

# **«Ja, jeg er også veldig tørst»**

*Observasjonsforskning om kvaliteten i kommunikasjon mellom barn med særskilte behov og pedagoger i barnehagen*

Lena Lerøen



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet  
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2015



# *«Ja, jeg er også veldig tørst»*

*Observasjonsforskning om kvaliteten i kommunikasjon mellom barn med  
særskilte behov og pedagoger i barnehagen*

*Lena Lerøen*

Copyright Forfatter: Lena Lerøen

År: 2015

Tittel: «*Ja, jeg er også veldig tørst*». Observasjonsforskning om kvaliteten i kommunikasjon mellom barn med særskilte behov og pedagoger i barnehagen

Forfatter: Lena Lerøen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

## Tema

Dette prosjektet beskriver hvordan jeg har gått fram i en observasjonsundersøkelse, der jeg har rettet min oppmerksomhet mot temaet kommunikasjon i barnehagen, nærmere bestemt kommunikasjon mellom barn med særskilte behov og det pedagogiske personalet. Temaet er knyttet til tidlig innsats, som gjennom Stortingsmelding 18 (2010-2011) har vært rettet mot barn med særskilte behov, der formålet er å gi alle likeverdige utviklings- og læringsmuligheter så tidlig som mulig.

## Formål

Denne undersøkelsen har hatt to formål. Det ene har vært å undersøke mulighetene for å styrke samspillet mellom personalet og barn med særskilte behov i barnehagen så tidlig som mulig. Det andre formålet har vært å se på betydningen av god kvalitet i kommunikasjonen. Jeg har derfor rettet blikket mitt mot det pedagogiske personalet, og sett på hvordan de har møtt barna for å bekrefte deres initiativ.

## Problemstilling

Med utgangspunkt i bakgrunn og interesse for teori med vekt på betydningen av tidlig samspill som kan ha innvirkning på barnets utviklingsmuligheter og mulighet til å finne seg selv, har jeg valgt følgende problemstilling:

*Hvordan bekrefter pedagogen barnets initiativ i samspillet, slik at barnet kan blir bedre kjent med seg selv, og dermed bli bedre rustet til å møte de ulike utfordringer som fellesskapet og samfunnet gir?*

## Metode

Da det ble klart for meg at jeg skulle forske på det som skjer i relasjonen mellom barn og pedagoger i barnehagen, valgte jeg en kvalitativ forskningsmetodisk tilnærming. Undersøkelsen er basert på videoobservasjon i både strukturerte og ustrukturerte samspillsituasjoner. I tillegg har jeg brukt loggbok, feltnotater og samtaler. Prosjektets utvalg har bestått av to barn med ulike utfordringer og tre pedagoger; en språkpedagog, en støttepedagog og en musikkterapeut.

## Resultater

Tross barnas ulike utfordringer i sitt samspill med omverdenen, har jeg møtt kompetente barn, og jeg har registrert deres mange initiativ som peking, smil, tramping med bena, stemmebruk med mer. Men jeg har også blitt oppmerksom på barn som tar få eller ingen initiativ. Det kommer fram i mine funn at pedagogene jobber for å få fram mer initiativ hos barn som i utgangspunkt tar lite initiativ, der pedagogene legger vekt på barnets ressurser. I mine funn fant jeg at pedagogene bekreftet barnets initiativ på mange måter. Det som karakteriserer deres tilnærming til barnets initiativ er: anerkjennende kommunikasjon, bruk av definisjonsmakt, felles oppmerksomhet, ulik oppmerksomhet, tilknytning, sensitiv og forståelsesfull tilnærming, speiling av barnets bevegelser og bruk av musikk. Jeg observerte at barna hadde mange felles opplevelser med pedagogene der deres initiativ blir møtt i en subjekt-subjekt-relasjon, der både barnet og de voksne bidro til felles oppmerksomhet i samspillet. Gjennom mange av de måtene pedagogene har bekreftet barnets initiativ på så vil trolig det være med på å bidra til at barna blir bedre rustet til å møte de ulike utfordringer som fellesskapet og samfunnet gir. På den måten kan barna gjennom *det subjektive selvet*, som ifølge Stern (2003) er å bli klar over sitt eget indre og oppdage at menneskene rundt seg har et sinn, etablere fellesskap med andre. Men på den annen side vil jeg ikke vite helt sikkert hvordan barna opplever fellesskapet med sine omsorgspersoner og om de blir bedre kjent med seg selv. Dette er i tråd med hva Stern (2003) skriver om hvordan vi kan forstå barnets indre, der barnets subjektive opplevelse er grunnleggende i fornemmelse av selvet. Slik det kommer fram i mine funn, har jeg observert samspillsituasjoner der barna trolig ikke har blitt bedre kjent med seg selv. I et av eksemplene mine oppfatter jeg at barnet og pedagogen hadde ulik oppmerksomhet, og hvor pedagogen ikke alltid mestret å samkjøre oppmerksomheten. Dette er i tråd med hva Lorentzen (2013) forteller oss om betydningen av felles oppmerksomhet. Enkelte barn kan ha vansker med å samkjøre oppmerksomheten, derfor kan omsorgspersonen være en viktig bidragsyter i å hjelpe barnet til felles oppmerksomhet. Det er uansett vesentlig at de voksne ser hva barnet er opptatt av.

# Forord

Helt fra jeg startet på min mastergrad i spesialpedagogikk har dette vært en spennende reise der jeg har fått muligheten til å fordype meg i nye og interessante temaer. Denne reisen har forhåpentligvis gitt meg et bredere perspektiv og forståelse på det spesialpedagogiske fagfeltet, og jeg ser nå ulike pedagogiske fenomener med et nytt og klarere blikk.

Med meg på denne reisen er det mange som har hjulpet og støttet meg, og det er mange som skal takkes. Først vil jeg takke informantene i de ulike barnehagene, takk for at dere åpnet opp og lot meg observere, det har bidratt til å gi meg et nytt blikk på samspill mellom barn og pedagoger, uten dere ingen oppgave.

Til min kjære veileder Kolbjørn Varman sier jeg tusen takk for utallige veiledningstimer med gode råd og tilbakemeldinger. Du har lært meg nettopp å se klarere og til å strukturere oppgaven underveis, og ikke minst har du vist en varme og humor, jeg kunne ikke hatt en bedre veileder.

Så vil jeg takk min kjære Eirik, takk for at du oppmuntrer meg til å ta studiet, du har støttet meg hele veien både når det har gått bra og når jeg har holdt på å gi opp. Takk for at du den siste tiden tok med deg småjentene våre i skog og mark så jeg kunne skrive på oppgaven min i ro og fred. Dessuten vil jeg takke Jenny og Eva for at dere har vært tålmodige barn. Nå gleder jeg meg til å være mer sammen med dere.

Ikke minst vil jeg takke min kjære venninne Bente som har hjulpet meg med å lese korrektur, takk for gode råd og for at du tok deg tid.

Oslo, mai 2015

Lena Lerøen





# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning .....</b>	<b>2</b>
1.1	<i>Temaet og dets aktualitet .....</i>	2
1.2	<i>Bakgrunn .....</i>	3
1.3	<i>Formål.....</i>	4
1.4	<i>Problemstilling .....</i>	4
1.5	<i>Begrepsavklaringer.....</i>	5
1.5.1	Barn med særskilte behov.....	5
1.6	<i>Oppgavens struktur.....</i>	5
<b>2</b>	<b>Teoretisk og faglig plattform .....</b>	<b>8</b>
2.1	<i>Tidligere forskning .....</i>	8
2.2	<i>Kommunikasjon og samspill i barnehagen.....</i>	10
2.2.1	Felles oppmerksomhet .....	11
2.2.2	Barnets initiativ i samspillet.....	12
2.2.3	Betydningen av tidlig samspill for barn med særskilte behov .....	13
2.2.4	Pedagogrollen i barnehagen.....	14
2.2.5	Pedagogens definisjonsmakt.....	15
2.2.6	Anerkjennelse .....	15
2.2.7	Musikk som støtte i samspillet.....	17
2.2.8	Pedagogens selvforståelse .....	18
2.3	<i>Barnets selvoppfattelse .....</i>	19
2.3.1	Sosialkonstruktivisme.....	19
2.3.2	Barnets selvoppfattelse .....	19
2.3.3	Barnets utvikling av selvet.....	21
2.4	<i>Tilknytning og sensitive voksne .....</i>	23
2.5	<i>Oppsummering .....</i>	25
<b>3</b>	<b>Empirisk tilnærming.....</b>	<b>28</b>
3.1	<i>Teoretisk utgangspunkt .....</i>	28
3.1.1	Forståelse og for-forståelse .....	28
3.1.2	Tolkning, fenomenologi og hermeneutikk .....	29
3.2	<i>Design og metodevalg .....</i>	30
3.2.1	Observasjon som metode .....	31
3.2.2	Bruk av videokamera.....	32
3.2.3	Transkribering .....	33
3.2.4	Bruk av loggbok, feltnotater og samtaler som støttende metode .....	33
3.2.5	Observatørens rolle og mulige begrensninger .....	34
3.3	<i>Prosessen i datainnsamlingen .....</i>	35
3.3.1	Utvalg av informanter og tilgang til forskningsfeltet.....	35
3.3.2	Presentasjon av de ulike informantene .....	37
3.3.3	Presentasjon og refleksjoner rundt observasjonsfasen .....	38
3.3.4	Avslutning av observasjonsperioden .....	40
3.4	<i>Gjennomføring av analysen .....</i>	40
3.5	<i>Validitet og Reliabilitet.....</i>	41
3.5.1	Validitet .....	41
3.5.2	Reliabilitet .....	43
3.6	<i>Etiske refleksjoner .....</i>	44
3.7	<i>Oppsummering av Empiri.....</i>	45

<b>4</b>	<b>Presentasjon av resultater og analyse .....</b>	<b>48</b>
4.1	<i>Barnets initiativ og anerkjennende kommunikasjon .....</i>	48
4.1.1	Eksempel 1: Beskrivelse fra når Lukas og Trine drikker vann .....	48
4.1.2	Barnets initiativ og hvordan pedagogen bekrefter initiativet .....	49
4.1.3	Hvordan kan barnet bli bedre kjent med seg selv og bli bedre rustet? .....	49
4.1.4	Eksempel 2: Beskrivelse fra garderoben .....	50
4.1.5	Barnets initiativ og hvordan pedagogen bekrefter initiativet .....	50
4.1.6	Hvordan kan barnet bli bedre kjent med seg selv og bli bedre rustet ? .....	51
4.2	<i>Pedagogens definisjonsmakt, barnets selvoppfattelse.....</i>	51
4.2.1	Eksempel: Beskrivelse fra en samtale mellom Sofie og Hanne .....	52
4.2.2	Barnets initiativ og hvordan pedagogen bekrefter initiativet .....	52
4.2.3	Hvordan kan barnet bli bedre kjent med seg selv og bli bedre rustet? .....	52
4.3	<i>Felles oppmerksomhet.....</i>	53
4.3.1	Eksempel 1: Beskrivelse fra trening med puttekasse .....	53
4.3.2	Barnets initiativ og hvordan pedagogen bekrefter initiativet .....	54
4.3.3	Hvordan kan barnet bli bedre kjent med seg selv og bli bedre rustet? .....	54
4.3.4	Eksempel 2: Beskrivelse av når Sofie har sår og at hun klør.....	55
4.3.5	Barnets initiativ og hvordan pedagogen bekrefter initiativet .....	56
4.3.6	Hvordan kan barnet bli bedre kjent med seg selv og bli bedre rustet ? .....	56
4.4	<i>Ulik oppmerksomhet.....</i>	56
4.4.1	Eksempel: Beskrivelse fra lek med ball .....	57
4.4.2	Barnets initiativ og hvordan pedagogen bekrefter initiativet .....	57
4.4.3	Hvordan kan barnet bli bedre kjent med seg og bli bedre rustet ? .....	57
4.5	<i>Tilknytning med sensitive og forståelsesfulle voksne.....</i>	58
4.5.1	Eksempel 1: Beskrivelse fra når et barn virker slitent .....	58
4.5.2	Barnets initiativ og hvordan pedagogen bekrefter initiativet .....	59
4.5.3	Hvordan kan barnet bli bedre kjent med seg selv og bli bedre rustet? .....	59
4.5.4	Eksempel 2: Beskrivelse fra et måltid.....	60
4.5.5	Barnets initiativ og hvordan pedagogen bekrefter initiativet .....	60
4.5.6	Hvordan kan barnet bli bedre kjent med seg selv og bli bedre rustet? .....	60
4.6	<i>Speiling .....</i>	61
4.6.1	Eksempel: Beskrivelse fra når et barn rister på hodet .....	61
4.6.2	Barnets initiativ og hvordan pedagogen bekrefter initiativet .....	61
4.6.3	Hvordan kan barnet bli bedre kjent med seg selv og bli bedre rustet? .....	62
4.7	<i>Musikk som en inngangsport.....</i>	62
4.7.1	Eksempel: Beskrivelse fra lek med rytmeegg og afrikansk tromme.....	62
4.7.2	Barnets initiativ og hvordan pedagogen bekrefter initiativet .....	63
4.7.3	Hvordan kan barnet bli bedre kjent med seg selv og bli bedre rustet? .....	63
4.8	<i>Barn som tar lite initiativ .....</i>	64
4.8.1	Eksempel: Beskrivelse fra når Lukas bygger med Lego .....	64
4.8.2	Barnets initiativ og hvordan pedagogen bekrefter initiativet .....	65
4.8.3	Hvordan kan barnet bli bedre kjent med seg selv og bli bedre rustet? .....	65
4.9	<i>Oppsummering.....</i>	66
<b>5</b>	<b>Oppsummering .....</b>	<b>68</b>
5.1	<i>Temaet og dets aktualitet .....</i>	68
5.2	<i>Resultater fra analysen .....</i>	70
5.2.1	Anerkjennende kommunikasjon .....	70
5.2.2	Definisjonsmakt .....	71
5.2.3	Felles og ulik oppmerksomhet .....	72
5.2.4	Tilknytning med sensitive og forståelsesfulle voksne .....	72
5.2.5	Speiling .....	73
5.2.6	Musikk som en inngangsport.....	73
5.2.7	Ressursorientert tilnærming.....	74

