvikling. Innenfor en ressursorientert tilnærming ligger begreper som handlingsoptimisme, innsatsorientering, motstandsdyktighet, egenverd og mestringspotensiale til grunn for spesialpedagogisk arbeid som del av forebyggende virksomhet (jf 3.2.1).

Observasjonene viste hvordan Nina legger forholdene til rette slik at Even får erfaringer som bygger opp handlingsevne, mot og selvtillit. Bronfenbrenner, Dewey, Vygotsky og Klein blant andre peker på settingens betydning for barnets læring (3.2.1. og 3.3.1). Nina inviterer Even inn i settinger med varierte aktiviteter med ulike utfordringer. Rammeplanen 1.4 sier at *”..barndommen er en livsfase med egenverdi i likhet med alle andre faser i menneskets livsløp. Hvordan barn opplever møte med andre, vil påvirke barns oppfatninger av seg selv.”* Gjennom sin evaluering trekker

Nina fram at hun følger rammeplanen gjennom å sette ord på og respektere Evens følelsesutsagn i situasjonen. Hun ser Evens ønsker og behov, og følger disse samtidig som hun styrer aktiviteten. Klein, Hundeide, Bae mfl peker på det læringspotensial som ligger i dagligdagse samhandlingssituasjoner og her-og-nå-situasjoner (jf 3.3.1). Observasjonene viste mange ulike settinger der undring gjennom engasjement og mestring førte til felles opplevelser og felles forståelse. Ut fra observasjonen kan det se ut til at Evens positive opplevelser påvirket hans innsats og lyst til ytterligere aktivitet. Bronfenbrenner peker på hvordan sanseinntrykkene påvirkes gjennom opplevelser (jf 3.2.1). Observasjonene formidlet Evens følelsesuttrykk og reaksjoner, og den gjensidige påvirkningen mellom Evens gode opplevelser og hans aktive deltakelse.

Læring: Even har vist en positiv utvikling på flere områder. Dette gir imidlertid ikke tilstrekkelig grunnlag for å kunne påvise at det har hatt positiv effekt på Evens ”*evne til å forandre seg og til å utnytte prinsipper, ferdigheter og strategier han har lært, for å tilpasse seg nye situasjoner*” (jf Kleins definisjon på intelligens under kap 3.3).

Utviklingszone: Forskning innen kommunikativ spedbarnsforskning og kulturell utviklingspsykologi viser at individets utvikling skjer gjennom samspill og inn i den konteksten individet befinner seg i og er en del av. I dette perspektivet blir det viktig å søke etter områder der barnets ferdigheter kan utvikles videre, slik at det opplever mestring og dermed også et nytt engasjement til å lære mer (Hundeide 2001 viser til Brown og Ferrara 1985). Denne diagnostiske kartlegging krever at Nina lytter, ser, følger med og er sensitiv overfor Evens innspill (jf 3.2.1 og 3.2.2).

Observasjonene fra kasestudien har vist at Nina gjennom sitt samspill med Even henter informasjon om hva Even mestrer med litt hjelp, hun finner fram til Evens aktuelle utviklingszone. Videre har observasjonene vist at hun legger til rette for utfordringer så Even får mulighet til å imitere, ta initiativ og prøver ut handlinger. Observasjonene viser videre hvordan hun bruker denne informasjonen til å tilpasse sin støtte til vanskelighetsgrad på utfordringer slik at Even når sin potensielle utviklingszone med å mestre oppgaven på egenhånd. Barnehageloven § 2

Barnehagens innhold sier at *"Barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet."* Rammeplanen pkt 1.7 bygger videre på dette og sier at *"Barnehagen skal støtte barns utvikling ut fra deres egne forutsetninger og gi det enkelte barn og barnegruppen utfordringer."* Nina peker i sin evaluering på at hun gjennom å tilpasse aktivitetene til Evens utviklingsnivå og interesser arbeidet i tråd med disse forskriftene. Som eksempel trekker hun fram lottspill med bruk av enklere regler. Hun peker på at dette gir Even stolthet, glede og mestringsfølelse og ønske om fortsatt å være i aktiviteten. Hun trekker også fram at slike positive erfaringer vil føre til at Even ønsker gjentakelse av aktiviteten. Hun peker også på at hun gjennom blikk, smil og verbale bekreftelse bidro til dialog i samspillet. Bråten og Thurmann-Moe bruker spiralprinsippet som modell for å beskrive formidlingsprosesser som er tilpasset barnets abstraksjonsnivå og læreforutsetninger (jf 3.2.2). Spiralprinsippet kan illustreres gjennom observasjonene som viste at Evens engasjement i samspill og problemløsning ble sterkere i løpet av settingene.

Stillas: Bruner peker på tidlig stimulering som forberedelse på veien mot å gjøre barnet til et velutdannet menneske: *"..er en så høflig å oversette stoffet til de logiske formene barnet mestrer, og gjør det så utfordrende at barnet blir fristet til å prøve seg.."* (jf 3.3.2). Ved å bruke strategier som å spørre, be om, forklare, minne om, og oppgaver og utfordringer som stimulerer han til å ta initiativ, til å undre, planlegge og velge gir Nina Even en støttestruktur til oppgaver han ennå ikke mestrer.

Barnehageloven § 2 Barnehagens innhold tar opp dette tema og uttrykker at:

"Barnehagen skal ta hensyn til barnas alder, funksjonsnivå, kjønn, sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn...", Rammeplanen 1.9 bygger videre på dette ved at:

"Barnehagens dagligliv skal preges av samvær som innebærer at personalet lytter, støtter og utfordrer barn". Nina trekker fram i sin evaluering at til tross for at det kunne ta litt tid før Even kom ordentlig i gang med lek og aktivitet, så utviklet det seg alltid positivt. Hun beskriver at hun gjennom å lytte til Evens utsagn, sette ord på følelser og atferd kunne balansere mellom å sette grenser og gi rom for initiativ slik at Even skulle motiveres og ikke presses. Nina og Evens samhandling utgjør det Bronfenbrenner benevner som en utviklingsdyade. Ved å følge opp underveis får

Even mer erfaring med oppgaven og han trenger etter hvert mindre støtte; *”..the balance of power gradually shifts in favour of the developing person”* (jf 3.3.1).

Vygotsky mente at den egosentriske talen, i tillegg til å være en tale for seg selv også bidrar til mental orientering, bevisst forståelse og er nært forbundet med barnets tenkning (2001). Observasjonene har vist at Evens møte med og bruk av språk og tale i aktivitetene gir Even kunnskap om og øvelse i egosentrisk tale. Even bruker etter hvert flere verbale innspill og mer nyanserte nonverbale innspill som hjelp til å styre, regulere og planlegge de aktivitetene han deltar i. Erfaringene bidrar til utviklingen fram mot det Vygotsky benevner som indre tale, eller verbal tenkning (jf 3.3.2).

Dewey mente at *”den eneste egentlige form for utdanning”* er den som skjer *”gjennom stimulering av barnets evner og anlegg som følge av de sosiale situasjoner barnet befinner seg i”* (jf 3.3.1). Observasjonene viste at mediasjon gjennom ulike settinger gir Even erfaringer med situasjonsuavhengig språk, han viser en begynnende dialogferdighet og formidler en begynnende nonverbal fortellerkompetanse. Even har utviklet en begynnende forståelse rundt hvordan han kan ta i mot innspill og hvordan han selv kan påvirke og hvilke konsekvenser disse prosessene fører til. Dette kan relateres til Bronefenbrenners definisjon på læring (under kap 3.1).

Bråten betegner en god stillasbygger som en pedagog *”som hele tiden er på jakt etter det punktet i læringen hvor de lærende kan stå på egne ben, og med imponerende timing oppmuntre han så å si i samme øyeblikk til å fortsette videre på eget initiativ”* (jf 3.3.1). Observasjonene viste at Ninas støtte gjennom undring som hun formidler verbalt og nonverbalt gir Even tid og ro til å formidle hva han mestrer. Dette gir Nina mulighet til å trekke seg litt tilbake og det gir Even opplevelsen av mestring. Nina trekker også fram disse elementene når hun relaterer læringsprosessen til Barnehageloven § 2 *”Barnehagens innhold”* og Rammeplanen kapittel 2 *”Omsorg, lek og læring”*.

Bø viser til Ås miljøbegrep når han peker på hvordan menneskelige forhold som blant annet holdninger, ressurser og ferdigheter kan være en støtte til vekst eller påvirker til hemning. Nina viser gjennom sin mediasjon at hun i sin forklaringsmodell av Even tar

utgangspunkt i hans ressurser og innlemmer relasjoner, opplevelser og utfordringer i prosessen (under pkt 3.2).

5. Analyse av funn knyttet til foreldresamarbeidet. Støtte i deltakelse.

”Vi så det på video, den tilliten han hadde.”

Et sentralt område har vært å identifisere foreldrenes opplevelser av ivaretagelse av seg selv og sitt barn, samt deres innspill til om prosessen har ført til ny kunnskap og forståelse rundt læringsprosesser. Jeg har ønsket å finne ut om og eventuelt hvordan denne prosessen har hatt pedagogisk verdi og hvorvidt den kan ha verdi for barnehage – hjem samarbeidet. Kategorien: *”Støtte i deltakelse”* favner om barnehage-hjem samarbeidet, og hvordan empowerment kommer til uttrykk i tilrettelegging og gjennomføring av observasjoner med veiledning.

5.1 Støtte, holdninger

”Det var jo en aha opplevelse for dere også!”

“Vi hadde ikke sagt oss villig til å være med på dette om vi ikke hadde stolt på deg.”

Foreldrene understreker i sin tilbakemelding på prosessen at tillit er grunnleggende for et godt samarbeid. De kommenterer spesielt at observasjonene har formidlet Evens trygghet, og gjensidighet og tillit i samspillet mellom Nina og Even. Foreldrene trekker også fram rollen til den som filmer og hvordan de opplever samspillet ut fra opptakene. *”Vi er så trygge på dere voksne. Det er Even også. Hvis han hadde følt mistillit ville han ikke gjort noe på videoen, ikke vært samarbeidsvillig. Han har knyttet seg til dere. Ser jo det når du har filmet, Even ser på deg og sier: ”Ikke sant Anne?” og ”nå går jeg”.* Disse innspillene kan tyde på at observasjonene gir foreldrene mulighet til å være delaktige i opplevelsene, de tolker det de ser og har tatt det med seg videre. De understreker imidlertid at et godt samarbeid er en viktig forutsetning for å delta i en slik observasjons- og veiledningsprosess: *”Samspillet har gått knirkefritt hele veien. Hvis samspillet ikke hadde vært bra, ville utfallet kanskje vært et annet.”*

Det er viktig at vi får foreldrene til å føle seg trygge slik at de kan fortelle ting til oss. (Nina)

Ninas kommentarer samsvarer med foreldrenes innspill. Hun peker på at trygghet er en forutsetning for et gjensidig og godt samarbeid. Hun viser til hvordan hun tar Evens perspektiv, legger grunnlag for kontakt og følger hans initiativ slik at de oppnår et positivt samspill som gir Even mestringsopplevelser og mulighet for læring. Hun mener at slike eksempler fra observasjon og gjennom veiledning har bidratt til å belyse viktige sider ved pedagogrollen i barnehagen.

”Det var jo en aha opplevelse for dere også. At han tok pauser, hvordan han gjorde det. Dere trodde jo at han ikke var interessert. Det var læring for begge parter, disse pausene for å komme tilbake.”

Første gang foreldrene skulle få et innblikk i samspill mellom sitt barn og pedagogen brukte vi tid på samtale rundt den sårbarhet en slik observasjonsmetode innebærer. Målet var at foreldrene skal få mulighet til å se, oppleve, spørre og kommentere. Det måtte være rom for verbale innspill og avklaringer, samt spolinger tilbake med flere gjentakelser og ny fokusering. Vi så gjennom hele opptaket for å få en helhet og for at foreldrene ikke skulle behøve å vente i spenning på hva som kommer videre. Observasjon og innspill ga grunnlag for felles undring rundt hva vi så og hvordan vi opplevde det vi så. Foreldrenes innspill indikerte at de opplevde seg trygge og ivaretatt.

Lauvås og Handal trekker fram undringen som et av fire sentrale områder i veiledningen (pkt.3.4). Gjennomføring av hele situasjonen gir et helhetsbilde og en mulighet for foreldrene til å være medopplever i den prosessen som skjer. Dette synes å åpne for en mulighet for partene til å dele sin nysgjerrighet og delta i et fellesskap. Settingen synes å ha skapt rom for positiv nysgjerrighet og grunnlag for å reflektere rundt hverandre tenkemåter. Dette er i tråd med ”*genuin interesse*” som Lauvås og Handal mener bør være ivaretatt av veileder (jf 3.4).

Lassen viser til bestyrking, som en av tre områder i ”empowerment” begrepet. Det innebærer at rådsøker opplever anerkjennelse av egen kompetanse og betydning i

ulike settinger (jf 3.4). I intervju trekker foreldrene fram det læringsutbytte vi som voksne har opplevd i forhold til å få økt forståelse for Evens atferd og reaksjoner. Innspillet uttrykker at dette gir felles læring for alle deltakerne i veiledningen. Det kan tyde på at foreldrene opplevde anerkjennelse av sin egen betydning gjennom disse erfaringsutvekslingene, dette samsvarer med elementer i bestyrking (jf 3.4). Det kan tyde på at felles undring og nysgjerrighet har bidratt til bevisstgjøring av observasjonene, og bidratt til gjensidighet i samspillet. Dette siste er ikke minst viktig med tanke på ”å frembringe de iboende kreftene og ferdighetene hos de impliserte..” som en viktig del av veiledningen (jf 3.4).

Rye peker på at omsorgsgiverne skal være aktivt med i planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltakene som settes inn for å fremme barnets utvikling (jf 3.4). Foreldrene til Even ble i forkant av opptakene spurt om forslag til aktiviteter eller områder som de ønsket belyst. De uttrykte da ønske om å se nærmere på påkledningssituasjonen fordi de opplevde denne vanskelig hjemme og trengte innspill som kunne forbedre denne settingen.

Garderobe/påkledning:

Jeg ble jo litt skamfull over oppførselen hans, men han var jo seg selv. Jeg kjente igjen situasjonene, lett leselige fakter i ansiktet. Det er jo på en måte greit – han viste at det ikke var noe for han. Hadde trodd at han var mer medgjørlig i barnehagen, men han er jo seg selv da!

Foreldrene var svært spente i forkant av denne gjennomgangen. Mor uttrykte at hun har gruet seg litt fordi dette er en situasjon som de opplever svært vanskelig hjemme. Vi startet ganske raskt med å se hele den observerte situasjonen uten avbrudd og brukte god tid på å møte reaksjoner og følelser som kommer til uttrykk. Etter at spenningen er utløst og innholdet av observasjonen er kjent, bruker vi god tid på gjentatte repetisjoner av enkeltsituasjoner.

Du legger mest merke til det du har mest problemer med selv. Vi legger merke til det som har vært vanskeligst for vår del.

Mor uttrykte at hun syntes det var leit når sønnen ikke følger Ninas anmodninger. Hun kjente igjen Evens atferd, men regnet ikke med at dette også gjaldt i barnehagen. Mors opplevelse og refleksjon viser hvor viktig det er at barnehagens personal er ydmyke i forhold til foreldrenes sårbarhet. Denne veiledningssitasjonen ga oss mulighet til å dvele litt ved dette. Mor ble støttet på at hennes følelsesreaksjon var helt naturlig. Samtidig fikk vi mulighet til å rette fokus mot og dvele ved situasjoner som ga morshjertet glede og stolthet. Far ble støttet på at det oppleves godt å se at sønnens reaksjoner kan være de samme i barnehagen som hjemme. Gjennom refleksjoner kom det fram at det ut fra helhetsbilde og de små øyeblikk kunne tolkes slik at Evens atferd var uttrykk for trygghet i denne spesifikke situasjonen og for andre liknende situasjoner. Det kan derfor antas at Evens atferd gjenspeiler en trygghet i flere av de mer utfordrende situasjonene gjennom barnehagedagen. Nye spørsmål og flere innspill dukket opp etter hvert som opptakene ble repetert og nyanser i situasjonene ble tydeligere. Erfaringsutvekslingene viser verdien av og underbygger kravet til en veilederes holdning om å *inneha og formidle en visshet om at andre tenker interessante tanker* og at *enhver tenker og handler fornuftig på sitt grunnlag*. Dette samsvarer med to av de fire områdene Lauvås og Handal poengterer som vesentlige for en god veileder (jf 3.4).

Det ligger mye læring i rutine og selvhjelpssituasjoner. Vi fokuserte på hva som kunne gjøres for at settingen skulle være oversiktlig og god for Even og på hvilke måte Nina møtte de ulike utfordringene. Nina kommenterte valg hun gjorde underveis og var tydelig på å formidle at ikke alle valgene nødvendigvis alltid var de riktige. Foreldrene fortalte fra situasjoner hjemme, vi trakk paralleller til barnehagen for å finne forslag til felles løsninger. Dette innebar blant annet å gjøre avtaler med Even i forkant og overholde dem konsekvent, som at han skulle kle på seg det vi visste at han mestret på egen hånd. Metoder som å kombinere lek og ”arbeid” ga nyttige innspill til hvordan humor kunne brukes som motivasjon i slike rutinesituasjoner. Evens positive erfaringer i slike rutinesituasjoner med de mange hver-dags-hendelser kan antas å ha en positiv effekt på relasjon og samhandling på flere områder og settinger. Dette samsvarer med det Bae benevner som *medlæring* (pkt 3.3.1).

Nina kommenterer i ettertid at hun ikke opplevde det vanskelig å se seg selv, og samtale rundt sine valg og handlinger: *"Ikke noe som var spesielt vanskelig. Da jeg følte at jeg burde ha gjort ting annerledes tenkte jeg: Hvorfor lot jeg han ikke få gå til vinduet for å få et avbrekk"*. Nina viser trygghet også i å se og formidle avgjørelser som hun selv ikke var helt komfortabel med. Hun trekker fram at samarbeidet med foreldrene fungerte veldig bra: *"Det var lett å prate med foreldrene."* Ninas innspill gir grunnlag for å tolke at hun føler trygghet i forhold til seg selv, til situasjonen og foreldrene. Ninas refleksjoner rundt egne valg gir mulighet for å ordsette og reflektere rundt voksenrollens betydning i samspillet. Dette samsvarer med området læring som del av "empowerment" ved at det legges til rette for å utveksle kunnskap, ferdigheter og strategier som bidrar til å støtte Even i læringsprosessen (jf pkt 3.4).

Foreldrenes kommentarer støtter Ninas opplevelse av gjensidighet og fortrolighet i veiledningssituasjonene.

"Vi har snakket mye hjemme om samspillet mellom dere tre. Det hadde ikke vært så bra dersom Even ikke hadde vært så trygg på dere."

Det ser ut til at observasjonene har bidratt til å formidle mer enn hendelsesforløp. Foreldrenes innspill kan tyde på at holdninger og relasjoner kan leses ut fra opptakene. Det er også nettopp disse bildene og inntrykkene foreldrene tar med seg hjem og reflekterer videre rundt. Foreldrenes tilbakemelding til barnehagen viser deres tolkning av observasjonene, de kjenner sitt barn og de gir barnehagen svært viktig informasjon om blant annet verdier og opplevelser. Rye peker på at *gode samarbeidsformer og metoder* er viktig for mestring og respekt (pkt 3.4). Det kan synes som denne erfaringsutvekslingen har bidratt til å bygge opp en gjensidighet i relasjonen mellom barnehage og hjem. Foreldrenes innspill kan tyde på at de opplever *gjensidig tillit og positiv orientering*, dette samsvarer med hva Bronfenbrenner mener er viktige forutsetninger for at barnehagen skal være et støttende bindeledd mellom barn og hjem (pkt 3.4).

"Evens kommentarer viser at han er knyttet til dere. Han kan ikke trues til tillit."