5.2.8 Samlet konklusjon på problemstilling .....	74
<b>6 Avslutning og veien videre.....</b>	<b>76</b>
<b>7 Litteraturliste.....</b>	<b>78</b>
7.1 Bøker og tidsskrifter .....	78
7.2 Forskrifter, lover og stortingsmeldinger.....	79
7.3 Andre nettsider.....	80
<b>Vedlegg / Appendiks .....</b>	<b>82</b>



# 1 Innledning

Denne oppgaven skal bygge på en kvalitativ observasjonsforskning gjennomført i ulike barnehager. Hensikten med prosjektet er å se på hva som skjer i relasjonen mellom pedagoger og barn med særskilte behov i barnehagen. Jeg vil her presentere tema for oppgaven og temaets aktualitet, bakgrunn og formål, valg av problemstilling, begrepsavklaring og en forklaring av oppgavens struktur.

## 1.1 Temaet og dets aktualitet

Slik det kommer fram i Stortingsmelding 18 (2010-2011) «Læring og fellesskap», har tidlig innsats og gode læringsmiljøer hos mennesker med særskilte behov vært et av regjeringens satsningsområder. Formålet er å gi alle likeverdige muligheter for utvikling og læring så tidlig som mulig (Kunnskapsdepartementet, 2014). Tidlig innsats ble først introdusert i Stortingsmelding 16 (2006-2007) med fokus på å tilrettelegge for barn som trenger særskilt hjelp og støtte. En forutsetning for tidlig innsats er at utdanningssystemet klarer å fange opp og følge opp enkeltbarn. Her står evnen til å identifisere og vurdere disse barna sentralt. For det første handler det om evnen til å identifisere og vurdere barnets utvikling og kompetanse. For det andre handler det om å bruke profesjonelt skjønn der man avgjør hvilke oppfølgingstiltak som styrker barnets læringsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2006).

I dette prosjektet knytter jeg tidlig innsats til temaet kommunikasjon i barnehagen, der jeg skal se på samspillet mellom pedagoger og barn med særskilte behov. Jeg anser dette som et spesialpedagogisk relevant og aktuelt tema.

Som det kommer fram i Stortingsmelding 18 (2010-2011), stilles det krav til et godt læringsmiljø som fanger opp og støtter de barna som trenger det. Som barnehagelærer og framtidig spesialpedagog ønsker jeg å undersøke kvaliteten på samspillet mellom pedagogen og barnet. Jeg ser samspillet som en pedagogisk arena der man kan vurdere og følge opp hvert enkelt barn. Jeg har valgt å fokusere på barnehagebarn fordi jeg mener at det som skjer i barnets første leveår er av stor betydning for barnet senere i livet. Den amerikanske psykoanalytiker og spedbarnsforskeren Daniel Stern (1934-2012) legger blant annet vekt på betydningen av det tidlige samspillet mellom barn og pedagog, der barnet opplever seg

selv og omverdenen, og at dette kan ha innvirkning på barnets utviklingsmuligheter. (Stern 2003 ).

Personalet i barnehagen møter barn med ulike behov, og det vil være interessant å se på om barna blir møtt med respekt tross sine utfordringer slik det forutsettes i Rammeplanen for barnehagen (2011). Der står det at barnehagen skal ha respekt for menneskeverdet og gi alle rett til å være forskjellige. Stortingsmelding 41 (2008-2009) tar for seg kvalitet i barnehagen. Den vektlegger betydningen av et inkluderende fellesskap der alle er inkludert uavhengig av sosial bakgrunn og funksjonsnivå. Meldingen vektlegger videre et spesielt ansvar på personalet for å sikre god og tidlig hjelp til barn med særskilte behov (Kunnskapsdepartementet, 2014).

## **1.2 Bakgrunn**

Min personlige bakgrunn er mange års erfaring i barnehagen som barnehagelærer. Jeg har etter beste evne prøvd å skape gode barndomsminner for de barna som jeg har møtt der. Å lære seg å forstå det enkelte barns behov samt at man både fanger opp og følger opp barn med ulike utfordringer i livet tror jeg er avgjørende for at alle barn skal ha det godt. Noen av mine interesseområder som barnehagelærer har vært at barna skal være omgitt av trygge, omsorgsfulle og anerkjennende voksne, og at det blir lagt til rette for trivsel og utvikling. Dette er verdier jeg ønsker å ta med meg videre inn i yrket som spesialpedagog. I Rammeplan for barnehagen (2011) står det: «Barnehagelivet består av komplekse samspill mellom mennesker. Omsorg handler om en gjensidighet i samspillet. Barn skal møtes på en omsorgsfull måte. Dette krever et ansvarsbevisst personale som er nærværende og engasjerte i det enkelte barns trivsel og utvikling» (Rmp 2011.s 23). I en barnehage er det mange barn, og rammeplanen (2011) legger vekt på at barna skal få erfaring med samspill med andre barn og at det blir lagt til rette for deres sosiale utvikling. Men det er ikke alltid alle barn mestrer det sosiale livet. De trenger kanskje ekstra støtte fra sine omsorgspersoner. Marianne Brodin og Ingrid Hylander (1998) skriver om at barn er født forskjellige, og at foreldrenes oppgave er å forme en person, men også å oppdage måter å bekrefte det unike barnet på. Som pedagoger trekker de fram at man skal se både barnets ressurser og kompetanse. Det kompetente barnet er avhengig av samspillet med andre for å kunne utvikle sin egen kompetanse.

### 1.3 Formål

Formålet med dette prosjektet slik jeg ser det er å bidra til å styrke samspillet mellom personalet og barn med særskilte behov i barnehagen så tidlig som mulig. Jeg vil rette blikket mot det pedagogiske miljøet, nærmere bestemt pedagogen selv, hvordan pedagogene møter barn med særskilte behov i barnehagen og hvilke kommunikasjonsferdigheter personalet bruker for å bekrefte barnets initiativ. Dette håper jeg å finne mer ut av når jeg skal se på kommunikasjonen i barnehagen. Å se på betydningen av god kvalitet i kommunikasjonen ser jeg også på som et viktig aspekt ved mitt prosjekt. Det er gjort en rekke rekke internasjonale og norske forskningsarbeider om kvaliteten i barnehagen for de minste barna. Jeg vil spesielt trekke fram en studie av Anne Mari Undheim og May Britt Drugli, referert i Drugli (2010), om kvaliteten på tilbudet for de minste barna i barnehagen. Både foreldrene og personalet i denne undersøkelsen vektla at forholdet mellom personalet og barna var sentralt for å skape god kvalitet. Undheim og Drugli påpeker at små barn må oppleve nærhet, trygghet, ro og positiv respons for at det skal være god kvalitet i barnehagen. «Anerkjennelse» mener jeg er et kjent og godt begrep brukt i arbeid med mennesker og er som nevnt tidligere noe jeg har vært opptatt av. Niels Elkjær og Lotte Secher (2010) vektlegger at å ha en anerkjennende holdning i arbeid med barn handler om å være åpen og empatisk til det barnet opplever og til barnets selvforståelse. Når barnet møter gode voksne som ser dem som de er, tror jeg barnet er bedre rustet til å gå ut i verden og møte andre mennesker.

### 1.4 Problemstilling

Med utgangspunkt i ovenstående resonnementer og bakgrunn og interesse for teori med vekt på betydningen av det tidlige samspillet, som kan ha innvirkning på barnets utviklingsmuligheter, og muligheten til å finne seg selv, har jeg valgt følgende problemstilling:

*Hvordan bekrefter pedagogen barnets initiativ i samspillet, slik at barnet kan bli bedre kjent med seg selv, og dermed bli bedre rustet til å møte de utfordringene fellesskapet og samfunnet gir?*

## 1.5 Begrepsavklaringer

I oppgaven vil aktuelle begreper bli avklart underveis, men jeg vil innledningsvis nevne et sentralt begrep.

### 1.5.1 Barn med særskilte behov

I barnehagen møter vi en mangfoldig gruppe med barn. Det er gutter og jenter, store og små, som alle kommuniserer på hver sin unike måte med menneskene rundt seg. Men så er det noen barn som pedagogene eller andre nærpåsoner er spesielt bekymret for, og som ser ut til å trenge mer oppfølging. Dette kan være barn med ulike utfordringer som har behov for ekstra hjelp og støtte i sin hverdag. Barn med spesielle eller særskilte behov er et samlebegrep som blir benyttet i ulike litteratur for barn med mange ulike vansker. Her omtales de som «barn med særskilte behov».

Palma Sjøvik (2007) skriver om barn med særskilte behov og sier at det er spesielt to faktorer som blir lagt til grunn i vurderingen av barns behov for særskilt støtte og hjelp. Det kan være knyttet til barnet selv eller deres oppvekstmiljø. Sjøvik (2007) skriver at funksjonshemninger, sorg- og krisereaksjoner eller kroniske sykdommer kan være forhold som knyttes til barnet selv. Her blir en rekke vansker nevnt, som for eksempel synshemming, bevegelseshemming, hørselshemming og/eller utviklingshemning, sosiale og/eller emosjonelle vansker og språk- og kommunikasjonsvansker. Videre gis det eksempler på at barn kan ha ekstra behov og hjelp i en kortere eller i en lengere periode på grunn av sykdom som sukkersyke, allergi eller astma. Barn som har blitt rammet av alvorlig sykdom eller har hatt dødsfall i sin familie, innvandrerbarn eller andre i ulike minoritetsgrupper i samfunnet, samt barn som trenger ekstra hjelp på grunn av omsorgssvikt kan være barn som går innenfor betegnelsen «barn med særskilte behov».

## 1.6 Oppgavens struktur

For å gi forskningsrapporten en sammenhengende struktur og oppbygging vil jeg velge å ta utgangspunkt i elementer fra Toril Fiva og Marit Krogtofts artikkel i Kåre Fugleseth og Kjell Skogen (2006) bok om masteroppgaven. Oppgaven vil i tråd med nevnt forfatterne bestå av innledning, en hoveddel med teori og empiri, der resultater og analyse framstår i en egen del



og til slutt oppsummering og avslutning. Her vil jeg innledningsvis fortelle om oppgavens innhold, deretter fortelle hva jeg skal gjøre, for til slutt fortelle om det jeg har gjort.

I teoridelen vil jeg redegjøre for mitt valg av teoretiske og faglige utgangspunkt som jeg senere drøfter i analysen av de observasjonene jeg skal utføre. Empiridelen starter med en teoretisk inngangsport, deretter vil jeg redegjøre for mitt valg av forskningsdesign, metode, datainnsamling og til slutt dataanalyse. Deretter drøftes oppgavens validitet og reliabilitet. Senere vil jeg reflektere rundt etiske hensyn som jeg mener må ivaretas i mitt forskningsarbeid. Her vil jeg se på noen utfordringer samt fordeler som kan dukke opp. I forskningsrapportens avsluttende kapittel vil jeg oppsummere og drøfte resultatene av funnene. Dette vil jeg se i lys av oppgavens formål og problemstilling samt teoretiske og metodiske utgangspunkt. Avslutningsvis vil jeg se på hvor veien kan gå videre. Oppgaven vil også bestå av en referanseliste over kilder som skal benyttes samt vedlegg.