Også Nina trekker fram hvor viktig det er at Even opplever å være trygg under opptakene. Hun peker på at igangsetting og gjennomføring av aktiviteter og opptak fungerte bra, situasjonene var naturlige og at Even ikke lot seg påvirke av filmingen. Nina trekker fram at opptakene viste realistiske settinger. Det indikerer at den kunnskap som er blitt utvekslet kan ha praktisk verdi for foreldre og barnehage, for å opparbeide ferdigheter og strategier som virker positivt inn på Evens læringsprosess.

5.1.1 Spesielle hendelser, mestringsstrategier.

Foreldrene hadde selv uttrykt ønske om å se hvordan barnehagen løste utfordringen med påkledning.

Jeg var spent, mannen min ba meg slappe av. Jeg ble litt brydd når jeg så hvor vrang han var i begynnelsen. Men tenkte, det er jo sånn han er, kjenner han igjen fra hjemme.

Garderobe og påkledningssituasjonen var den tredje i rekken av de fire observasjonene vi delte med foreldrene. Episoden har tydelig også gitt grunnlag for refleksjoner i etterkant. Foreldrene forteller hvordan de i ettertid har lagt opp rutiner for påkledning, gjort avtaler med Even og fulgt opp med konsekvenser.

Jeg tror ikke noen av oss hadde hilst på foten hvis vi ikke hadde sett dette på filmen, og sett at dette har fungert bra.

Under intervjuet kommer foreldrene ofte tilbake til påkledningssituasjonen. Dette er en felles erfaring for alle deltakerne, det gir mulighet til å samtale rundt det som kan være vanskelig, men som også viser seg å ha løsninger. ”Nå har jeg prøvd ut hjemme. Jeg gir han valg. Om han kler på seg raskt så får han velge hvilken vei vi skal kjøre til barnehagen, det er premie. Når han greier det samtaler vi om det mens vi kjører.” Samtalene har gitt mulighet for refleksjoner rundt Evens behov for forutsigbarhet og hvordan god tilrettelegging skaper positive fellesopplevelser, mer hygge underveis og tydeligere avklaringer i ettertid, samt hvordan Even på denne måten har medbestemmelse innenfor en gitt ramme. Refleksjonene bygger opp under og synliggjør ressurser og muligheter (jf 3.2.1). Foreldrenes kommentarer viser at

episoden har lagt grunnlag også for fokus mot ressurser og potensial i andre hverdagssituasjoner hjemme.

”Nå har det skjedd etter at han har pusset tennene, så sitter han på sengekanten og da kler han av seg. Så sier han; mamma, se jeg klarer. Det gjelder å skryte av han, det koster så lite.”

Foreldrene henter fram positive fellesopplevelser av en tidligere vanskelig setting og deler den med barnehagen. Denne *bevisstgjøring av ressurser og formidling av erfaring og handling* samsvarer med mestringsbegrepet som del av ”empowerment” (jf 3.4). Læringsbegrepet synes også å være framtrødende ved at foreldrene har *brukt kunnskap til å utvikle egne ferdigheter og strategier* i samspillet med Even (jf 3.4).

Nina kommenterer at hun har opplevd det særlig nyttig å se hvordan foreldrenes emosjonelle reaksjoner kunne støttes og endres gjennom veiledningene. *”Spesielt nyttig å se at foreldrene forsto at dette ikke var negativt når vi formidlet det positive.”* Det kan synes som refleksjonene har bidratt til det Bø benevner som *modeller til forklaring av atferd* der ulike innfallsvinkler kan åpne opp for bredere forståelse og pedagogiske muligheter (jf 3.2). Watzlawick mfl understreker relasjonsplanets betydning i kommunikasjonen (jf 3.4). Hvordan deltakerne erfarer og tolker det de ser, hvordan de opplever å bli møtt har en gjensidig påvirkning i interaksjonen. Det kan synes som samarbeidsklimaet har gitt deltakerne opplevelse av å bli møtt på sine emosjonelle reaksjoner og refleksjoner. Observasjonene kan ha bidratt til å gi deltakerne en felles meningssammenheng, noe Røknes og Hanssen peker på som en forutsetning for å formidle og forstå hverandre (jf 3.4).

5.2 Støtte, læring.

”Så sier han: Se mamma, jeg klarer!”

Vi så det på video. Den tillit han hadde, han lekte, samtidig så han på deg. Det viste at Even hadde det bra, at han så på deg; ”jeg har ikke glemt deg!”

For foreldrene er dette en tydelig tilbakemelding på Evens trygghet og glede av å være i samspill. Under følger tre episoder som illustrerer ”støtte i deltakelse”, hvordan Nina støtter i leke- og aktivitetssituasjoner og hvordan dette formidles i veiledningssituasjonen.

Fokus: Kroppsspråk, mestring og motstand:

Nina var veldig flink til å si: ” Nå gjør du..., neste gang... jeg”. Veldig fin lærings situasjon som hun bevisst gjorde for å få noe ut av leken. For ikke å stoppe opp i leken. (Far)

Fokus ble rettet mot Evens kroppsspråk når han opplevde mestring, og når han ikke likte det som skjedde, hans glede over å finne ut av ting og hans måte å møte motgang på. Vi samtalte rundt hvorfor Nina la vekt på blant annet turtaking i et spill og kom inn på voksenrollens bidrag i forhold til samspill og som hjelp til utvidelse av kunnskap rundt spillets regler. Vi så hvor viktig det var at Nina tok utgangspunkt i det Even mestret og forsto slik at hun kunne støtte og veilede han videre. Det ble pekt på at Nina ga Even gradvis mer motstand, hun regulerte hans atferd på en positiv måte ved at hun var tydelig i både verbal og ikke-verbal språk. Hun satte ord på det som skjedde og skulle skje og hvorfor, i tillegg til at hun blant annet pekte, viste og nyanserte toneleie. Hun gikk inn på mellømløsninger der hun så at det var viktigere å holde spillet i gang i en positiv setting enn å muligens bidra til at spillet ble avsluttet. Hun viste anerkjennelse i forhold til Even og hans bidrag i aktiviteten ved å kommentere ”vil du ikke spille mer?”, ”du klarte det”, klapper, ”ble du sliten?”. Resultatet ble et syngende barn som var med og ryddet.

Hundeide (2001) bruker begrepet ”ledet bevisstgjøring” om veiledning av omsorgspersonene og deres refleksjoner omkring egen samspillspraksis. Innenfor denne veiledningen er empatisk identifikasjon, det vil si å identifisere seg med barnet og delta i barnets opplevelser en viktig målsetting. Veiledningen ble rettet mot Evens reaksjoner og nødvendigheten av å kunne reflektere rundt dette. Veiledningen rettet også fokus mot ulike kommunikasjonsmåter Nina brukte i samspillet, og hvordan hun tilpasset dette til situasjonen. Observasjonen viste at Even trengte tett støtte for at

aktiviteten skulle utvikles til tur-taking. Slike settinger kan oppleves vanskelig når de blir eksponert på tv-skjerm. Når foreldrene i ettertid berømmer Ninas tilnæringsmåte, kan det synes som veiledningene har lyktes i å rette fokus på hvordan en som voksen kan *hente fram ressurser og finne muligheter til strategier* som bidrar til gode læringsprosesser for Even. Dette samsvarer med mestringsbegrepet under ”empowerment” (jf 3.4).

Fokus på lek, innhold og framdrift:

Det er lærerikt å oppleve han i enkelte situasjoner. Da er han ikke to forskjellige, det gjør du i barnehagen og det gjør vi også hjemme.

Fokus ble i stor grad rettet mot enkeltelementer i leken og den voksnes rolle for å gi leken innhold og framdrift. Vi delte noen erfaringer rundt hva som kan være nyttige innfallsvinkler for å komme i posisjon som lekepartner. Videoobservasjonene viste hvordan Nina i oppstart inntok en litt distansert og selvstendig rolle samtidig som hun fulgte med på Evens aktivitet. Hvordan hun fulgte opp Evens innspill når samspill var naturlig og at hun av og til trakk seg litt tilbake for å gi Even mer tid og seg selv mulighet til å observere for bedre å forstå Evens lek. Mor ønsket å prøve ut noe av dette hjemme. Vi la vekt på at situasjonene i barnehagen og i hjemmet var forskjellige, noe Even viste svært tydelig. Som en første tilnærming ønsket mor å legge vekt på å være en rollemodell ved å bruke ulike stemmer til figurer i eventyr.

Observasjonene har vist ulike måter voksenpersonen kan delta i lek på. Som rollemodell kan Ninas tilnæringsmåter ha gitt nyttige innfallsvinkler og et tydeligere bilde av både samspill og aktivitet. Videoveiledningen har gitt mor et ønske om og vilje til å prøve seg selv som rollemodell og lekepartner med Even. Dette kan relateres til læringsbegrepet under ”empowerment” ved at *ny kunnskap prøves ut* (jf 3.4). Ut fra foreldrenes kommentarer kan det også synes som videoveiledningene har bidratt til å skape en større forutsigbarhet for Even og foreldrene ved at de blant annet kan trekke sammenlikninger mellom de to arenaene barnehage - hjem. Det kan synes som dette samarbeidet har bidratt til å etablere det Bronfenbrenner benevner som en støtte til mesosystemet (jf 3.4).

Fokus på samspill i dramatisering:

”Er jo slik han er hjemme nå. Leken, bruker dokker og biler og forskjellig stemmeleie. Han snapper veldig mye opp. Jeg sammenlikner det jeg så på videoen, det er noe han gjør hjemme. Jeg kjenner igjen han. Han har tatt det med seg hjem.”

Målsettingen var å gi foreldrene mulighet til å se hvordan dramatisering av eventyr gjennomføres i barnehagen. Det ville gi foreldrene bedre mulighet til å dele denne opplevelsen med Even, samt bidra med innspill til lek og aktivitet hjemme. Filmen ble stoppet underveis for innspill og spørsmål. Fokus ble rettet mot verbale og nonverbale innspill, på samspillet mellom Even og Nina i forskjellige settinger, på Ninas formidling og Evens forståelse av innholdet i eventyret, samt Ninas måte å møte Evens innspill på. Foreldrene fortalte at de hadde sett Even dramatisere for seg selv hjemme, men at han ikke hadde ønsket foreldrenes deltakelse. Dette ga oss nyttig innspill til refleksjoner rundt hvordan den voksne kan nærme seg barnets lek og aktivitet for etter hvert å kunne få innpass.