## 2 Teoretisk og faglig plattform

For å kunne belyse mitt teoretiske utgangspunkt har jeg valgt å trekke fram det jeg ser på som relevant og interessant knyttet til mitt valg av tema og problemstilling. For å gi en helhet og dypere forståelse velger jeg å utdype enkelte områder. I denne delen vil jeg først si noe om tidligere forskning omkring valgt tema. Deretter skriver jeg om kommunikasjon og samspill i barnehagen, der jeg i hovedtrekk sier noe om barnet og om pedagogens rolle. Så vil jeg belyse teori omkring barnets selvforståelse og tilknytning, før jeg til slutt skriver en oppsummering. Slik jeg skrev innledningsvis, er temaet mitt for oppgaven kommunikasjon i barnehagen og følgende problemstilling er:

*Hvordan bekrefter pedagogen barnets initiativ i samspillet, slik at barnet kan bli bedre kjent med seg selv, for dermed å bli bedre rustet til å møte de ulike utfordringene fellesskapet og samfunnet gir?*

### 2.1 Tidligere forskning

Når det gjelder betydningen av gode relasjoner mellom barnet og deres nærperso-ner og hvilken innflytelse det kan få for barnet senere i livet, er det gjort en rekke studier på temaet som peker i ulike retninger. På den ene siden forteller forskningen oss at barnet trenger nære og få tilknytningspersoner for å få en god sosial og mental utvikling tidlig i livet.

På den annen side viser forskningen at det er enkelte barn som klarer seg mot alle odds selv om de har fått en dårlig start i livet. Derfor tror jeg pedagogen må møte barnet der barnet er for nettopp å bli bedre rustet til å møte fellesskapet og samfunnet utfra sine egne forutsetninger. Til slutt trekker jeg fram studier som er gjort mellom barn og personale i barnehagen der de ser på kvaliteten i samspillet mellom barn og pedagog.

Henning Rye (2002) forteller om ulik forskning som er foretatt rundt betydningen av tidlige erfaringer. Han viser til betydningsfulle pedagoger og forskere som Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Friedrich Wilhelm August Frøbel (1782-1852) og Sigmund Freud (1856-1939), som vektla tidlig intervensjon mellom barnet og dets miljø og hvilken betydning miljøet har for barnets mentale utvikling. Den britiske psykologen, psykiateren og psykoanalytikeren John Bowlby (1907-1990), gjorde en rekke studier om tilknytning og

leverte en rapport til Verdens Helseorganisasjon i 1951, hvor det påpekes hvor uheldig det kan være å vokse opp i institusjon. Dette kommer blant annet fram i ulike studier som er foretatt der barn som er blitt satt tidlig i fosterhjem har generelt bedre forutsetninger for å lykkes med tale, intelligens, sosial kompetanse og modenhet enn barn som blir satt i fosterhjem senere i livet. På den annen side påpeker Rye (2002) at det også finnes en del motstridende forskning som viser at barn som har hatt en dårlig start på livet kan ha overaskende god utvikling allikevel.

I forskning knyttet til barn med særskilte behov og betydningen av tidlig intervensjon, viser Rye (2002) til studier foretatt i senere tid og som har gitt ny innsikt. Når barns medfødte betingelser for å ta kontakt og samspillet er forstyrret, har det vist seg at den psykososiale og kognitive utviklingen har vært mer sårbar. Det kan for eksempel være barn med autisme eller barn med omfattende hjerneskader. Med ny innsikt er dagens tiltak for barn med spesielle behov i større grad enn tidligere lagt til rette på det sosiale og kulturelle plan. Dette bedrer barnets betingelser for tilknytning, samspill og læring i barnets eget oppvekstmiljø. Helt opp til 1970-tallet ble det lagt mer vekt på å se på barnets utvikling som mer avhengig av de nedlagte forutsetninger som er i hver enkelt individ. Når det gjelder tiltak for å støtte utviklingen i små barns liv, har det den senere tid vært større fokus på å samarbeide med både foresatte og ansatte i barnehage og skole.

Drugli (2010) påpeker at alle relasjoner mellom de minste barna og personalet i barnehagen ikke alltid er nære og positive. Kvaliteten på relasjonen er ikke noe man kan ta som en selvfølge. Hvis det er en felles oppfatning om hva som kjennetegner en positiv eller en negativ relasjon, kan man sammen finne ut av hva som fungerer og hva som ikke fungerer. Forfatteren viser til forskning som forteller om betydningen av gode relasjoner mellom personalet og barnet i barnehagen. Her vil jeg spesielt trekke fram en studie om samspill mellom barn fra ni til 20 måneders alder og personalet der det viste seg at de ansatte var mer sensitive i samspill med barna i leksituasjoner enn de var i rutinesituasjoner, eksempelvis måltider og påkledning. Dessuten fant de ut at i rutinesituasjonene var de voksne mindre sensitive med de yngste barna. (Degotardi, 2010 ref. i Drugli, 2010).

## 2.2 Kommunikasjon og samspill i barnehagen

Tema for dette prosjektet er som nevnt tidligere kommunikasjon i barnehagen, nærmere bestemt kommunikasjon mellom pedagogen og barn med særskilte behov. Her vektlegges det tidlige samspillet mellom voksne og barn og dets betydning for senere utvikling. Tidlig samspill med barn med særskilte behov har fått ny betydning de senere år med mer vekt på barnets ressurser istedenfor svakheter. Til slutt i den delen av oppgaven tar jeg fram ulike sider ved pedagogrollen som både sier noe om teorien omkring pedagogens væremåte og holdninger i kommunikasjonen med barnet.

Kommunikasjon er på mange måter et sentralt begrep i arbeidet med barn, og begrepet har mange betydninger. Påstanden eller innstillingen om at «alt kan kommunisere noe» eller «du kan ikke ikke-kommunisere» i samvær med andre bygger på den britiske kommunikasjonsteoretikeren Gregory Batesons (1904-1980) teori (1972). Denne ideen kan bli et redskap som fremmer en gjensidig forståelse. Det er opp til de voksne å fange opp barnets ytringer, ta stilling til dem og handle i forhold til sansene (Horgen, 2010). Kommunikasjon har på mange måter vært vanskelig å definere på en klar og tydelig måte, kanskje fordi opplevelsen av kommunikasjon kan være så forskjellig, har mange uttrykk eller foregår på så mange ulike plan (Klark, 1978 ref. i Lorentzen, 2013). Jeg velger allikevel å trekke fram en definisjon på kommunikasjon mellom barn og voksne som jeg mener kan være gjeldende i denne sammenheng:

.....enhver synlig konvensjonell eller ukonvensjonell væremåte, enten intensjonal eller ikke, som vekker en oppfatning hos den som ser barnet forsøker å formidle et budskap, framføre et behov eller ønske, eller som på annen måte forsøker å påvirke væremåten til den andre (Dunst, 1978, s. 111, oversatt av Lorentzen, 2013 s.47).

Allerede fra første stund er samspillet i gang mellom barnet og dets omsorgspersoner, der omsorgspersonene prøver å bli kjent med barnets våkenhet, rytme, temperament og stemning. Det kreves egentlig ikke noen spesielle ferdigheter eller forståelse for at samspillet skal komme i gang. Samspillet er innholdet i den synkroniseringen som kroppen uttrykker og de handlingene som er mellom barnet og de omsorgspersonene barnet omgir seg med (Lorentzen, 2013). For at barnet skal kunne utvikle sine sosiale ferdigheter, er tidlig oppretting av det gode samspillet mellom barnet og sine omsorgspersoner viktig. Samspill mellom barnet og deres primærpersoner menes her som den fine tilpasningen som er tilstede i

dagliglivet og i de praktiske samhandlingssituasjonene, samt den nonverbale og den verbale kommunikasjonen som et tilstede allerede fra fødselen av (Colwyn Trevarthen 1980, ref. i Sti, 1999, ref. her i Sjøvik, 2007)

### **2.2.1 Felles oppmerksomhet**

Når det gjelder begrepet felles oppmerksomhet, kan det være interessant å forstå hvordan dette utarter seg i relasjonen mellom barnet og pedagogen i barnehagen. Er partene opptatt av det samme eller har de ulik oppmerksomhet i samspillet? For å få en bredere forståelse av hva felles oppmerksomhet er, vil jeg vise til noe teori på området, dessuten sier jeg noe om hvordan felles oppmerksomhet kan få betydning for barnets utvikling, og hvordan man kan fange barnets oppmerksomhet.

Den amerikanske psykologen Jerome Bruner påpekte i 1983 at felles oppmerksomhet setter betingelser for hva som er mulig å referere til som felles, der man setter rammer for hva det er behov for å sette navn på, bringer fram behov for å fortelle om det man er opptatt av, der det er åpning for å at de involverte kan snakke om noe de er opptatt av (Lorentzen, 2013). Stephen von Tetzchner (2010) referert i Tetzchner (2012) viser til teori om felles oppmerksomhet og hevder at felles oppmerksomhet handler om når to eller flere personer har oppmerksomhet rettet mot noe felles, at de er oppmerksomme på og deler fokus for oppmerksomhet. Felles oppmerksomhet krever derfor intersubjektivitet, det vil si gjensidig kontakt med andre mennesker. I tillegg til at barnet gjennom felles oppmerksomhet får en forståelse av seg selv i fellesskap med andre handler det også om at barnet utvikler sitt sinn og selvforståelse (Lorentzen, 2013). Å være opptatt av det samme i samspillet er et nødvendig grunnlag for utvikling av både kommunikasjon og språk hos barnet (Tetzchner, 2012). Felles oppmerksomhet og kommunikasjon blir tidlig opprettet ved hjelp av peking og blikk, og på et senere tidspunkt blir språket det viktigste verktøyet for å skape felles oppmerksomhet (Adamson, Bakeman og Deckner, 2004 ref. i Tetzchner, 2012). Gjennom tilegnelse av språket har barnet og omsorgspersonen felles oppmerksomhet, og omsorgspersonen kan for eksempel benevne gjenstander som gir mening for barnet: «Se, her er en dukke». Per Lorentzen (2013) påpeker betydningen av å ha ansikt-til-ansikt i samspillet. Noe som karakteriserer dette samspillet er at barnet og omsorgspersonen har oppmerksomheten på hendelser og ting der begge to er engasjert i noe de kan ha en samtale om. For å fange barnets oppmerksomhet og interesse spiller omsorgspersonens entusiasme og

begeistring inn, og om man er levende opptatt av det som skjer. Fram til barnet er ni måneder gammelt har det fortsatt vansker med å samkjøre oppmerksomheten til det de er opptatt av når de er sammen med en voksen. Her kan omsorgspersonen hjelpe barnet med å ha felles oppmerksomhet ved at de følger det barnet er opptatt av. Men fra barnet er tolv måneder kan man se at barnet får mer bevissthet på hvordan de kan fange de andres oppmerksomhet, for eksempel ved å peke eller bruke ord og lyder.

### **2.2.2 Barnets initiativ i samspillet**

For å belyse min problemstilling som blant annet handler om hvordan pedagogen bekrefter barnets initiativ har jeg valgt å trekke fram noen sider ved barnets initiativ og hvordan det kan påvirke samspillet i relasjon til pedagogen. Uansett hvilke initiativ barnet tar eller ikke tar, lener jeg meg på teori som hevder at pedagogenes ansvar er å se barnet der barnet er, for så å finne den beste måten å skape og bevare relasjonen på. Selv om det kommer fram her at når barn ikke tar initiativ kan det føre til mindre omsorg fra personene rundt barnet.

Synet på barnet som aktiv deltaker i det sosiale samspillet har forandret seg. Moderne utviklingsforskning ser på barn som mottakelige for sosialt samspill med sine omgivelser allerede fra livets begynnelse. Helt fra starten har barnet oftest evnen til å igangsette, opprettholde og avslutte det sosiale samspillet med sine omgivelser. Når spedbarnet beveger seg, smiler, gråter eller har blikkontakt, hjelper det barnet til å være aktivt, og barnet får innflytelse i den sosiale kommunikasjonen. Barnet er også oppmerksomt på andre menneskers stemmer og ansiktsuttrykk. Dette medvirker til å sikre et sosialt samspill som skaffer barnet omsorg og sosial tilpasning, og barnet blir kjent med sine omgivelser. Barnets initiativ og reaksjoner er med på å skape og fremme sensitive, tilpasningsdyktige og gode omsorgsgivere. Men når barnet ikke tar initiativ eller mangler reaksjon, hevder Rye (2002) at det vil det kunne føre til utvikling av manglende omsorg. Når barnet ikke tar initiativ og er aktivt i samspillet med sine omgivelser, trenger barnet voksne som er utholdende og aktive sammen med seg. Barn som er stille, engstelige, tilbaketrukne eller beskjedne trenger å bli sett og få hjelp til å fungere sosialt med sine omgivelser, slik at barnet ikke får vanskeligheter med å fungere i fellesskapet og samfunnet for øvrig. Barnet må få den oppmerksomheten det har behov for, selv om barnet ikke er i stand til å ta egne initiativ (Drugli, 2010). Lorentzen (2013) skriver om barnets spontane initiativ og hvilke betydning det har for dannelse av barnet selv. Forskningen har utdypet den britiske psykoanalytikeren Donald Winnicott (1896-

1971) sine tanker om barnets spontane gester og hvilken betydning disse kan ha for barnets utvikling av selvet. Barnets spontane gester kommer til uttrykk når han tar initiativ som har sitt utspring i hans egen gryende subjektivitet, det vil si når barnet er en handlende aktør i samspillet. Barnets spontane initiativ opptrer ikke som resultat av stimulering fra omgivelsene, men det er barnets egne spontane bidrag. Når barnets spontane gester og initiativ ikke blir møtt, må barnet forholde seg til omsorgspersonens initiativ og gi opp sine egne initiativ, og må istedenfor forsøke å kommunisere på en slik måte at han kan fange omsorgspersonenes oppmerksomhet. Men når barnets initiativ blir møtt, fører det til at barnet i høyere grad utforsker, eksperimenterer og leker.

### **2.2.3 Betydningen av tidlig samspill for barn med særskilte behov**

Barn er forskjellige og har ulike genetiske og biologiske betingelser her i livet, derfor stiller de med ulikt utgangspunkt når de kommer i kontakt med sine omgivelser. Barnets evne til å formidle sine egne behov eller til å svare på andres initiativ er forskjellig. Det stilles derfor ulike krav til omsorgspersonenes evner til å tolke barnas atferd i måten man møter barnet på. Men her understrekes det at det til syvende og sist er omsorgspersonens ansvar å etablere og utvikle samspillet til barnet (Sjøvik, 2007). Jo svakere kommunikasjonsevner barnet har, jo mer avhengig er han eller hun av nærpersoneles følsomhet og innlevelse (Lorentzen, 2013).

I arbeid med mennesker med spesielle behov går vi i dag i retning av en *ressursorientert tilnærming*. Her legges det vekt på barnets sterke sider og ressurser istedenfor barnets svakheter. Et eksempel på dette er *aktiv læring*. Begrepet *aktiv læring* påpeker at alle barn har behov for å utvikle sine evner og til å ta initiativ. Dette for at barnet skal oppleve mestring, dessuten for å styrke barnets funksjoner og egne erfaringer, og på den måten kan barnet oppleve at samspillet med andre mennesker blir meningsfullt. Mange barn med spesielle behov har tidligere vært gjennom en rekke trenings- og læringsprogrammer for å rette opp eller styrke barnets utvikling. Flere av disse oppleggene har vært mer opptatt av barnets negative og svake funksjoner, framfor å rette oppmerksomheten mot barnets ressurser. Målet var at barnet skulle bli så normalt som mulig (Rye, 2002).



## 2.2.4 Pedagogrollen i barnehagen

For å belyse pedagogrollens eller spesialpedagogens betydning i barnehagesammenheng har jeg lagt vekt på teori omkring pedagogens definisjonsmakt, anerkjennelse og til slutt om pedagogens selvforståelse. I tillegg til sine foresatte møter barnet personalet i barnehagen, som forhåpentligvis blir viktige omsorgspersoner i barnets tidlige år. Pedagogens måte å møte barnet på vil antageligvis få betydning for barnet her og nå, men også senere i livet. Jeg tror mange pedagogers utfordring er å finne inngangsporter til kommunikasjon med barnet, finne ut av hvor barnet befinner seg for så å møte barnet på en god og anerkjennende måte.

Brodin og Hylander (1998) legger vekt på at pedagogens grunnlag bør være å etablere en gjensidig relasjon med barnet. Om dette ikke etableres, kommer man ikke videre med sine pedagogiske oppgaver. I Sterns teori og hos flere av nåtidens pedagoger, er kjernen at pedagogens væremåte er med på å gi mening, sammenheng og at barnet og pedagogen har felles fokus. Gjennom å lytte og bekrefte det barnet gir uttrykk for, kan man som pedagog hjelpe barnet med å gi uttrykk for egen oppmerksomhet, følelsesmessig kommunikasjon, samhørighet med andre, språk og barnets egen forståelse av sammenheng. På den måten kan barnets kompetanse for å forstå og knytte det til sin eget indre og ytre virkelighet, det vil si de forutsetninger barnet har for å bli seg selv.

Henning Rye (2002) skriver om en rekke forebyggende tiltak rettet mot barn der barnehagen er ett av flere viktige tiltak for barn i ulike faresoner. Fordi barna tilbringer mye tid i barnehagen har barnehagepersonalet blitt viktig voksenkontakt og har fått stor betydning for barnets tidlige erfaringer og læring som er med på å bestemme barnets utvikling. Rye (2002) skriver om kvaliteten på formidlingen og kommunikasjonen voksen-barn og barn-barn som et viktig aspekt og hva det kan bety for barnet når det gjelder samvær, erfaringer og læring i barnehagen. Om de voksne ikke får til å etablere et godt samspill, får mye av aktiviteten liten betydning for utviklingen hos barnet, spesielt i den psykososiale utviklingen.

### **2.2.5 Pedagogens definisjonsmakt**

I et voksen-barn-forhold er makten og ansvaret lagt på de voksne. Det er opp til de voksne å være gode eller ikke gode kommunikasjonspartnere med barna. Bae (1996) legger vekt på at de voksne har definisjonsmakten her gjennom at måten de møter barnet på får innvirkning på barnets opplevelse av seg selv.

Berit Bae (1996) skriver om de voksnes definisjonsmakt og barnets selvopplevelse i en voksen-barn-relasjon. Hun forteller om de samspillserfaringene som påvirker barnets selvutvikling og selvopplevelse og legger vekt på den anerkjennende relasjonen som et ideal. Hun framhever viktigheten av at pedagogene forstår hva som skjer i relasjonen og at pedagogene har en bevissthet rundt hvilke kommunikasjonsmåter som kan være med på å utvikle selvstendighet, selvtilitt og selvrespekt. Begrepet definisjonsmakt i denne sammenheng forteller oss at de voksne har en mektigere stilling enn det barnet har når det gjelder barnets opplevelse av seg selv. Det vil si at måten den voksne svarer på i kommunikasjonen med barn – hvordan de voksne setter ord på barnets handlinger og opplevelser – er avgjørende. Det er også av betydning hva de voksne reagerer på og hva de ikke reagerer på. Definisjonsmakten kan brukes av de voksne på en god eller dårlig måte for å fremme barnets tro på seg selv, selvstendighet, respekt for seg selv eller andre, og ikke minst kan definisjonsmakten benyttes for å ødelegge barnets selvrespekt og selvstendighet.

Bae (1996) setter et kritisk blikk på bruk av definisjonsmakt i vårt samfunn. Dette fordi vi lever i et samfunn med mange ulike verdier og hun hevder at ikke alle bruker definisjonsmakten på en måte som fremmer selvtilitt og selvstendighet. Hun viser til Jessica Benjamin (1988), som hevder at den gjensidige anerkjennelsen er mangelvare i vår kultur. Derfor etterlyser hun en større bevissthet i det pedagogiske miljøet om hva en anerkjennende relasjon er og hva bruken av definisjonsmakten betyr.

### **2.2.6 Anerkjennelse**

Det er skrevet mye om anerkjennelse, og jeg vil her trekke fram den tyske filosofen Friedrich Hegel (1770-1831), dessuten Anne-Lise Løvlie Schibbye og Bae som jeg mener kan passe i denne sammenheng. Jeg velger Hegel spesielt fordi han er en av de første som bruker begrepet anerkjennelse. Løvlie Schibbye blir ofte referert til når det er skrives om anerkjennelse. Hun belyser anerkjennelsesbegrepet fra ulike nivåer. Her sier jeg noe om tre

av nivåene: det filosofiske, det teoretiske og det terapeutiske nivået. Bae velger jeg fordi hun knytter anerkjennelsesbegrepet til livet i barnehagen.

Anerkjennelse er et begrep som opprinnelig stammer fra Hegel som senere har blitt utviklet på filosofisk nivå. Anerkjennelse er en del av Hegels dialektiske forståelse av relasjoner og medfører alltid gjensidighet. Om gjensidig anerkjennelse sier Hegel videre at det er et likeverdig forhold der man forholder seg til hverandre i en subjekt-subjekt-relasjon. Her vektlegges en tanke om at hvert individ har rett til sine egne opplevelser. (Løvlie Schibbye, 1996).

Løvlie Schibbye (1996) skriver også om anerkjennelse, og jeg vil her kort presentere noen sider ved hennes syn på anerkjennelsesbegrepet. Hun drøfter begrepet på tre nivåer: det filosofiske, det teoretiske og det terapeutiske nivået. På det filosofiske nivået viser hun til Hegel og sier blant annet noe om gjensidig anerkjennelse der hvert individ har rett til sine egne opplevelser. Når man ser på den andre som objekt for sine egne behov og forståelse, så harmonerer dette ikke med anerkjennelse. På det teoretiske nivået er begreper som empati og intersubjektivitet sentrale. Med empati forstår jeg innlevelse, forståelse og det å sette seg inn i hvordan andre har det. Intersubjektivitet forstår jeg som felles enighet, i et subjekt-subjekt-forhold, der pedagogen prøver å forstå barnet ut fra barnets eget perspektiv. I en anerkjennende relasjon vektlegges egenskaper som å lytte, vise forståelse, vise aksept, vise toleranse og bekreftelse av følelser. Disse måtene å være på går om hverandre og har en sammenheng, det vil si at de er dialektiske. For eksempel er det å lytte en forutsetning for å forstå.

Om anerkjennelse sier Bae (1996) at dette kommer til uttrykk gjennom måten man er på sammen med andre og har sitt utspring i en grunnleggende holdning der likeverd og respekt er sentralt. Bae legger vekt på at anerkjennende kommunikasjon ikke er en teknikk for at de voksne skal oppnå en form for kontroll eller måloppnåelse, men at anerkjennelse er et mål i seg selv. Å være i en anerkjennende relasjon handler blant annet om den medmenneskelige respekt, selvtillit, selvstendighet og toleranse som blant annet er nevnt i formålsparagrafene i rammeplanen for barnehagene (Rmp, 2011).

For å komme tilbake til min problemstilling har jeg lagt vekt på hvordan pedagogene bekrefter initiativ i samspillet. Jeg vil derfor avslutningsvis trekke fram bekreftelse, som

ifølge Løvlie -Schibbye (1996) referert i Bae (1996) er en av egenskapene i en anerkjennende relasjon. Å bekrefte andres følelser kan oppfattes som: «Å gi kraft til den andres opplevelse». Bekreftende kommunikasjon bygger på forståelse og lytting og barnet opplever at han eller hun har rett til sine egne tanker, følelser og opplevelser. Positiv tilbakemelding eller ros er ikke synonymt med bekreftelse, men er mer eksempler på at de voksne som vurderer det barnet gjør med utgangspunkt i sin egen oppfatning av hva de synes er fint og flott. I vurderende kommunikasjon vektlegges hva den voksne synes eller liker i større grad enn hva barnet selv er opptatt av. Han får ikke hjelp til å finne ut av hva de selv er opptatt av. Her blir oppmerksomheten rettet mot det de voksne synes er riktig og vi får en vurderende kommunikasjon som undergraver barnets selvstendige definisjon av egne handlinger (Bae, 1996).

### **2.2.7 Musikk som støtte i samspillet**

For å belyse mitt valg av problemstilling ønsker jeg også å trekke fram bruk av musikk, tempo og rytme som et pedagogisk verktøy i samspillet med barn med særskilte behov.

Musikken inneholder mange elementer: klang, tonefall, dynamikk, melodi, rytme, puls, tempo. Ved hjelp av disse elementene kan man få et klarere bilde av hva som fanger barnets oppmerksomhet. Som pedagog kan man benytte seg av ulike stemmeklang eller at man tilpasser seg barnet med å hviske når barnet hvisker. Musikken kan også gi et signal om at noe skal skje. Med et kjent åpningssang vet barnet hva som skal skje, dette kan være med på å gi barnet mer oversikt (Galaasen, ref. i Horgen, Slåtta og Gjermestad, 2010). I møte med barn med særskilte behov kan musikken være en god måte for både å fange opp og å holde på oppmerksomheten hos barnet, dessuten kan musikken bidra til å gi en god støtte for både læring og kommunikasjon (Ruud 1990, ref. i Galaasen i Horgen et al. 2010). Musikken har en sanselig påvirkningskraft, ikke bare gjennom hørselen, men også gjennom hele kroppen, som vibrasjoner, lydbølger og som kan vekke både følelser og minner (Ruud, 2001, Myskja, 1999, her ref. i Galaasen i Horgen et al. 2010). I samspill med et barn med særskilte behov kan hver minste bevegelse barnet gjør få betydning, alt fra å snu på hodet til en armbevegelse, her kan man sette lyd og rytme til bevegelsen. Ifølge Karette Stensæth (2008) er betingelsene for å oppnå et samspill når man legger merke til alt det barnet gjør, og svare på det han gjør og gir uttrykk for (Stensæth, 2008, her ref. i Galaasen i Horgen med fler, 2010). Når musikkterapeuten retter oppmerksomheten til imitasjon av lyder og toner hos barnet, kan det

være med på å fremme barnets eget uttrykk, og de kan dermed ha en dialog sammen der rytme, puls og klang er en del av samspillet.