I intervju uttrykker foreldrene at de kjenner igjen barnet sitt. De trekker fram episoder fra observasjonene og uttrykker at dette beskriver Even slik de kjenner han. De sier videre at observasjon av læringssituasjoner har gitt innspill til hvordan det også kan gjøres hjemme. Det kan synes som refleksjoner rundt verbal og nonverbal støtte i leken har gitt foreldrene et tydeligere bilde av samspill i lek, og at erfaringene har gitt foreldrene økt mulighet til refleksjon. Det kan være flere årsaker til foreldrenes refleksjoner rundt disse erfaringene. Observasjoner og veiledning kan ha gjort det klarere å gjenkjenne elementer ved ulike typer lek hjemme, det kan også ha bidratt til mer refleksjon rundt lekens muligheter. Begrep og forklaringer til lekens innhold, verdi og framdrift kan ha bidratt til økt kunnskap og felles forståelse. Et viktig resultat er imidlertid at foreldrene formidler sine erfaringer tilbake til barnehagen.

Erfaringsutvekslingen synes å ha fått en gjensidig effekt, og foreldrene viser en mer aktiv rolle i samarbeidet. Denne utviklingen samsvarer med veien fram mot empowerment, blant annet er strategier for problemløsning overført til flere settinger og andre arenaer (jf 3.4).

5.3 Felles erfaringer, ny kunnskap.

Konklusjon i forhold til problemstilling.

”Nå har vi sett noen settinger og vet hva vi kan stille spørsmål i forhold til, dersom vi lurer. Og det oppleves tryggere fordi vi nå har sett at dere jobber for Evens beste”.

Foreldrene uttrykker at Even har lært mye nytt både i lek og påkledning. De mener at måten dette arbeidet og samarbeidet er gjennomført på har vært nyttig for dem som foreldre og for Even. De understreker imidlertid at tillit har vært avgjørende for deres positive innstilling i forkant og samarbeid underveis. Dette understreker hvor viktig tillit er for å få innpass, oppnå gjensidighet og gjennomføre en prosess. Foreldrenes innspill kan relateres til undersøkelser som viser hvordan deltakelse og selvbestemmelse fører til mer initiativ og større velvære (Røkenes og Hanssen under 3.4). Dette kan òg relateres til det Combs benevner som ”people oriented” ut fra undersøkelser som har vist at den beste hjelpen gis ved å ta utgangspunkt i personenes ressurser, evner og anlegg (jf 3.4).

Også Nina opplever at disse felles erfaringene gir et godt utgangspunkt for barnehage-hjem samarbeid. Hun viser til hvordan observasjonene formidler voksenbarn samspillet med blant annet fokus på relasjoner og reaksjoner. Hun trekker fram hvordan Evens smil, mimikk, nynning gir uttrykk for mestring i flere situasjoner, og hvordan han etter hvert blir mer aktiv og delaktig i samspillet. Nina uttrykker selv at hun opplevde hele gjennomføringen som god *”helt fra opptak til gjennomgang og veiledning med foreldrene”*. Hun viser til nye erfaringer hun har fått ved å se Evens mestringsglede og å oppdage innfallsvinkler som fungerte bra. Nina peker på at gjentakelser av observasjonssituasjoner underveis har gjort det mulig å gå i dybden, velge ut og å se nærmere på spesifikke handlinger og hendelser for å se hva som fungerer bra og mindre bra. Det kan synes som dette har bidratt til en økt forståelse for Evens ressurser, samt bevisstgjøring rundt innfallsvinkler som bidrar til læring (jf pkt 3.2 definisjoner på læring og forebygging og 3.2.1 ressurser og muligheter).

”Vi ser tydelig innfallsvinkler som fungerer bra. Ser Evens reaksjoner og atferd godt. Detaljer som blikk, kroppsspråk, bevegelser.” (Nina)

Nina opplever at pedagogens rolle og påvirkning blir synlig og tydelig, og hun understreker hvor viktig det er å være ydmyk i forhold til yrkesrollen (jf mestringens vilkår under 3.2.1, diagnostisk praksis under 3.2.2, utviklingsdyader under 3.3.1).

Foreldrene gir uttrykk for at de har tatt med seg noen av innspillene hjem og brukt Nina som modell for voksenrollen:

”Vi har snappet opp hvordan vi kan gjøre dette hjemme, både i leken, vente på tur og påkledningen”.

Observasjon og refleksjon overføres, foreldrene prøver ut i praksis hjemme. Ut fra foreldrenes kommentarer kan det synes som observasjoner og veiledninger har gitt foreldrene innblikk i de mange muligheter for samspill og utvikling av ferdigheter de forskjellige aktivitetene har, samt Ninas ulike innfallsvinkler til å utnytte dette i samspillet med Even på (jf barnehagen som mesosystem, Bronfenbrenner og Dewey under pkt 3.4). Nina kommenterer i sin tilbakemelding at det er viktig å ha avklart fokus i forkant av gjennomgang, og at repetisjon og fordypning er en viktig forutsetning for at observasjon og refleksjon skal ha pedagogisk formidlingsverdi. Dette samsvarer med veiledningens forutsetninger som blant annet innebærer *tilrettelegging for maksimal vekst, deltakelse, engasjement og undring* (jf 3.4).

Nina trekker fram samarbeidet med foreldrene som svært positivt, hun opplevde foreldrene som åpne og villige til å motta veiledning. Det kan tyde på at barnehagen gjennom dette arbeidet har lyktes i å skape en *gjensidig tillit* i samarbeidet med foreldrene (jf 3.4), noe mors utsagn støtter opp under:

”Jeg har ikke dårlig samvittighet nå, når jeg går herfra. For jeg vet at han er i trygge hender.” (Mor)

Nina gir uttrykk for at hun gjerne skulle arbeide mer på denne måten, men poengterer at rammefaktorer kan begrense dette. *”Vanskelig å trekke seg bort fra avdelingen – tilgjengelighet. Tilrettelegging er en utfordring”.* Nina ser på den metoden som svært nyttig og også ønskelig som en naturlig del av barnehagens drift. Hun understreker

imidlertid at viktige forutsetninger er at personalet får tilstrekkelig kunnskap om og erfaring med metoden. Nina peker på at målet er å få bevisste og reflekterte voksne som ser enkeltbarnet. Hun peker også på organisering som viktig slik at det blir satt av tilstrekkelig med tid, men at det ikke skal gå ut over det daglige arbeidet med barna. Kartlegging av enkeltbarn og barnegruppe vil være nødvendig for å kunne gi tilpasset støtte og utfordringer (jf Rammeplan pkt 1.7).

Avsluttende kommentarer:

Klein (1989, s 32) understreker at *”jo mer et barn opplever av formidling, desto bedre blir det i stand til å lære av nye erfaringer”*. Ut fra intervju og spørreark kan det synes som videoobservasjon har bidratt til økt refleksjon rundt kvaliteten på arbeidet med barnet og samarbeidet med foreldrene. Det kan synes som prosessen har bidratt til en bevisstgjøring av pedagogiske forutsetninger. Foreldrenes og pedagogens tilbakemeldinger kan tyde på at veiledningssituasjonene har gitt økt forståelse for det spesialpedagogiske arbeidet.

Nina trekker fram at gjennomgang og refleksjon i forkant av veiledning var av stor betydning for kvaliteten på gjennomgangen med foreldrene. Forarbeid til slike veiledninger krever tid og ressurser. Som negativt trekker hun fram at det øvrige avdelingspersonalet ikke var med. Dette er helt klart en svakhet, men det synliggjør barnehagens rammevilkår. Sykdom blant personal på andre avdelinger og stramme økonomiske rammer førte til at det øvrige avdelingspersonalet ikke fikk en mer aktiv rolle i det pedagogiske arbeidet. Makromiljø i form av statlige og kommunale bevilgninger og føringer vil derfor tenkes å kunne ha betydning for gjennomføring av liknende samarbeidsprosesser. En annen svakhet ved undersøkelsen er at andre barn ikke har deltatt i samspillet. Studien vil derfor, ut fra Bronfenbrenners syn ikke være økologisk valid: *”An Investigation is regarded as ecologically valid if it is carried out in a natural setting and involves objects and activities from everyday life.”*

(Bronfenbrenner 1979, s 28). Vekst og utvikling foregår ikke i et vakuum. Jeg har ønsket å studere interaksjon, men har altså samtidig utelatt viktige forutsetninger.

Bronfenbrenner (1979, s 66) understreker viktigheten av å ta med alle deltakerne i settingen når en ønsker å analysere et spesifikt mikrosystem. Når de øvrige barna og personalet utelates, så innebærer det at studien kun gir en beskrivelse av dyaden mellom Nina og Even. Dette kan ses som et paradoks, siden jeg har relatert til og vektlagt systemisk perspektiv og utvikling gjennom individets reelle miljø. Det vil likevel være mulig å gjøre seg refleksjoner rundt hvordan de aktuelle settingene vil kunne overføres til det reelle miljøet i barnehagen. Som evalueringene viser har flere av erfaringene gitt positive bidrag til lek, samspill og læring på både hjem- og barnehagearenaene.

5.4 Veien videre. Pedagogiske utfordringer og muligheter.

Hagtvet og Horn (2003) peker på at barnehagen har en utfordring i å formidle pedagogisk bruk av lek for barn med spesifikke vansker med tanke på tilpasset opplæring, inkludering og forebyggende virksomhet. De understreker at det er bedre å ligge i forkant av problemene enn å forsøke å reparere etter at nederlag har svekket selvtillit og pågangsmot.

Det er helt naturlig at det er andre voksne enn vi foreldre som er i samspill med Even. Det er en del av dagen hans.

I sin evaluering av videoveiledningene uttrykker foreldrene en trygghet i forhold til barnehagens ivaretagelse av Even. I intervjuet viser foreldrene til at de ikke alltid har følt den samme tryggheten i forhold til barnehagens ivaretagelse av Even.