### **2.2.8 Pedagogens selvforståelse**

Når pedagogen eller spesialpedagogen møter barnet kan et grunnleggende ideal være nettopp å være til stede. Pedagogen må kanskje først og fremst kjenne seg selv for å kunne hjelpe barnet. Hvordan pedagogen møter barnets behov og de signalene som barnet gir kan være med på å påvirke hvilken støtte barnet får, i barnets søken etter å bli bedre kjent med seg selv. Søren Kierkegaard (1813-1855) skriver om hemmeligheten til all hjelpekunst:

«At man, naar i sandhed skal lykkes en at føre et menneske hen til et bestemt sted, først og fremmest maa passe paa at finde han der, hvor han er, og begynde der. Dette er hemmeligheden ved al hjelpekunst».

(Kierkegaard,1859, ref. i Røkenes og Hanssen, 2012:41).

Odd-Harald Røkenes og Per-Halvard Hanssen (2012) skriver om hvor viktig det er å kjenne seg selv som yrkesutøver, at man ser på betydningen av de erfaringene og den bakgrunnen man har, inkludert hvilke verdier, for-forståelse, syn på andre mennesker, og ikke minst den personligheten man har. Videre uttrykker forfatterne at å kjenne seg selv er et godt utgangspunkt i møte med andre mennesker. Du treffer mennesker som er forskjellig fra deg, eller som er i en annen livssituasjon. I samspill med andre må vi møte deres opplevelser der de er for å kunne hjelpe dem på veien videre.

## 2.3 Barnets selvoppfattelse

Barnets utvikling av selvet har fascinert meg på mange vis. For å kunne belyse min problemstilling der jeg blant annet legger vekt på hvordan barnet kan bli bedre kjent med seg selv, ønsker jeg å ta med noen ulike teoretiske perspektiver rundt selvoppfattelse. Her vil jeg i store trekk legge vekt på barnets utvikling av selvet, som på mange måter er forankret i barnets sosiale liv i samspill med sine omgivelser som er i tråd med det sosialkonstruktivistiske perspektivet.

### 2.3.1 Sosialkonstruktivisme

På 2000-tallet har den sosialkonstruktivistiske tankegangen blitt mer gjeldende. Sosialkonstruktivisme tar utgangspunkt i den russiske psykologen Lev Vygotskij (1896-1934) sitt arbeid, og blir av mange sett på som det motsatte av den sveitsiske psykologen, biologen og filosofen Jean Piaget (1896-1980), som støtter seg til den psykodynamiske tradisjonen. De har mange likhetstrekk selv om de i hovedtrekk går i ulike retninger. I Vygotskij-tradisjonen blir det lagt vekt på at barnets oppfatning, tankeprosesser og erkjennelse blir formet i samspill med andre mennesker, med vekt på å innarbeide kulturens væremåte og måter å tenke på, for eksempel kulturens måter å løse problemer på. Språket er det viktigste redskapet når man skal forme selvet i det sosialkonstruktivistiske synet. Gjennom langvarige relasjoner med andre mennesker lærer barnet å kjenne seg selv gjennom samtaler, for eksempel at omsorgspersonen fokuserer på enkelte egenskaper som han eller hun ser på som viktige for sin kultur. Hazel Markus har gitt dette en navn og kaller det for *selvveiene*, det vil si når kulturen sier noe om verdier og ideer om selvet, om hva som er godt og om hva som ikke er godt. Dette får da betydning for barnets selvoppfattelse (Tetzchner, 2012).

### 2.3.2 Barnets selvoppfattelse

I tillegg til å ha innsikt om den sosiale og fysiske verden, må barnet lære seg selv å kjenne. Barnet må lære å forstå seg selv alene og seg selv sammen med andre. Forskere har brukt ulike holdepunkt i forståelsen av selvet, med barns evne til å kjenne igjen bilde av seg selv, sitt navn og personlig pronomen som «du» og «jeg». Selvoppfattelse hos barnet har vært vanskelig å bringe klarhet i, spesielt hos svært små barn, før språket kommer på banen. Det grunnleggende problemene ifølge Stern (2003) med fler har dreid seg om selvoppfattelsen og i hvilken grad små barn kan ha en tanke om seg selv. Sterns teorier har hatt stor betydning,

men har også fått en del kritikk fordi han har kommet med konklusjoner som er lite etterprøvbare innenfor den tradisjonelle empiriske psykologien. Han legger vekt på og tolker barnets perspektiver, der andre påstår at barnets opplevelser av selvet er vanskelig å få kunnskap om. Noen teoretikere ser på utviklingen av selvoppfattelse som en differensieringsprosess. Med differensieringsprosess menes når omgivelsene prøver å tilpasse seg barnets forutsetninger. Andre teoretikere ser på den samme utviklingen som en integreringsprosess. Med integreringsprosess slik jeg oppfatter det menes en prosess der barnet selv gjør seg til en del av helheten. Noe teorier beskriver kun en selvoppfattelse der andre beskriver flere selvoppfattelser med flere sider eller elementer. Margaret Mahler (1897-1985), som tilhører den psykodynamiske tradisjonen, hevder at barnet har en selvoppfattelse som både omfatter seg selv og moren. Barnets selvoppfattelse er derfor avhengig av moren, og stiller derfor krav til morens egenskaper i for eksempel empati og innlevelse. Først når barnet er ni måneder gammelt begynner det å skille mellom seg selv og moren. Dette kaller Mahler for separasjons- og individualiseringsprosessen som skjer i løpet av de tre første årene i barnets liv. Når barnet kommer i *separasjonsprosessen* får hun en gradvis tilvenning til å være et selv, på egenhånd og uavhengig av andre. I den neste prosessen, som Mahler kaller for individualiseringsprosessen, ser barnet på seg selv som mer selvstendig og uavhengig av moren. Oppfattelsen av at barnet mentalt sett ikke kan skille mellom seg selv og moren har fått mye kritikk, også innenfor den psykodynamiske tradisjonen. Winnicott hevder at følelsen av selvet dannes i barnets tidlige uorganiserte lek, men bare når omsorgspersonene barnet omgir seg med gjenspeiler barnets lek tilbake til barnet. Ifølge Winnicott er det morens speiling av barnets bevegelser som medvirker til at barnet kan oppleve seg som unikt og kraftfullt, her vektlegges morens evne til empati som vesentlig for om barnet utvikler et «sant» selv som avspeiler om barnet har unike muligheter. Om moren ikke har empatiske evner, kan det medføre til at barnet tilpasser seg moren ved å utvikle et «falskt» selv som skjerner selvet mot negative påvirkning fra henne. Barnet er altså avhengig av morens i utviklingen av sin egen selvoppfattelse, derfor stilles det krav til morens væremåte (Tetzchner, 2012). I en gjensidig relasjon vektlegger Winnicott at når moren speiler tilbake til barnet, ser og opplever hun barnets følelser, sinnstilstand og behov, og dermed speiler hun tilbake barnets gryende fornemmelse av seg selv (Lorentzen, 2013).

Den «totale kommunikasjonen» i samværet mellom omsorgsgiver og barn medvirker ifølge Rye (2001) referert i Rye (2002) i større grad til barnets gryende selvopplevelse. Når barnet får positive opplevelser, nærhet og omsorg i samspill med sine omgivelser, vil barnet føle seg

elsket, anerkjent, akseptert, forstått, møtt og sett. Når barnet opplever den følelsesbetonte kommunikasjonen, skapes det etter hvert en selvopplevelse, med følelser og forestillinger om omverdenen. Dette skaper en indre opplevelse som Stern (2003) kaller for «representasjoner» som inneholder følelser og sanseopplevelser som man tilpasser til sine opplevelser av omverdenen.

### 2.3.3 Barnets utvikling av selvet

Stern har bidratt til å gi et bilde av det kompetente barnet gjennom en hypotese om hva som skjer i barnets indre og på hvordan barnet opplever seg selv og verden rundt seg (Brodin og Hylander, 1998). Stern (2003) stiller seg mange ulike spørsmål knyttet til selvet. Hvordan opplever barnet seg selv og andre? Er det et selv fra begynnelsen av, eller er det en annen, eller er det en blanding av disse? Blander spedbarnet ulike lyder, bevegelser, synsinntrykk, berøringer og følelser for å etablere en hel person? Hvordan kan spedbarnet oppfatte de sosiale hendelsene? Til sammen blir det mange spørsmål om hvordan spedbarnets indre verden er, eller er det verdener som blir skapt? Stern (2003) legger vekt på at det er umulig å gå inn i spedbarnets sinn og at det i utgangspunktet er hypoteser om spedbarnets subjektive opplevelsverden som blir beskrevet, men de kan gi oss ideer i forskningen på spedbarn, på hva de føler og tenker. Forfatteren vektlegger barnets subjektive opplevelser som det viktigste elementet i fornemmelsen av selvet, og at dette er unikt.

Dette er en kontrast til Sigmund Freuds psykoanalytiske teorier der id, ego og superego vektlegges i større grad. Psykoanalytiske teorier legger vekt på en indre psykisk struktur med id, ego og superego som avgjør hvordan individet tolker omgivelsene rundt seg, dets væremåte og handlinger. De psykiske strukturene blir dannet av menneskenes indre drifter som seksualitet, livsdrift, hat eller ødeleggelse. Freud hevder at driftene må få utløp og at barna søker sine foreldre for å få dempet sine drifter, eksempelvis sugebehov eller sult. Hvordan barnets drifter blir tatt imot av dets foreldre vil være med på å bestemme barnets relasjoner til andre mennesker. Innenfor denne retningen vektlegges barnets relasjoner til andre mennesker, men i form av objektrelasjoner (Tetzchner, 2012).

Stern (2003) beskriver fire fornemmelser av selvet, der de på hver sin måte definerer selvopplevelse og sosial sammenheng. Her er opplevelsen av *det gryende selv*, som formes fra fødselen av til tomånedersalderen, deretter opplevelsen av *kjerne-selvet*, som formes fra to



til seks måneder, deretter opplevelsen av et *subjektivt selv*, som formes fra sju til sytten måneder. Og tilslutt opplevelsen av det *verbale selvet*, som formes etter dette. Disse opplevelsene følger ikke nødvendigvis etter hverandre. Men når de første er dannet blir de aktive gjennom resten av livet, og de vokser parallelt side om side. Barn kan ifølge Sjøvik (2007) også utvikle seg i ulike tempo, og hevder at for eksempel barn med utviklingshemning vil generelt utvikle seg i et senere tempo, om graden av utviklingshemning er av alvorlig grad, og personer på enkelte utviklingsområder kan være på spedbarnsstadiet gjennom hele sitt liv.

### **Fornemmelse av det *gryende selvet***

Fra fødsel og til rundt to måneder vil spedbarnet allerede være i gang og aktivt forme et *gryende selv*. Spedbarnet er her i begynnelsen til en *fornemmelse av selvet*. Gjennom observasjon av spedbarn de seneste årene har det kommet ny kunnskap om barnets subjektive sosiale liv. Fra oppfatningen om at spedbarnet kun befinner seg i en tilstand av sult, søvn, å mase, gråte eller være i full aktivitet, har man kommet fram til at spedbarnet også har en *årvåken inaktivitet*. Det vil si en fysisk rolig, men årvåken tilstand der spedbarnet oppfatter ytre hendelser (Wolf 1966 ref. i Stern, 2003). Tre atferdsmessige tegn på *årvåken inaktivitet* er når det nyfødte spedbarnet snur hodet, suger og stirrer. Mye av det sosiale samspillet mellom spedbarnet og deres foreldre er når foreldrene hjelper barnet med å regulere følelser, rytme eller tempo. Det er ikke alltid foreldrene oppfatter at det er en sosial interaksjon fordi det er for mye oppmerksomhet på det praktiske som skjer, for eksempel når foreldrene skal trøste spedbarnet som gråter. Her blir det mer fokus på at barnet skal slutte å gråte, som er resultatet, framfor at barnet skal få trøst som er middelet for å oppnå resultatet. Andre ganger oppnås full interaksjon der foreldrene møter og bekrefter barnet slik at barnet får en fornemmelse av selvet (Stern, 2003).

### **Fornemmelse av *kjerne-selvet***

Det hevdes at perioden fra spedbarnet er cirka to til det er seks måneder gammelt kan være den mest eksklusive sosiale perioden i barnets liv. Når barnet er to måneder gammelt er smilet på plass og spedbarnets babling og pludring er rettet mot andre han eller hun søker kontakt med. Dessuten viser spedbarnet interesse og søker andre menneskeansikter, menneskestemmer og blikk (Splitz, 1965 et.al.1976 ref. i Stern, 2003). *Kjerne-selvet* er et resultat av fire grunnleggende selv-opplevelser som er: *selv-handling*, *selv-sammenheng*,

*selv-affektivitet* og *selv-historie*. Her er det fokus på opplevelsen, det vil si følelser, og ikke kognitive konstruksjoner som «begreper om» eller «kunnskap om» (Stern, 2003).

### **Fornemmelse av det *subjektive-selvet***

Når barnet er mellom syv til ni måneder gammelt går det fra en tilstand der han eller hun selv har et sinn til å oppdage at også andre mennesker har et sinn. Barnet blir klar over sine egne indre subjektive opplevelser, bevisstheten på objekter og å kunne dele med andre. Barnet er åpent for å etablere felles *intersubjektivitet*, felles oppmerksomhet, felles intensjoner og felles holdninger til for eksempel ulike emosjonelle stemninger, intimitet og nærhet med sine omgivelser (Stern, 2003).

### **Fornemmelse av det *verbale-selvet***

I det andre leveåret kommer språket, og her vil barnets fornemmelse av seg selv sammen med andre få en ny dimensjon. Det språklige selvet kommer ifølge Stern ved 15-18 måneders alder, og barnet tar i bruk tegn og symboler. Gjennom språket kan barnets tanker deles med andre i større grad enn tidligere. Gjennom språket kan barnet begynne å fortelle om seg selv og sine behov. Barnet kan for eksempel si: «Jeg er trøtt». Dessuten gir språket barnet nye muligheter å være i relasjon med andre på når barnet kan formidle sin kunnskap om verden rundt seg (Stern, 2003).

## **2.4 Tilknytning og sensitive voksne**

I tillegg til sine primære omsorgspersoner, som oftest mor eller far, møter barna andre omsorgspersoner. I barnehagen treffer barna de voksne som arbeider der, og disse kan også være viktige tilknytningspersoner i barnets liv. Barnets tilknytning til sine omsorgspersoner i barnehagen kan derfor få betydning for barnet her og nå, men også senere i livet. På samme måte som hos mor kan vi se på de samme egenskapene hos personalet i barnehagen, om de er sensitive og forståelsesfulle i møte med barna de treffer, for nettopp å oppnå en trygg tilknytning. Som pedagog og viktig omsorgsperson i barnehagen tror jeg man må jobbe med seg selv og finne veier inn til hvert enkelt barn. Man må kanskje være villig til å endre seg og til å finne ut hvordan man skal møte barnet for nettopp å oppnå trygg tilknytning i relasjonen mellom barnet og pedagogen.

Barnet vil gjennom tilknytning til sine omgivelser utvikle en grunnleggende tillit eller mistillit. Mary Ainsworth (1913-1999) og Bowlby har vært viktige forskere på området og har gitt oss en forståelse av temaet tilknytning (Drugli, 2010). Tilknytning handler ifølge Bowlby om hvordan barnet tidlig i utviklingen får følelser og relasjoner til andre som på en måte kan være felles for alle mennesker. Hvilke erfaringer barnet får i situasjoner der tilknytning blir aktivert, er grunnlaget for de individuelle forskjellene når det gjelder barnets tilknytningsatferd og de følelsene barnet får i møte med sine omsorgspersoner. Det kan dreie seg om positive og negative følelser, dessuten vil barnets tilknytningsatferd være ulik i kjente og ukjente situasjoner (Tetzchner, 2012). Ifølge Bowlby (1958) er det instinktive atferdsformer hos spedbarnet som er med på å fremme god tilknytning mellom mor og barn. Dette kan være atferdsmønstre som smil, gråt, klynging, suging og å følge med øynene. Bowlby forteller oss at disse atferdsmønstrene hos barnet kan være med på å utløse omsorgsreaksjoner hos moren, at hun holder seg i nærheten av barnet for å sikre overlevelse og gir barnet de gode samspillserfaringene han eller hun trenger. Sensitive og forståelsesfulle omsorgspersoner er avgjørende for barnets utvikling hevder Rye (2002). Her legges det videre vekt på at omsorgspersonene bør være i stand til å tolke de signalene og reaksjonene som barnet har, for eksempel smil, gråt og lyder. Når barnet i fellesskap med sine omsorgspersoner får en rekke positive opplevelser, vil det etter hvert sannsynligvis oppstå en god tilknytning mellom barnet og deres omsorgsgivere. Tilknytningen mellom barnet og deres omsorgspersoner kan gjenspeiles i sterke reaksjoner fra begge parter når det kommer til adskillelse (Rye, 2002).

Ainsworth har forsket på samspillet mellom mor og barn og hvilken betydning samspillet vil få for barnets psykososiale utvikling det første leveåret. Hun har sett på morens tilstrekkelighet, sensitivitet og på hvor fort hun reagerte på barnets behov. Når Ainsworth (1978) referert i Rye, (2002) så på barnets omsorgserfaringer, kunne hun se ulike tilknytningsmønstre hos barnet, og delte dette inn i tre hovedkategorier. Trygg tilknytning, avvissende tilknytning og engstelig-motvillig tilknytning. Noe av det som bidrar til trygg tilknytning mellom mor og barn er ifølge Ainsworth og hennes medarbeidere:

- Mye fysisk kontakt, spesielt i de første seks månedene
- gode egenskaper til å roe ned og trøste barnet
- følsomhet for de signalene barnet gir
- gode egenskaper til å møte barnets behov og rytme

- at barnet opplever og får erfaringer av at det han eller hun gjør får konsekvenser
- at mor og barn kan glede seg over samværet (Rye, 2002)

I samspill med sine tilknytningspersoner etablerer barnet det som Bowlby (1973) referert i Drugli (2010) kaller for *indre arbeidsmodeller* som vil få betydning for hvordan barnet er i relasjoner med andre. *Indre arbeidsmodeller* er det samme som mental bevissthet eller ubevissthet om seg selv, og handler om hvordan barnet fungerer i relasjoner til andre mennesker. Når barn opplever å ikke få trøst eller hjelp i situasjoner der de er triste eller redde, vil barnet utvikle negative *indre arbeidsmodeller* (Broberg, Granqvist, Ivarsson og Mothander, 2006 ref. i Drugli, 2010). Barnet vil gjennom *negative indre arbeidsmodeller* få en utrygg tilknytning og et bilde av seg selv som uverdigg. Barnet vil sannsynligvis la være å søke trøst og støtte i situasjoner der de trenger det, fordi de antageligvis har opplevd for mange skuffelser tidligere (Drugli, 2010).

Den sosiale samhandlingen begynner allerede ved fødselen, og det skaper et grunnlag for tilknytning mellom barnet og sine omsorgspersoner. Når den gode tilknytningen er etablert, får barnet kunnskap som gjør at deres erfaringer gir mening og barnet kan tilpasse seg fellesskapet og samfunnet rundt seg, og det blir mulig å overføre kulturelle verdier. Kvaliteten på tilknytning og kommunikasjon mellom barnet og deres omsorgspersoner spiller riktignok inn. Fører samspillet til mestring og positive følelser eller opplever barnet samspillet som utrygt eller angstfylt, gir samspillet en dårlig selvfølelse hos barnet (Rye, 2002).

## 2.5 Oppsummering

Med min teoretiske og faglige plattform håper jeg å gi en bredere forståelse for hvor avgjørende pedagogens eller spesialpedagogens relasjonskompetanse kan være i møte med barn med særskilte behov tidlig i livet. Her peker jeg først på en rekke forskning som påpeker hvor viktig gode relasjoner mellom barnets og dets nærpersioner er allerede fra livets begynnelse, og at det kan virke inn på barnets mentale utvikling senere i livet. Samtidig viser jeg til motstridende forskning som sier at barn med et dårligere utgangspunkt klarer seg tross alle odds. Stortingsmelding 41 (2008-2009) retter oppmerksomheten mot kvaliteten i barnehagen, og jeg viser til forskning som forteller oss at de ansatte i barnehagen var mer

sensitive når de var i lek med barna enn i rutinesituasjoner, dessuten var de ansatte mindre sensitive med de yngste barna i barnehagen. Dette prosjektets overordnede tema er kommunikasjon i barnehagen. Og jeg har forsøk å peke på sider ved kommunikasjon som jeg ser på som relevant i denne sammenheng. Påstanden eller innstillingen at «alt kan kommunisere noe» eller «du kan ikke ikke- kommunisere» i samvær med andre bygger på Batesons teori (1972). Denne ideen kan bli et redskap som fremmer en gjensidig forståelse. Det er opp til de voksne å fange opp barnets ytringer, ta stilling til dem og handle i forhold til sansene (Horgen et al. 2010). For å kunne oppnå gjensidig forståelse spiller muligens felles oppmerksomhet i samspillet inn. Er barnet og den voksne opptatt av det samme eller har de ulik oppmerksomhet når de er sammen? Lorentzen (2013) påpeker at omsorgspersonens væremåte er betydningsfull for om man får til å fange barnets oppmerksomhet. Dessuten legger han vekt på at barnets alder har betydning for hvor mye barnet mestrer å holde på felles oppmerksomhet. Fram til barnet er ni måneder kan omsorgspersonen følge det barnet er opptatt av for å skape felles oppmerksomhet. Når det gjelder felles oppmerksomhet mellom barnet og dets omsorgspersoner, sier jeg noe om barns initiativ i samspillet. Her trekker jeg fram sider ved barnets initiativ og hvordan det kan påvirke relasjonen. Ifølge Rye (2002) er barnets initiativ med på å påvirke sine omsorgspersoner til å være mer sensitive og tilpasningsdyktige og gode omsorgspersoner. På den annen side påpekes det at det er de voksne som har ansvar i relasjonen og at barnet trenger aktive og utholdende omsorgspersoner i sine omgivelser. Sjøvik (2007) påpeker at hvert barn har ulike forutsetninger når det kommer til biologiske og genetiske betingelser her i livet, og barns evner til å formidle sine evner eller til å ta initiativ er forskjellig, og det stilles derfor ulike krav til omsorgspersonene. Dette forskningsprosjektet retter seg til barn med særskilte behov, og som Lorentzen (2013) hevder desto svakere barnet er til å kommunisere, dess mer avhengig er barnet av sine omsorgspersoner innlevelse og følsomhet. I dag legges det vekt på en *ressursorientert tilnærming* i arbeid med barn med særskilte behov. Her understrekes at omsorgspersonene legger vekt på barnets sterke sider framfor barnets svake sider, at barnet skal få mulighet til å utvikle sin evne til å ta initiativ i samspillet med andre. Hvordan pedagogen eller spesialpedagogen møter barnet vil antageligvis få betydning for barnet her og nå, men også senere i livet. Jeg tror mange pedagogers utfordring er å finne inngangsporter til kommunikasjon med barnet, finne ut av hvor barnet befinner seg for så å møte barnet på en god og anerkjennende måte. Dette er egenskaper jeg håper å finne igjen når jeg går ut i feltarbeidet. Videre trekker jeg fram ulike sider ved barnets utvikling av selvet, og hvordan barnet opplever å bli bedre kjent med seg selv. Jeg setter det i lyset av et

sosialkonstruktivistiske perspektivet med blant annet Sterns teorier om utvikling av selvet. Her vektlegges barnets subjektive opplevelser framfor barnets objektive opplevelser (Stern, 2003). Avslutningsvis trekker jeg fram teori om tilknytning mellom barnet og dets omsorgspersoner. Ifølge Bowlby handler tilknytning om hvordan barnet utvikler følelser og relasjoner til andre mennesker. Hvilke erfaringer barnet får i situasjoner der tilknytning blir aktivert er grunnlaget for de individuelle forskjellene når det gjelder barnets tilknytningsatferd og de følelsene barnet får i møte med sine omsorgspersoner. Det kan dreie seg om positive og negative følelser, dessuten vil barnets tilknytningsatferd være ulik i kjente og ukjente situasjoner (Tetzchner, 2012).

## 3 Empirisk tilnærming

Hensikten med oppgavens empiriske tilnærming er å undersøke og spørre om det er sammenheng mellom teoretisk utgangspunkt, valg av design, metode og datamateriale. Mitt teoretiske utgangspunkt bygger på en valgt problemstilling der jeg blant annet stiller spørsmål ved hvordan pedagogen er i samspillet med barnet og bekrefter barnets initiativ. Min empiriske tilnærming til problemstillingen består av syv avsnitt. Jeg starter med en redegjørelse for hvilken teori jeg støtter meg på, deretter beskriver jeg mitt valg av design og metode. Så forklarer jeg prosessen i selve datainnsamlingen, og prosessen av analysen, for så å sette lys på prosjektets validitet og reliabilitet. Deretter vil jeg si noe om de etiske refleksjonene jeg har gjort meg underveis, for til slutt å gi en oppsummering. Presentasjon av resultater og analyse kommer i kapittel 4.

Betegnelsen empiri kommer opprinnelig fra det greske ordet *empeiria*, som kan oversettes med «erfaring». I empirisk forskning bygger forskeren sin kunnskap på erfaringer, men det behøver ikke være forskerens egne erfaringer (Kleven, 2014). Empirisk forskning vil i første omgang være datamateriale som blir samlet inn, for eksempel observasjoner, intervjuer eller spørreskjemaer, som deretter blir systematisert og analysert. Ved bruk av denne metoden kan forskeren betrakte relevante problemstillinger (Befring, 2007).