Overgangen fra småbarnsavdeling, med nær samhørighet, til avdeling for store barn ble stor for Even og foreldrene. Tanken på at Even skulle gå på skole med barn fra barnehagen gjorde at de valgte å ikke ta han ut av barnehagen. Lauvås og Handal (2002 s 9) peker på at: ”Mye av kunnskapen vår har vi i en form som gjør at ordene ikke strekker til”. Det kan synes som observasjoner og erfaringsutveksling kan ha bidratt til å gjøre bildet av barnehagedagen mer konkret og forståelig. Jeg ser dette også i sammenheng med at foreldrenes ønsker for Evens oppvekst innebærer trygghet, trivsel og glede i samspill med andre. De understreket at en må være forsiktig med å

stille for høye krav, og at en må akseptere ulikheter i ferdigheter.

Videoobservasjonene kan ha bidratt til å formidle en ivaretagelse som var i samsvar med og støttet foreldrenes ønsker.

Befring og Tangen (2003) viser til at spesialpedagogiske tiltak for sjelden blir systematisk evaluert, spesielt når de finner sted i ikke-eksperimentelle sammenhenger. De tolker det opp mot metodiske problemer, men også at det er en svak tradisjon i det spesialpedagogiske feltet å bygge inn evalueringsprosedyrer ved gjennomføring av intervensjoner. Noe som fører til at spesialpedagogisk praksis kan bli stående udokumentert. Mitt ønske er at denne studien kan gi et bidrag til mulige innfallsvinkler på dette området. Gjennom observasjon har foreldre og en pedagog fra barnehagens personal fått mulighet til å se hvordan opplevelser og dynamikk påvirker og påvirkes i samspillet og hvordan Even i lek og aktivitet med pedagog utvikler sine ferdigheter. Jeg har skapt en prosess der foreldrene får bedre innsikt i Evens situasjon. For videre arbeid kunne det være ønskelig å få med andre barn slik at det blir reelle samhandlingssituasjoner. En annen måte å bruke denne erfaringen på ville være om foreldrene kunne ta opptak av Even hjemme som erfaringsutveksling mellom hjem og barnehage.

Bronfenbrenner (1979) understreket at når en skulle se på småskolebarnets forutsetning for å lese og skrive så burde båndene mellom skole og foreldre forstås som minst like viktig som undervisningen. Innspill fra foreldre og pedagog synes å støtte dette utsagnet. Det bør gjennomføres flere studier for å kunne sammenlikne og trekke slutninger. Imidlertid vil det ikke være tvil om at tett foreldresamarbeid vil være svært gunstig for alle barn. Rye (2003) peker på at omsorgsgivers rolle som aktive og likeverdige medarbeidere bør være en juridisk, faglig og menneskelig selvfølge. Barnehageloven § 1 Formål, Rammeplan pkt 1.6 og § 5-4 i Opplæringslova omhandler foreldrenes medvirkning.

Lassen viser til Skogen og Sørli som påpeker at rådgivningsprosessen som en løsningsfokuseret prosess også kan ses på som en innovasjonsprosess, en prosess som innebærer at *"rådgiveren er med på å fremme vekst med det mål å igangsette en*

planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis” (Lassen 2004, s 47). Ut fra systemtenkning vil denne forbedringen gjelde for både individ og system. I denne studien favner dette om de direkte impliserte som er Even, pedagogen, foreldre og meg selv, men også indirekte i forhold til den avdeling der barnet Even holder til, barnehagen og foreldrenes nettverk. Ut fra Bronfenbrenners terminologi vil dette kunne bidra til å styrke mesosystemet (jf 3.4).

Erfaringene fra denne prosessen kan relateres til aktuelle satsningsområder for barnehagesektoren, som eksempel kan nevnes ”Tidlig innsats for livslang læring” (St.meld. nr 16) og ”Tidlig språkstimulering og livslang læring” (Aukrust 2005). Prosessen har gitt mulighet for et tett samarbeid med personer med ulik kompetanse og erfaringsbakgrunn, men med en felles målsetting om å gi Even gode erfaringer med problemløsning i ulike utfordringer. En svakhet er at vi ikke har hatt mulighet til å fortsette dette arbeidet slik Evens foreldre hadde et ønske om. Det gir meg imidlertid inspirasjon til og motivasjon for, om mulig å videreføre denne prosessen i en annen sammenheng.

Kildeliste

- Aukrust, Vibeke G.(2005): *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Rapport utarbeidet av Utdannings- og forskningsdepartementet. www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2005/Tidlig-språkstimulering [Lesedato: 09.08.2007]
- Bae, Berit (1996): "Perspektiver på et barnehageprogram". I: *Det interessante i det alminnelige. En artikkelsamling*. Berit Bae (red). Oslo: Pedagogisk Forum
- Barnehageloven. *Lov av 5. mai 1995 nr 19 om barnehager, med endringer sist ved lov av 17. juni 2005 nr 64*. www.lovdatabank.no/all/hl-20050617-064.html [Lesedato: 05.03.2006]
- Befring, Edvard (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, Edvard (2003) 2.utg: "Problematferd og forebygging". I: *Spesialpedagogikk*. E. Befring og R. Tangen (red). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Befring, Edvard og Reidun Tangen (2003) 2.utg: "Spesialpedagogikk som fag og forskningsfelt". I: *Spesialpedagogikk*. E. Befring og R. Tangen (red). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Borg, W.R.; Gall, M.D. & Gall, J.P. (2003): "Ch.14: Case Study Research". I: *Educational Research. An Introduction*. 7th ed. 2003 s. 434-474 Pearson Education Limited
- Bronfenbrenner, Urie (1979): *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press
- Bruner, Jerome S. (1970): *Om å lære. (The process of education)* Oversatt av Gerd Hoff og Adele Berg Wasenden. Oslo: Dreyers Forlag
- Bruner, Jerome S. (1999): *Mening i handling*. Århus: Forlaget Klim
- Bråten, Ivar og Anne Cathrine Thurmann-Moe (2002): "Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis" s.123-142. I: *Vygotsky i pedagogikken*. Ivar Bråten (red.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Bråten, Ivar (2005a): *Læring. I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Ivar Bråten (red). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Bråten, Ivar (2005b): "Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv" s164-193. I: *Læring. I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Ivar Bråten (red). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Bøe, Inge (1995) 2.utg: *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. Oslo: Tano
- Charmaz, Kathy (2006): *Constructin grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. London-Thousand Oaks-NewDelhi : Sage Publications.

-
- Dale, Erling Lars (2002): "Læring og utvikling – lek og undervisning" s 43-73. I: *Vygotsky i pedagogikken*. Ivar Bråten (red.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Dalen, Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dewey, John (1968): *Democracy and education*. Toronto: Collier-Macmillan
- Dewey, John (2000): *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg*. I: Sveinung Vaage (red.). Abstrakt Forlag
- Evenshaug, Oddbjørn og Dag Hallen (1993): *Barnets utvikling. Fra spedbarn til tenåring*. Oslo: Notam Gyldendal
- Gjærum, Bente (1999). "Mestring av omfattende problemer hos barn og foreldre – har vi empirisk kunnskap å bygge på?" I: *Mestring som mulighet*. B. Gjærum, B. Grøholt og H. Sommerschild (red.). Oslo: Tano Aschehoug
- Grove, Hans (2003): "Kommunikasjon" s 56-63. I: *TRAS håndbok*. TRAS-gruppen, Bergen, Oslo, Stavanger.
- Hagtvet, B.E. og E. Horn (2003) 2.utg: De forebyggende mulighetene i tidlig stimulering. E. Befring og R. Tangen (red.): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Helgeland, Geir (2006) 2.utg: *Opplæringslova. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61. Kommentartutgave*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hundeide, Karsten (2001): *Ledet samspill fra spedbarn til skolealder*. Nesbru: Vett og Viten
- Høigård, Anne (2000). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. Oslo: Tano Aschehoug
- Johannessen, E, E Kokkersvold og L Vedeler (2001). *Rådgivning: Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Klein, Pnina (1989). "Formidlet læring". Oslo: Universitetsforlaget
- Klein, Pnina (1996): *Early Intervention. Cross-Cultural Experiences with a Mediatonal Approach*. New York and London: Garland Publishing.
- Kristoffersen, K. (1999): "På jakt etter ressursene i småbarnsfamilier som strever". I: *Mestring som mulighet*. B. Gjærum, B. Grøholt og H. Sommerschild (red.). Oslo: Tano Aschehoug
- Lassen, L. (2003) 2.utg: "Empowerment" som prinsipp og metode ved spesialpedagogisk rådgivningsarbeid". E. Befring og R. Tangen (red.): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Lassen, L.(2004): *Rådgivning. Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lauvås, Per og Gunnar Handal (2002): *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Forlag

-
- NESH retningslinjer (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: NOVA
- Opplæringslova. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61*, med endringer sist ved lov av 17. juni 2005. www.lovdata.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/usr/www/lovdata/all/nl-19980717-061 [Lesedato: 05.03.2006]
- Olofsson, Birgitta K. (1993): *I lekens verden*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Pramling, Ingrid (1996): "Upgrading the quality of early childhood education: Sweden". I: *Early Intervention. Cross-Cultural Experiences with a Mediation Approach*. Pnina S. Klein (red.). New York and London: Garland Publishing
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver av 1. mars 2006, med hjemmel i § 2 i lov om barnehage 17. juni 2005 nr. 64
- Rye, Henning (2003) 2.utg: *Tidlig hjelp til bedre samspill. Nye metoder og nye muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rygvdal, Anne-Lise (2003) 2.utg: *Språkvansker hos barn*. E. Befring og R. Tangen (red.): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Røkenes, Odd Harald og Per-Hallvard Hanssen (2004): *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke
- Smith, Lars og Stein Erik Ulvund (1993): *Spedbarnsalderen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sommerschild, Hilchen (1999): "Mestring som styrende begrep". I: *Mestring som mulighet*. B. Gjørum, B. Grøholt og H. Sommerschild (red.). Oslo: Tano Aschehoug
- St.meld.nr 16 (2006-2007): ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats til livslang læring*. www.regjeringen.no/nb/dep/kd/presenter/pressemedlinger/2006/Tidlig-innsat. . [Lesedato: 09.08.2007]
- Säljö, Roger (2005): "Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling" s 31-57. I: *Læring. I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Ivar Bråten (red.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Tjersland, O-A og P Eriksen (1996): "Fra karaktertrekk til relasjoner og språk". I: *Norsk Psykologiforening*, 1996 s. 125–144.
- Ulleberg, Inger (2004): *Kommunikasjon og veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Vygotskij, Lev S (2001): *Tenkning og tale*. (Originalens tittel: *Thought and Language*) Oversettere: Tore-Jarl Bielenberg og Margareth Toften Roster. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Watzlawick, Paul, Janet Helmick Beavin, Don D. Jackson (1968): *Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*. London: Faber and Faber

VEDLEGG

Vedlegg 1: Brev/godkj. samtykke til videoobservasjon og gjennomføring av studien

Vedlegg 2: Intervjuguide til foreldre

Vedlegg 3: Spørreskjema til førskolelærer

Vedlegg 4: NSD Personvern

Vedlegg 5: Eksempel på gruppering av data fra intervju/spørsmål

Vedlegg 6: Eksempel på gruppering av data fra observasjon

VEDLEGG 1: SAMTYKKE, GJENNOMFØRING

Til: Foreldrene

Vedrørende forespørsel om samtykke til medvirkning i undersøkelse.