### 3.1 Teoretisk utgangspunkt

Her ønsker jeg å åpne med noen momenter fra vitenskapelig teori. For å få en dypere innsikt i fenomenet jeg skal undersøke, ser jeg det hensiktsmessig å si noe om hvordan jeg både kan forstå og tolke det som skjer i kommunikasjon mellom barn og pedagoger i barnehagen.

#### 3.1.1 Forståelse og for-forståelse

Få oppnå god gyldighet og sammenheng i det empiriske forskningen som skal gjennomføres, ser jeg det hensiktsmessig å være godt forberedt på de fenomenene som skal undersøkes. Mitt ønske er å få en dypere forståelse og et mer helhetlig perspektiv på kommunikasjonen mellom pedagoger og barn med særskilte behov gjennom observasjon i ulike barnehager. For å opparbeide meg en forståelse for fenomenet ser jeg det meningsfullt å si noe om hva dette innebærer. Odd Wormnæs (2005) hevder at ordene «forstå» og «forståelse» benyttes om

hverandre. Vi kan si at vi forstår ord, tekster, språk, musikk, kunst og andre mennesker. Men hva er forståelse? Og hvordan forstår vi? Forståelse handler blant annet som at vi forholder oss til verden rundt oss som at alt eksisterer slik vi oppfatter og erfarer den, at menneskene vi snakker med er slik vi forstår dem, skjønner dem osv. Vi kan forstå gjennom kroppens sanser som å høre, se, kjenne og smake. Dessuten kan vi forstå gjennom kroppstilstander som lyst, smerte eller sykdom. For å kunne forstå har vi alle en for-forståelse, det vi si at vi blant annet er utstyrt med ulike forventninger som er basert på tidligere erfaringer, og danner derfor et grunnlag for forståelsen (Wormnæs, 2005). Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (1900-2002) forstår for-forståelse som det grunnlaget man eksempelvis har som leser for å kunne forstå en tekst. Vår personlige kulturelle, sosiale og historiske bakgrunn vil være et grunnlag for hvordan vi forstår det som blir sagt til oss (Hjardemaal, 2014). Når jeg skal observere i de ulike barnehagene, tar jeg med meg min forståelse og for-forståelse i bagasjen. Min bakgrunn som barnehagelærer med teoretisk forståelse og erfaringer fra arbeid med barn er med på å danne grunnlag for min for-forståelse for det fenomenet jeg skal undersøke. Min for-forståelse vil prege min skriftlige framstilling av de observasjonene som skal gjennomføres. I tråd med Vedeler (2000) vil jeg forsøke å forstå helheten av det som skjer i samspillet mellom pedagogen og barnet, gjennom å se på summen av flere observasjonssituasjoner.

### **3.1.2 Tolkning, fenomenologi og hermeneutikk**

I den empiriske forskningsarbeidet som skal gjennomføres, gir for-forståelsen meg et utgangspunkt for selve tolkningsprosessen. Med mitt behov for å finne fram til en god og anvendelig måte å tolke mine resultater på, vil jeg si noe om den hermeneutiske metodelæren. Hermeneutikken har sitt utspring i filosofiske modeller, der fenomenologien spiller en sentral rolle. Fenomenologi er læren om fenomenene (Wormnæs, 2005). Fenomenologien har ulike betydninger i filosofiske sammenheng, der blant annet Hegel hevder at det handler om læren om bevissthet, erkjennelsens utvikling og former fram til absolutt erkjennelse. I teoribasert fenomenologi analyseres ulike fenomener, for eksempel: følelser, tanker og atferd (Malt 2015). De fenomenologiske perspektivet handler om å rette oppmerksomheten mot hvordan mennesker forstår og opplever sin egen situasjon og hverdagsliv (Befring, 2007). Ordet hermeneutikk kommer opprinnelig fra det greske ordet *hermeneus* og betyr å tolke eller fortolke. Behovet for å avklare måter å komme fram til metoderegler for hvordan fortolke og tolke en tekst, er utgangspunktet for hermeneutikken (Hjardemaal, 2014). Når jeg kommer i gang med tolkningsprosessen av mine observasjoner,



skal jeg tolke mine empiriske funn, og jeg kan i tråd med Wormnæs (2005) stille meg ulike spørsmål for å svare på min problemstilling, og forhåpentligvis gi det som tolkes mening. Jeg kan spørre: Hva formidles i denne observasjonssituasjonen? Har det som skjer et budskap? Hvilke meninger uttrykker barnet eller pedagogene? Og hvordan kan jeg forstå det som skjer i samspillet? Som en del av tolkningsprosessen legger Wormnæs (2005) vekt på å begrunne sine tolkninger. Det innebærer at jeg eksempelvis kan argumentere for eller imot om min tolkning er riktig eller usannsynlig. Mine tolkninger vil bli begrunnet i lys av valgt teoretisk utgangspunkt.

## **3.2 Design og metodevalg**

For en forsker finnes det ulike framgangsmåter eller design som kan benyttes for å finne svar på de spørsmål man stiller seg. I empiridelens andre avsnitt vil jeg fortelle om hvordan forskningsprosjektet er tenkt gjennomført og hvilket design og metode som skal benyttes. Da det ble klart for meg at jeg skulle forske på det som skjer i barnehagen, nærmere bestemt i relasjonen mellom pedagogen og barnet, så jeg den kvalitative framgangsmåten gjennom observasjon, loggbok, feltnotater og samtaler som et hensiktsmessig design. Her vil jeg altså bygge det kvalitative designet på observasjon av samspill mellom pedagoger og barn i barnehage.

Slik jeg oppfatter Colin Robson (1993) referert i Kjell Skogen (2006), så handler design om å stille seg ett eller flere spørsmål som forskeren har som formål å utvikle i et forskningsprosjekt. Her påpekes betydningen av å overveie hvilken strategi, hvilket fokus og hvilken taktikk man ønsker å benytte i hvert enkelt prosjekt. Ved bruk av kvalitativt design blir observasjonene, samtalen, feltnotater og loggbok verktøyene mine for å kunne beskrive virkeligheten bedre, det vil si det som skjer i samspillet mellom pedagogen og barnet. For å få mer innsikt i fenomenet kommunikasjon ønsker jeg å undersøke nærmere hvordan pedagogen og barnet erfarer samspillet seg imellom. Kvalitativ forskning handler om å studere verden slik mennesker erfarer den og har derfor ifølge Liv Vedeler (2000) et fenomenologisk utgangspunkt. Her håper jeg på å få en personlig og direkte kontakt med de jeg skal observere. Det er selve fenomenet kommunikasjon som blir interesseressant, det gjelder ikke i denne sammenheng for en hel populasjon. Det vil si at jeg ønsker å observere det som skjer i samspill med få mennesker i de aktuelle barnehagene for å kunne gå i dybden

på nettopp denne kommunikasjonen. Som forsker vil jeg legge til rette for observasjons- og samtalesituasjoner ut fra pedagogenes og barnas egne premisser i den grad det er mulig. En mulig måte å tilrettelegge for dette på er å vise varsomhet, spørre underveis om de er komfortable med å bli observert og informere om at de kan være med på å sette premisser for det som skal skje. Vedeler (2000) påpeker at forskeren må prøve å forstå de som blir observert utfra deres egne premisser, og at det krever empatiske evner hos forskeren, gjennom nærhet til de som observeres samtidig som man har evnen til å være nøytral. Gjennom observasjon og samtale håper jeg å få en dypere helhetsforståelse når det gjelder hvordan pedagogen møter barnets initiativ, og hva som skjer om pedagogen ikke møter barns initiativ i samspillet dem imellom. Cato R. P. Bjørndal (2012) hevder at en kvalitativ metode har den fordelen at den kan åpne for en bredere helhetsforståelse av sosiale prosesser og sammenhenger. Ved å forsøke å komme nærmere de som observeres vil forskeren forhåpentligvis få en dypere forståelse av fenomenet som blir studert. Om jeg hadde gjort en kvantitativ spørreundersøkelse kunne jeg eksempelvis sendt ut et skjema med svaralternativer til alle barnehagene i en bydel i Oslo. Da ville jeg ikke fått den samme nærheten til de jeg forsket på. Den kvalitative metoden er på den måten annerledes enn den kvantitative metoden som i større grad har vektlagt å «objektivere» prosessen og bevare avstanden mellom den som forsker og dem det forskes på (Kleven, 2014).

### **3.2.1 Observasjon som metode**

Jeg ønsker å se på ulike sider ved relasjonen mellom barnet og pedagogen. Jeg vil for eksempel undersøke om de har felles oppmerksomhet, eller om pedagogen og barnet har ulik oppmerksomhet i samspillet. Jeg vil benytte meg av observasjon som metode for å få en dypere forståelse og et førstehånds innblikk i det som skjer i virkeligheten når pedagogen og barn med særskilte behov er sammen i barnehagen. Som hjelpemiddel vil jeg også benytte meg av videokamera. Dette vil jeg utdype nærmere i avsnittet om bruk av videokamera. Som barnehagelærer og framtidig spesialpedagog ser jeg det som naturlig å observere et fenomen som har pedagogisk betydning, nærmere bestemt rettet mot det spesialpedagogiske feltet, og har derfor valgt meg kommunikasjon mellom pedagoger og barn med særskilte behov. I en pedagogisk sammenheng er det for eksempel vanlig å forstå observasjon som oppmerksom iakttagelse, det vil det si å observere noe som er av pedagogisk betydning (Bjørndal, 2012). Hensikten med å bruke observasjon som metode er mitt ønske om førstehånds kjennskap til det som skjer i møtet mellom pedagog og barn når de er sammen i barnehagen, for deretter å

fortelle om det som jeg har observert. Ifølge Vedeler (2000) er det avgjørende hva du ønsker å undersøke når du som forsker velger metode. Ønsker du å finne ut hva som faktisk skjer ute i felten, eller er du ute etter menneskenes holdninger og tanker om aktuelle temaer? Observasjon som metode kan være et viktig verktøy når man ønsker å beskrive barn og voksne og hva som skjer i deres hverdagssituasjoner. Som observatør håper jeg på å få muligheten til å se barnehagehverdagen fra en annen vinkel enn de som jobber der til daglig, og kan på den måten muligens oppdage sider ved kommunikasjonen som personalet ikke er klar over. Vedeler (2002) hevder at en utenforstående observatør kan oppdage problemer som personalet ikke har vært oppmerksomme på tidligere.

### **3.2.2 Bruk av videokamera**

Med ønske om å fastholde så mye informasjon som mulig om det som skjer i samspillet mellom pedagogen og barnet, vil jeg benytte meg av videokamera som hjelpemiddel i observasjonen. Ved bruk av dette hjelpemiddelet håper jeg blant annet å finne ut om pedagogen bekrefter eller ikke bekrefter de initiativ barn tar når de er sammen. Her slutter jeg meg til Bjørndalen (2012) som belyser flere positive sider ved bruk av videokamera som hjelpemiddel i en observasjonssituasjon. Hensikten med bruk av videokamera som hjelpemiddel i dette forskningsprosjektet er å forhåpentligvis bevare så mye som mulig av de pedagogiske øyeblikkene. Disse kunne blitt glemt eller kanskje aldri blitt registrert om jeg ikke filmet. Ved bruk av dette hjelpemidlet er det mulig å spole tilbake og se situasjoner som oppstår flere ganger, dessuten kan et videoopptak være rikt på detaljer som man kanskje ikke la merke til da situasjonene utspilte seg. På den måten kan jeg registrere noe jeg ikke har registrert i observasjonsøyeblikket. Når jeg bruker videokamera kan jeg registrere sammensatte samspill i både verbal og non-verbal kommunikasjon. Non-verbal kommunikasjon er for eksempel kroppsspråk, blikk, berøring og ansiktsuttrykk. Vedeler (2000) påpeker ulike problemer som kan oppstå ved bruk av videokamera, blant annet bruk av tid, teknisk forståelse og informantenes komfort. Når jeg tar i bruk videokamera, kan en av ulempene være å få for mye datamateriale. Utfordringen blir da å få nok tid til å transkribere og bearbeide opptakene skriftlig. Her vil jeg gjøre et utvalg som skal brukes til presentasjon av datamateriale og analyse. Et annet problem som kan oppstå kan være at det stilles krav til teknisk forståelse, jeg må bruke tid på å sette meg godt inn i det tekniske utstyret og prøve det ut på forhånd. Det er ikke sikkert at informantene er komfortable med å bli filmet, og som observatør kan utfordringen bli å tilrettelegge for at de som blir filmet trives med dette. Om

barna blir for opptatt av det tekniske utstyret kan en mulighet være å tilrettelegge for at de blir kjent med dette på forhånd.