Som et ledd i min videreutdanning innen spesialpedagogikk ønsker jeg å undersøke hvordan bruk av video som metode kan bidra til å sikre barn i barnehagen gode muligheter for mestring og utvikling. Denne undersøkelsen innebærer at jeg må hente erfaringer fra barnehagen.

Gjennom en syv ukers periode ønsker jeg å filme barn og barnegruppe på avdeling. Gjennomgang av disse opptakene vil skje sammen med avdelingspersonalet. Dette er for øvrig en arbeidsmetode som er godt kjent og hyppig brukt i barnehagen.

I løpet av samme periode ønsker jeg å følge deres barn i lek og aktivitet med avdelingspersonal og meg selv i ulike settinger. Dette vil bli filmet av meg og gjennomgått i fellesskap med dere som foreldre. Det vil ikke være andre barn tilstede i disse situasjonene.

Opptak med video er planlagt gjennomført i uke 45, 46, 47, 48 og 49. Gjennomgang og samtaler med dere er tenkt gjennomført i uke 47 og 50.

For at dette arbeidet skal kunne brukes i forskningsoppgaven min, er det nødvendig at dere som foreldre gir meg tillatelse til å gjengi hendelser og situasjoner. Jeg forplikter meg til å gi dere fullt innsyn i det skriftlige materialet slik at dere kan få mulighet til å komme med kommentarer og eventuelle innsigelser. Sensitive opplysningene i undersøkelsen vil bli anonymisert slik at de ikke skal kunne være mulig å gjenkjenne.

SAMTYKKEERKLÆRING

Anne Bøe Østnæs har vår tillatelse til å referere fra det pedagogiske arbeidet hun har med vårt barn samt fra det samarbeidet hun har med oss, dette omfatter:

- Å hente fram erfaringer og gjøre refleksjoner på bakgrunn av
 - Skriftlig dokumentasjon hentet fra videoopptak med vårt barn.
 - Skriftlig dokumentasjon hentet fra samtaler mellom oss som foreldre og Anne Bøe Østnæs.

Dato

Mors navn

Dato

Fars navn

Til: Avdelingspersonalet

Vedrørende forespørsel om samtykke til medvirkning i undersøkelse.

Som et ledd i min videreutdanning innen spesialpedagogikk ønsker jeg å undersøke hvordan bruk av video som metode kan bidra til å sikre barn i barnehagen gode muligheter for mestring og utvikling. Denne undersøkelsen innebærer at jeg må hente erfaringer fra barnehagen.

Gjennom en syv ukers periode ønsker jeg å følge et barn i lek og aktivitet med avdelingspersonal og meg selv i ulike settinger. Dette vil bli filmet av meg og gjennomgått i fellesskap med foreldrene. Det vil ikke være andre barn tilstede i disse situasjonene.

Opptak med video er planlagt gjennomført i uke 45, 46, 47, 48 og 49. Gjennomgang og samtaler med foreldrene er tenkt gjennomført i uke 47 og 50.

I løpet av samme periode ønsker jeg å filme barn og barnegruppe på deres avdeling. Opptak med video er planlagt gjennomført i uke 44, 45, 47 og 48. Gjennomgang og veiledning med dere er tenkt gjennomført på avdelingsmøtene den 9, 16 og 30. november. Avtale for gjennomgang og veiledning med den/de av delingspersonalet som er deltagende gjøres på et senere tidspunkt.

For at dette arbeidet skal kunne brukes i forskningsoppgaven min, er det nødvendig at dere som avdelingspersonell gir meg tillatelse til å gjengi hendelser og situasjoner. Jeg forplikter meg til å gi dere fullt innsyn i det skriftlige materialet slik at dere kan få mulighet til å komme med kommentarer og eventuelle innsigelser. Sensitive opplysningene i undersøkelsen vil bli anonymisert slik at de ikke skal kunne være mulig å gjenkjenne.

SAMTYKKEERKLÆRING

Anne Bøe Østnæs har vår tillatelse til å referere fra det pedagogiske arbeidet hun har med avdelingen samt fra det samarbeidet hun har med meg, dette omfatter:

- Å hente fram erfaringer og gjøre refleksjoner på bakgrunn av
 - Skriftlig dokumentasjon hentet fra videoopptak med meg i samspill med barn og barnegruppe.
 - Skriftlig dokumentasjon hentet fra samtaler mellom meg som avdelingspersonal og Anne Bøe Østnæs.

Dato:

Assistent

Pedagogisk leder

Førskolelærer

Til: Styrer

Vedrørende forespørsel om samtykke til medvirkning i undersøkelse.

Som et ledd i min videreutdanning innen spesialpedagogikk ønsker jeg å undersøke hvordan bruk av video som metode kan bidra til å sikre barn i barnehagen gode muligheter for mestring og utvikling. Denne undersøkelsen innebærer at jeg må hente erfaringer fra barnehagen.

Gjennom en syv ukers periode ønsker jeg å følge et barn i lek og aktivitet med avdelingspersonal og meg selv i ulike settinger. Dette vil bli filmet av meg og gjennomgått i fellesskap med foreldrene. Det vil ikke være andre barn tilstede i disse situasjonene.

Opptak med video er planlagt gjennomført i uke 45, 46, 47, 48 og 49. Gjennomgang og samtaler med foreldrene er tenkt gjennomført i uke 47 og 50.

I løpet av samme periode ønsker jeg å filme barn og barnegruppe på en avdeling. Opptak med video er planlagt gjennomført i uke 44, 45, 47 og 48. Gjennomgang og veiledning med avdelingspersonell er tenkt gjennomført på avdelingsmøtene den 9, 16 og 30. november. Avtale for gjennomgang og veiledning med den/de av avdelingspersonalet som er deltagende gjøres på et senere tidspunkt.

For at dette arbeidet skal kunne brukes i forskningsoppgaven min, er det nødvendig at du som styrer gir meg tillatelse til å gjengi hendelser og situasjoner fra barnehagen. Jeg forplikter meg til å gi deg fullt innsyn i det skriftlige materialet slik at du kan få mulighet til å komme med kommentarer og eventuelle innsigelser. Sensitive opplysningene i undersøkelsen vil bli anonymisert slik at de ikke skal kunne være mulig å gjenkjenne.

SAMTYKKEERKLÆRING

Anne Bøe Østnæs har min tillatelse til å referere fra det pedagogiske arbeidet hun har på avdelingen samt fra det samarbeidet hun har med avdelingspersonalet, dette omfatter:

- Å hente fram erfaringer og gjøre refleksjoner på bakgrunn av
 - Skriftlig dokumentasjon hentet fra videoopptak med avdelingspersonell i samspill med barn og barnegruppe.
 - Skriftlig dokumentasjon hentet fra samtaler mellom avdelingspersonell og Anne Bøe Østnæs.

Dato

Styrer

VEDLEGG 2: PERSONVERN

Kontakt per telefon med Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD).

(v/ Siv Midthassel, 55 58 83 34, siv.midthassel@nsd.uib.no) (www.nsd.uib.no)

Det avklares at opplysningene behandles anonymt:

- Transkribering på PC gjøres med fiktive navn
- Videoopptak behandles analogt
- Videoopptakene makuleres etter bruk
- Opptak fra intervju behandles analogt
- Opptak fra intervju makuleres etter bruk
- Spørreskjema inneholder ikke personopplysninger
- Besvart spørreskjema makuleres etter bruk
- Intervjuguide inneholder ikke personopplysninger
- Analogt opptak av intervju, makuleres
- Det opprettes ikke noe personregister

Ut fra ovennevnte punkter konkluderte kontaktperson i NSD med at denne studien ikke omfattes av meldeplikten etter personvernlovens § 31 fordi:

Alle konfidensielle opplysninger behandles anonymt og kan ikke spores tilbake til informantene

Informasjonen oppbevares utilgjengelig for uvedkommende.

Informantene i studien har fått informasjon og gitt sitt samtykke

VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE, FORELDRE

INTERVJUGUIDE

Jeg ønsker å få tilbakemelding fra dere om hvordan dere har opplevd denne perioden. Jeg ønsker å få hjelp av dere til å se/lære mer fra foreldreperspektivet. Jeg har noen spørsmål som går på foreldres forventninger til barnehagens måte å møte barn og foreldre på og tanker rundt framtidige muligheter. Dessuten ønsker jeg å stille noen spørsmål som retter seg mer direkte mot det samarbeidet vi har hatt med videoobservasjon og samtale.

Spørsmål 1 - Ønsker for barnet:

1A:

Hva synes dere som foreldre er viktig for deres barn slik dere ser situasjonen nå?
Hvilke situasjoner/opplevelser/følelser er viktige å ivareta?

Hva mener dere at barnets nære familie gjør som bidrar til at barnet deres har det bra?

Hva mener dere er viktige forutsetninger for at barn skal ha det bra sammen?

Hva viktig hjemme/ viktige å ivareta og å vektlegge: De samme egenskapene, at han utvikler seg videre, leseferdigheter og noe med tall – savner bokstaver og tall i barnehagen.

Viktige forutsetninger for at barn skal ha det bra sammen:

1B:

Hva synes dere som foreldre er viktig for deres barn fram mot skolestart og videre framover (framtidsperspektiv).

Hvilke situasjoner/opplevelser/følelser blir viktige å ivareta?

Hvordan ønsker dere at barnets nære familie skal bidra til den videre oppdragelsen av barnet?

Hva ønsker dere at jevnaldrende barn skal bidra med i et fellesskap med barnet?

Spørsmål 2: Forventninger til barnehagen. I forhold til barnets utvikling / trivsel / mestring. I forhold til ivaretagelse av dere som foreldre:

2A: Hva med praktisk informasjon fra barnehage til hjemmet?

Forslag til hva dere mener som kan gjøres for at informasjon skal oppleves ivaretatt?

2B: Hva med oppfølging av barnet når det er i barnehagen?

Forslag til hva dere mener som kan gjøres for at oppfølgingen oppleves god?

2C: Hvordan opplever dere å bli møtt av barnehagens personal?

Opplever dere å bli forstått dersom dere kommer med innspill (bekymring, spørsmål, innspill, meninger). Opplever dere at det blir forsøkt å følge opp de innspillene dere kommer med? Oppleveres det som trygt og gjensidig?

Spørsmål 3: Videoopptak. ”prosjekt”.

3A): Egenopplevelse gjennom å se og samtale rundt videoopptak.

*Egen opplevelse ved å se barnet i samspill med førskolelærer:

Oppeves det enkelt / vanskelig / ikke spesielt å se dette på video – greit nok /

Er blitt vanskeligere fordi/er blitt enklere fordi: (Situasjoner som er spesielt vanskelige / situasjoner som er spesielt gode.)

3B): Er det spesielle hendelser som har festet seg:

Som har vært vanskelige? Som har vært gode?

3C): Deres tanker / refleksjoner rundt voksenrollen.

*Har det dukket opp flere spørsmål til hva voksne tenker/reflekterer og gjør/handler, og hvorfor?

*Har det dukket opp flere spørsmål til hvordan dagen i barnehagen arter seg?

*Har dere blitt tryggere på hvordan barnet blir ivaretatt i barnehagen? Spesifikke områder eller generelt?

*Har dere blitt mindre trygge på hvordan barnet blir ivaretatt i barnehagen? Spesifikke områder eller generelt?

*Opplever dere at dere nå vil komme til å stille flere spørsmål i forhold til hvordan barnet blir ivaretatt i barnehagen?

3D): Kommentarer til prosess og produkt.(ca 34 min)

*Har dere noen kommentarer til hva som har fungert spesielt godt i forhold til gjennomføring av videoopptak og gjennomgang?

*Har dere noen kommentarer til hva som fungert mindre godt i forhold til gjennomføring av videoopptak og av gjennomgang?

*Hvordan opplever dere at den avsatte tiden dere har fått til rådighet har fungert? For kort tid til å se og snakke om / for lang tid – mye prat og gjentakelser, for diffust, blir laget problemer ut av ingenting?

*Hvordan opplever dere at tidspunktene for gjennomgang av video har fungert? For tidlig / for sent / annen dag?

*Hvordan opplever dere at omgivelsene / rammene for gjennomgang av videoopptakene har vært? Tilstrekkelig gode til å se godt nok og ha kontakt ved drøftinger? Forslag til ønske om endringer?

3E): Innspill til videre framdrift.

*Har dere forslag til hvordan vi kan gjøre ting annerledes?

*Har dere ønsker om mer oppfølging – på samme måte eller med enkelte endringer etter jul?

*Har dere mulighet for videre oppfølging etter jul?

3F): Ivaretagelse av barnet.

*Opplever dere at samspillsituasjonene har bidratt til å gi barnet mestringsopplevelser? Har dere eksempler på situasjoner? Har dere eksempler på hvordan vi kan lese/gjenkjenne/se dette hos barnet?.

*Opplever dere at samspillsituasjonene har bidratt til at barnet har lært noe nytt / utviklet seg? Har dere eksempler på områder vi har sett på videoopptak? Har dere eksempler på hvordan dette viser seg hjemme?

*Har dere noen ønsker for / råd til hvordan barnehagen kan arbeide videre med barnehage – hjem samarbeid? Kan det vi her ha forsøkt være et utgangspunkt? Hva må eventuelt til for at dette skal fungere for dere som foreldre? Ser dere noen farer med måten vi har gjennomført videoopptak og gjennomgang med personal og dere som foreldre?

VEDLEGG 4: SPØRREARK, PEDAGOG

SPØRSMÅL

Jeg ønsker å få tilbakemelding fra deg på hvordan du har opplevd denne perioden med videoopptak, observasjon og veiledning. Jeg har noen spørsmål til deg, som førskolelærer, som går på forventninger generelt, til barnehage – hjem samarbeid, og forutsetninger for at barn med spesielle behov og deres foreldre blir godt ivaretatt. Dessuten ønsker jeg å stille noen spørsmål som retter seg mer direkte mot den spesifikke gjennomføringen.

Spørsmål 1

Under pkt A, B, C, D, E, F er sitat hentet fra ”Lov om barnehager” og forskriften ”Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver”. Sitatene er sentrale i forhold til barns mestring og læring, pedagogrollen og foreldresamarbeid. Hvert sitat følges opp med noen spørsmål. Disse er ment som grunnlag for refleksjoner rundt dagens utfordringer, eventuelle forutsetninger og/eller ønsker om endringer.

Jeg håper at du har tid og mulighet til å besvare disse følgende spørsmål:

A:

§1 Formål: *”Barnehagen skal gi barn under opplæringspliktig alder gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem.”*(Barnehageloven § 1 Formål)

Hvordan kan dette gjennomføres/synliggjøres i praksis? Gi også gjerne noen eksempler:

Hvilke forutsetninger mener du må være tilstede for at dette skal bli/være en naturlig del av barnehagens drift?

B

”Barnehagen skal gi barn troen på seg selv og andre”.

Hvordan kan dette gjennomføres/synliggjøres i praksis? Gi også gjerne noen eksempler:

Hvilke forutsetninger mener du må være tilstede for at dette skal bli/være en naturlig del av barnehagens drift?

C

(Rammeplanen 1.4.)”1.4.:Barndommen er en livsfase med egenverdi i likhet med alle andre faser i menneskets livsløp. .. Omsorg, oppdragelse lek og læring i småbarnsalderen former barns holdninger, verdier og tillit til seg selv og andre mennesker og deres motivasjon for læring senere i livet”.

Hvordan kan dette gjennomføres/synliggjøres i praksis? Gi også gjerne noen eksempler:

Hvilke forutsetninger mener du må være tilstede for at dette skal bli/være en naturlig del av barnehagens drift?

D

”Hvordan barn opplever møte med andre, vil påvirke barns oppfatninger av seg selv. Personalet må møte barn på en måte som formidler respekt og aksept, tillit og tiltro.”

Hvordan kan dette gjennomføres/synliggjøres i praksis? Gi også gjerne noen eksempler:

Hvilke forutsetninger mener du må være tilstede for at dette skal bli/være en naturlig del av barnehagens drift?

E

(Rammeplanen 1.7. Barnehagen som pedagogisk virksomhet.) *”Barnehagen har en viktig rolle som oppvekst- og læringsarena for barn under opplæringspliktig alder. Barnehagen skal støtte barns utvikling ut fra deres egne forutsetninger og gi det enkelte barn og barnegruppen utfordringer. Den skal gi et individuelt, tilpasset og likeverdig tilbud og bidra til en meningsfull oppvekst uansett funksjonsnivå”.*

Hvordan kan dette gjennomføres/synliggjøres i praksis? Gi også gjerne noen eksempler:

Hvilke forutsetninger mener du må være tilstede for at dette skal bli/være en naturlig del av barnehagens drift?

F

”1.9. Inkluderende fellesskap med plass for det enkelte barn”. Barnehagens omsorgs- og læringsmiljø skal fremme barns trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd.

”Barnehagen må gi det enkelte barnet støtte og utfordringer ut fra egne forutsetninger, og bidra til et meningsfullt liv i fellesskap med andre barn og voksne”.

Hvordan kan dette gjennomføres/synliggjøres i praksis? Gi også gjerne noen eksempler:

Hvilke forutsetninger mener du må være tilstede for at dette skal bli/være en naturlig del av barnehagens drift?

G

”Barnehagen har et særlig ansvar for å forebygge vansker og å oppdage barn med særskilte behov”.

Hvordan kan dette gjennomføres/synliggjøres i praksis? Gi også gjerne noen eksempler:

Hvilke forutsetninger mener du må være tilstede for at dette skal bli/være en naturlig del av barnehagens drift?

H

”Barnehagens dagligliv skal preges av samvær som innebærer at personalet lytter, støtter og utfordrer barn”. Rammeplanens pkt 2.1. ”En omsorgsfull relasjon er preget av lydhørhet, nærhet, innlevelse og evne og vilje til samspill.”

Hvordan kan dette gjennomføres/synliggjøres i praksis? Gi også gjerne noen eksempler:

Hvilke forutsetninger mener du må være tilstede for at dette skal bli/være en naturlig del av barnehagens drift?

I

(Rammeplan 2.3. Læring): *”Barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, vitebegjær og lærelyst og bidra til et godt grunnlag for livslang læring. Barnehagen skal styrke barns læring i formelle og uformelle lærings situasjoner”.*

Hvordan kan dette gjennomføres/synliggjøres i praksis? Gi også gjerne noen eksempler:

Hvilke forutsetninger mener du må være tilstede for at dette skal bli/være en naturlig del av barnehagens drift?

Spørsmål 2 Videoopptak. ”prosjekt”.

A): Egenopplevelse gjennom å se og samtale rundt videoopptak.

***Egen opplevelse ved å se barnet og deg selv i samspill?:** Noe som var/er spesielt vanskelig? Situasjoner? Atferd?

I forhold til egen rolle som pedagog:

I forhold til å dele med foreldrene:

***Egenopplevelse ved å snakke om situasjoner der barnet og du er i samspill:** Noe som var/er spesielt vanskelig? Situasjoner? Atferd?

I forhold til egen rolle som pedagog:

I forhold til å dele med foreldrene:

B): Er det spesielle hendelser som har festet seg:

Som har vært vanskelige? Som har vært gode?

C): Dine tanker / refleksjoner rundt pedagog/voksenrollen.

***Hvilke muligheter opplever du at videoobservasjon og refleksjon/veiledning kan ha i barnehagen?** (Hvordan mener du at det kan være et verktøy i det pedagogiske arbeidet)

I forhold til foreldresamarbeid:

I forhold til barnets mestring- og læringsmuligheter:

I forhold til pedagog/voksenrollen:

***Har de gjennomførte observasjonene og refleksjonene bidratt til å belyse viktige sider ved pedagog/voksenrollen i barnehagen (jfr. barnehagelov og rammeplan)?** Hvis ja: Nevn gjerne noen eksempler

Hvis nei: Beskriv hvorfor/gi eksempler og gi forslag til hva som kunne vært gjort annerledes.

***Hvilke forutsetninger mener du bør være tilstede for at videoobservasjoner og refleksjoner skal ha pedagogisk verdi?**

Forutsetninger hos veileder:

Organisatoriske forutsetninger:

Annet:

***Hvordan har du opplevd det å dele dine refleksjoner?** Eksempler på hva som har vært spesielt nyttig, noe som har vært forventet, noe som har vært overraskende?

***Forslag til forbedringer av:**

Gjennomføring av observasjoner:

Gjennomføring av tilbakemeldinger/veiledning:

Praktisk organisering:

Har det dukket opp flere spørsmål til hva voksne tenker/reflekterer og gjør/handler, og hvorfor?

D): Kommentarer til prosess og produkt.

***Har du noen kommentarer til hva som har fungert spesielt godt i forhold til gjennomføring av videoopptak og gjennomgang?**

***Har du noen kommentarer til hva som fungert mindre godt i forhold til gjennomføring av videoopptak og av gjennomgang?**

*Hvordan opplever du at den avsatte tiden du har fått til rådighet har fungert? For kort tid til å se og snakke om / for lang tid – mye prat og gjentakelser, for diffust, blir laget problemer ut av ingenting?

*Hvordan opplever du at tidspunktene for gjennomgang av video har fungert? For tidlig / for sent / annen dag?

*Hvordan opplever du at omgivelsene / rammene for gjennomgang av videoopptakene har vært? Tilstrekkelig gode til å se godt nok og ha kontakt ved drøftinger? Forslag til ønske om endringer?

3E): Innspill til videre framdrift.

*Har du forslag til hvordan vi kan gjøre ting annerledes?

*Har du ønsker om mer oppfølging?

3F): Ivaretagelse av barnet.

*Opplever du at samspillsituasjonene har bidratt til å gi barnet mestringsopplevelser?

Har dere eksempler på situasjoner? Har dere eksempler på hvordan vi kan lese/gjenkjenne/se dette hos barnet?

*Opplever du at samspillsituasjonene har bidratt til at barnet har lært noe nytt / utviklet seg? Har du eksempler på områder vi har sett på videoopptak? Har du eksempler på hvordan dette viser seg i barnehagen?

*Har du noen ønsker for / råd til hvordan vi kan arbeide videre med barnehage – hjem samarbeid? Kan det vi her ha forsøkt være et utgangspunkt? Ser du noen farer med måten vi har gjennomført videoopptak og gjennomgang med personal og foreldre?

VEDL. 5: EKS. OBSERVASJON, koding

<p>Even tar seg en tur ned på gulvet og bort til vinduet og kommenterer at det regner ute. Nina ser mot Even, spør om han er sliten og trenger en pause. Even snur seg, smiler og går tilbake til plassen sin, nynnende. Setter seg på plass og hjelper til med å rydde opp. Even får ros for at han er god til å rydde brikker og brett tilbake i esken. Han bærer esken bort til riktig hylle, kommenterer at den er tung, nynner mens han setter esken fra seg. Han kommer tilbake til Nina, puster ut mens han smiler.</p>	<p>Ordsetter Bekrefter Anerkjenner Utfører Emosjon</p>	<p>Gjensidighet Aksept Handlingsrom ↓ STØTTE TIL UNDRING</p>
<p>Han er tydelig konsentrert, holder kortet som er trukket og tar flere overblikk over de to lottobrettene han har foran seg, lager <i>koselyd</i> med tungen. Retter deretter blikket mot Ninas lottobrett, kommer med et gledelig ”der” når han finner igjen bildet. Nina kommenterer ”den er min, ja”. Even er allerede i gang med å trekke en ny brikke.</p>	<p>Felles oppmerksomhet Beskriver Bekrefter Emosjon</p>	<p>Initiativ Engasjement ↓ STØTTE TIL UNDRING</p>
<p>Even tar brikken raskt ut av hånden til Nina og legger den i samme øyeblikk ned på riktig plass. Nina sier ”den var på brettet mitt”, Even tar da opp brikken og ser to ganger etter hverandre nøye på brettet og brikken før han legger brikken tilbake på samme plass.</p>	<p>Utfører Kommenterer Vurderer Utfører</p>	<p>Planlegge Kontrollere handlinger ↓ STØTTE TIL UTVIDING OG MENING</p>

<p>Even holder en ny brikke i handa, han holder blikket festet mot brettene når han sier “denne har jeg hos mammaen min, denne her. Denne kaptein Sabeltann har jeg hos mammaen min, denne her”. Nina svarer ”har du en sånn hjemme i huset ditt, et sånt spill?” Even sier ”jaha”.</p>	<p>Forteller Lytter Gjentar Utvider Felles forståelse</p>	<p>Gi og ta utfordringer ↓ STØTTE TIL UTVIDING, BERIKELSE OG MENING</p>
--	---	--

VEDL. 6: EKS. KODING FORELDRENES INNSPILL

Videoobservasjon og samtaler. Pedagog-/voksenrollen		
Transkribert. Innspill	Elementer	Grupper/Kategorier
<p>Far: Nina var veldig flink til å si; nå gjør du, neste gang jeg. Veldig fin lærings situasjon som hun bevisst gjorde for å få noe ut av leken. For ikke å stoppe opp leken. Vi har snappet opp hvordan vi kan gjøre dette hjemme, både i leken, vente på tur og påkledningen. Jeg tror ikke noen av oss hadde hilst på foten hvis vi ikke hadde sett dette på filmen, og sett at dette har fungert bra.</p> <p><u>Tryggere på ivaretagelsen:</u> Mor: Har snakket mye hjemme om at samspeillet mellom dere tre hadde ikke vært så bra dersom Even ikke hadde vært så trygg på dere. Du ser jo det når du filmer, han tar jo med det. Vi vet jo ikke, men vi tror at dere går så godt sammen. Da er jeg trygg jeg, for da vet jeg at han har kjempefine voksenpersoner rundt seg. <u>Mor:</u> Jeg har ikke dårlig samvittighet nå når jeg går herfra. Jeg vet at han er i trygge hender. Nå har vi sett noen settinger og vet hva vi kan stille spørsmål i forhold til, dersom vi lurer. Og det opplevs tryggere fordi vi nå har sett at dere jobber for barnets beste.</p>	<p>Felles erfaring</p> <p>Felles forståelse</p> <p>Nye ideer</p> <p>Prøver ut</p> <p>Ny kunnskap</p> <p>Relasjoner</p> <p>Trygghet</p> <p>Sårbarhet</p> <p>Trygghet</p> <p>Trygghet for barnet</p> <p>Mulighet for egne innspill</p> <p>Felles oppgave og mål</p>	<p>Støtte i å hente erfaringer</p> <p>Bevisstgjøring av ressurser</p> <p>Deler kunnskap og erfaringer for håndtering av utfordringer</p> <p>Gjensidighet</p> <p>anerkjennelse</p> <p>respekt</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>STØTTE I DELTAKELSE</p>

VEDL. 7: EKS. KODING PEDAGOGENS INNSPILL

1.4. Barn og barndom: Hvordan barn opplever møter med andre, vil påvirke barnets oppfatning av seg selv. Personalet må møte barnet på en måte som formidler respekt og aksept, tillit og tiltro.			
Metoder	Forutsetninger	Elementer	Grupper/ Kategorier
<p>Video. Synliggjøring av barnets opplevelse av seg selv:</p> <p>Jeg (Nina) setter ord på og respekterer Evens følelsesutsagn der og da. Ser Evens ønsker og behov, og følger dette samtidig som jeg ”styrer” aktiviteten. (dette gir trygghet til Even).</p> <p>Voksenrollen: Jeg ser Even; bekrefter det han gjør og hans utsagn og kroppsspråk. (For eksempel han er sliten under spilling av lotto, og går fra bordet; jeg sier ”var du sliten? Tok du pause?”)</p>	<p>Forutsetning for at det skal være en naturlig del av bhg. drift:</p> <p>Bevisste og reflekterte voksne som ser enkeltbarnet.</p> <p>Informasjon, kurs eller lignende til nyansatte, assistenter, som ikke er vant til å jobbe ut i fra denne tankegangen.</p> <p>Samtaler + veiledning av personalet.</p> <p>Videoveiledning er bra!</p>	<p>Ordsetter</p> <p>Utvider</p> <p>Felles forståelse</p> <p>Ordsetter følelser</p> <p>Gir rom for reaksjon</p> <p>Støtter verbalt</p>	<p>Gir utfordringer</p> <p>↓</p> <p>STØTTE TIL UTVIDING, BERIKELSE OG MENING</p> <p>Gjensidighet</p> <p>Aksept</p> <p>Handlingsrom</p> <p>↓</p> <p>STØTTE TIL UNDRING</p>