### **3.2.3 Transkribering**

Etter endt observasjon vil det samlede datamaterialet transkriberes, det vil si at jeg bearbeider mitt datamateriale skriftlig. Dette vil i hovedsak være bearbeidelse av de videoopptakene som skal tas, men andre observasjoner vil også bearbeides, om ikke i like stor grad. Ifølge Martyn Hammersley og Paul Atkinson (2004), så må jeg bestemme meg for hvor detaljerte videoene eller observasjonene skal være, og jeg må sørge for å ha godt innarbeidede regler for dette. Jeg ser for meg å skrive ned det som skjer så detaljert som mulig, det vil si det som sies både non-verbalt og verbalt, ansiktsuttrykk, avbrytelser og lignende. Jeg ser fram til å transkribere dette datamaterialet, og til å se om observasjonene kan gi økt innsikt i hva som skjer i samspillet. Jeg vil ta med det jeg anser som relevant for oppgavens formål og problemstilling. Vedeler (2000) hevder at transkribering har flere fordeler, blant annet at den tvinger den som forsker til å tenke og lytte inngående til de observasjonene som er foretatt. Dessuten blir forskeren mer kjent med de som observeres og får dermed mer innsikt.

### **3.2.4 Bruk av loggbok, feltnotater og samtaler som støttende metode**

I tillegg til å observere fant jeg det hensiktsmessig å benytte loggbok, feltnotater og samtaler. Formålet vil være å skape en dypere forståelse av hele det empiriske arbeidet knyttet til oppgavens formål og problemstilling. Loggboken ønsker jeg å benytte under hele prosessen, det gjelder fra jeg tar kontakt med barnehagen til de siste observasjonene blir tatt. På den måten kan jeg notere mine refleksjoner over egen praksis, dette er i tråd med hva Cato R. P. Bjørndalen (2002) skriver om bruk av loggbok. Feltnotatene mine vil bestå av konkrete notater hvor jeg beskriver de sosiale prosessene i den sammenhengen de inngår, og som jeg skriver under situasjonen som observeres. Dette er i tråd med hva Hammersley og Atkinson (2004) skriver om feltarbeid. Ved å benytte meg av feltnotater kan jeg også notere refleksjoner over det jeg har sett og hørt underveis samt vesentlig informasjon som ikke kommer fram under observasjonene, som de observertes dagsform og hendelser som er vesentlige knyttet til mitt valg av problemstilling. Samtale med de jeg observerer kan gi meg nyttig informasjon knyttet til oppgaven, for eksempel om de som blir observert har kommentarer til det som skjer. Dette håper jeg vil være nyttige notater som styrker grunnlaget for å vurdere materialet.

### 3.2.5 Observatørens rolle og mulige begrensninger

Resultatene av de observasjonene som skal utføres er ifølge Vedeler (2000) avhengig av observatøren selv. Som observatør håper jeg min faglige kompetanse og erfaring fra arbeid med barn kan bidra til å gi et godt grunnlag i forkant av observasjonene, ikke minst vil mitt pedagogiske grunnsyn og holdninger til feltet også prege resultatene. Vedeler (2000) påpeker observatørens vesentlige rolle, ikke minst i spørsmålet om man kan stole på resultatene av undersøkelsen og på de konklusjonene som blir tatt i ettertid. Dessuten understrekes det hvor viktig observatørens bevissthet er rundt sine egne holdninger og svakheter. Når jeg skal observere, kan det bli mange inntrykk å ta innover seg, blant annet gjennom det jeg ser, hører og hva jeg føler. Her blir utfordringen å notere meg de inntrykkene som er relevante for det fenomenet som skal studeres. Bjørndalen (2012) understreker at observatøren må være bevisst på tilgangen til informasjonskaoset som sansene dine tar innover seg og prøve etter beste evne å bearbeide disse når det kommer til vurderingen av de observasjonene jeg utfører. Når jeg skal ute i felt, vil jeg trolig få en personlig og direkte kontakt med de som observeres, og det kan bli vanskelig å være objektiv i vurderingen av dataene som samles inn. Michael Quinn Patton (1990) referert i Vedeler (2000) hevder det kan være helt umulig å være fullstendig objektiv, og det kan medføre at resultatene framstår som mindre troverdige. Som forsker i felt kan jeg velge hvor mye jeg vil delta i det som skjer. Vedeler (2000) forteller oss om hvordan observatøren kan velge hvor aktiv hun vil være og skiller mellom fullstendig deltaker, deltakende observatør, observatør som deltar og fullstendig uavhengig observatør. Vedeler (2000) hevder det er vanlig å ta flere roller, men at jeg må være bevisst som observatør på de rollene jeg går inn i, altså hvor aktiv jeg skal være som observatør. I dette prosjektet ser jeg det naturlig å gå ut og inn og ta ulike observatørroller underveis, det vil si at jeg tar en kombinert tilnærming. At jeg i det ene øyeblikket tar status som nesten uavhengig observatør der jeg systematisk filmer eller skriver notater, og ikke deltar direkte i det som skjer. I det neste øyeblikket vil jeg være mer aktiv og svare for eksempel på henvendelser eller delta i leken.. Her ønsker jeg ha et åpent sinn og delta der det faller seg naturlig.

En mulig begrensning i forskningsprosjektet vil være å skaffe nok materiale. Det er ikke sikkert jeg får tak i den informasjonen jeg ønsker. Som forsker observerer jeg i en kort periode, muligens én til to uker. Utfordringen kan da bli å skaffe et troverdig bilde av det som kjennetegner samspillet mellom pedagogene og barna jeg skal observere. Når jeg skal

observere, kan det dukke opp uforutsette hendelser, eller de som skal observeres har en annen atferd enn normalt. Dette er i tråd med noe av det Vedeler (2000) trekker fram av mulige begrensninger. Selv om observasjon sannsynligvis vil være en tidkrevende metode, tror jeg den har mange fordeler. Jeg håper på å få innsikt i nye og spennende sider i samspillet mellom personale og barn i barnehagen, som jeg ikke hadde oppdaget ved bruk av andre metoder, som intervju. Forfatteren påpeker at mange mener det er mange fordeler ved bruk av observasjon som metode fordi forskeren ser på livet i den virkelige verden (Forster 1996 et.al, her ref. i Vedeler, 2000).

### **3.3 Prosessen i datainnsamlingen**

I dette avsnittet rettes oppmerksomheten mot selve prosessen i datainnsamlingen, det vil si hva jeg har gjort, og hvordan jeg har gått fram for å samle inn nødvendig informasjon. Her vil jeg presentere mitt utvalg og hvilken tilgang jeg har hatt til feltet. Deretter vil jeg si noe om de ulike informantene som har deltatt. Så presenteres mine refleksjoner rundt observasjonsfasene. For til slutt si noe om datainnsamlingens avslutning.

#### **3.3.1 Utvalg av informanter og tilgang til forskningsfeltet**

For å oppnå representativitet, har jeg tatt noen valg for å få et hensiktsmessig utvalg av informanter til dette forskningsprosjektet. Jeg har undret meg over hvilke informanter som kunne være aktuelle og hvor jeg eventuelt kunne finne disse. Fordi utvalget i denne kvalitative undersøkelsen kan bli ubetinget lite på grunn av avgrenset forskningsperiode, slutter jeg meg til Vedeler (2000) og ser det hensiktsmessig å finne fram til et troverdig utvalg knyttet til prosjektets formål. Jeg vil her trekke fram to vesentlige formål for dette prosjektet. Det ene er å styrke samspillet mellom personalet og barn med særskilte behov i barnehagen så tidlig som mulig. Det andre er å se på betydningen av god kvalitet i kommunikasjonen mellom pedagogen og barnet. Med bakgrunn i formålene har jeg sett det naturlig å ta kontakt med ulike barnehager som tilrettelegger spesielt for barn med særskilte behov, der god kvalitet i samspillet vektlegges. Målgruppen blir barn med særskilte behov og personale med pedagogisk utdanning.

Før jeg i det hele tatt kunne gå i gang med dette prosjektet var det nødvendig å skaffe tillatelse for å observere i barnehagene. Personvernombudet for forskning stiller strenge krav

til gjennomføringen av prosjekter som innebærer innsamling av sensitive og personlige opplysninger. Jeg sendte en søknad til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og fikk deres godkjenning av prosjektet.

For å skaffe et hensiktsmessig utvalg til prosjektet forhørte jeg meg først med fagfolk som har kjennskap til det spesialpedagogiske arbeidet i ulike barnehager. Etter mange års arbeid som barnehagelærer er jeg kjent med fagmiljøet. Jeg fikk tips om å ta kontakt med flere avdelingsbarnehager som har egne avdelinger spesielt tilrettelagt for barn med særskilte behov. De anbefalte barnehagene har lang fartstid i å tilrettelegge for denne målgruppen. Dessuten har de aktuelle barnehagene et godt rykte innen fagfeltet. Jeg kontaktet styrerne i barnehagene der en av styreren takket ja dersom den aktuelle avdelingen ønsket å delta. Hun videreformidlet prosjektet til avdelingen som er spesielt tilrettelagt for barn med særskilte behov. Etter en ukes tid sa styreren at avdelingsleder på aktuell avdeling hadde takket ja og at de gjerne ville være med på mitt prosjekt. Jeg sendte barnehagen et informasjonsbrev for å sette dem mer inn i hva prosjektet ville innebære. Jeg hadde for øvrig noe kjennskap til denne barnehagen fra før, men har ikke jobbet direkte på den aktuelle avdelingen. Avdelingslederen tok godt imot meg og vi pratet sammen i god tid før observasjonen skulle gjennomføres. Jeg fortalte kort om formålet med prosjektet, og vi snakket løst om hvilke barn som kunne være med. På denne avdelingen er det flere barn med særskilte behov, og avdelingslederen kom med forslag til et barn hun mente kunne passe. Etter at det ble avklart hvilke barn jeg skulle observere, ble godkjenning for prosjektet undertegnet av foresatte. Avdelingsleder foreslo videre at jeg kunne observere det aktuelle barnet i samspill med sin faste støttepedagog og musikkterapeuten som pleide å være i barnehagen en dag i uken. Videre avtalte vi at jeg skulle observere over en to ukers periode. Herfra var jeg mest i kontakt med barnets faste støttepedagog. Vi avtalte tidspunkt og hvordan det hele skulle organiseres. Støttepedagogen mente det var lurt å observere fra formiddagen av og at jeg kunne være med i ulike samspillsituasjoner utover dagen, både i frilek og når barnet trente i et øvingsrom. Vi avtalte videre at jeg skulle observere under måltid, på treningsrom, i frilek og lignende. I tillegg skulle jeg observere barnet i samspill med musikkterapeuten.

I første omgang så jeg ikke behovet for å observere i mer enn en barnehage, men forsto etter hvert at det ville bli nødvendig med et større materiale. Derfor tok jeg kontakt med flere barnehager som kunne være representative for mitt utvalg og fikk etter mange telefonsamtaler på plass en ny avtale. Denne gangen i en basebarnehage. Her tok jeg først

kontakt med fagleder som jeg kjente til fra før. Jeg informerte om oppgavens tema og formål. Hun virket svært interessert i prosjektet og sa hun skulle gjøre en innsats for å få tak i informanter. Hun kunne fortelle at de hadde flere barn med særskilte behov, og at de jobbet mye med språkgrupper. Hun tok kontakt med aktuelle foresatte for å spørre om barnet deres kunne delta, de takket ja, og godkjenninger ble undertegnet. Faglederen videreformidlet prosjekt til barnehagens språkpedagog som hadde ansvar for å tilrettelegge for språkgrupper. Jeg tok kontakt med språkpedagogen per telefon, der jeg informerte om prosjektets formål og avtalte tidspunkt og snakket løst om hvordan observasjonene skulle gjennomføres. Denne gangen ble avtalen å observere to barn med barnehagens språkpedagog, hvor avtalen gikk på å observere ett og ett barn i samspill med språkpedagog på et øvingsrom. Denne gangen hadde jeg mer tidspress på meg og avtalte kun én til to dager for observasjon.

### **3.3.2 Presentasjon av de ulike informantene**

Jeg gir her en kort presentasjon av de ulike informantene. I dette forskningsprosjektet har to barn og tre pedagoger blitt med i mitt utvalg, selv om jeg har observert flere. Her framgår barnas alder og en kort presentasjon av barnas diagnoser og vansker, pedagogenes yrkestittel, hvilken stilling de har og hvor lenge de har arbeidet med de ulike barna. På grunn av kravet om konfidensialitet har jeg valgt å anonymisere informantenes navn og de barnehagene de er knyttet til. Det vil si at jeg ikke har oppgitt deres eget navn eller eksakte alder.

Barnehage 1:

- Barn 1: Lukas, 5 år, har en alvorlig grad av utviklingshemning og en hjerneskade. Er både kognitiv og motorisk svak, har lite språk.
- Pedagog 1: Marit, har arbeidet som støttepedagog en god stund, er utdannet barnehagelærer. Hun har jobbet med Lukas i cirka 6 måneder.
- Pedagog 2: Trine, har arbeidet som musikkterapeut en rekke år, med Lukas i over 1,5 år. Lukas har musikkterapi med Trine en time i uken.

Barnehage 2:

- Barn 2: Sofie, 3 år, har ingen spesifikk diagnose. Har vært et stille barn som tidligere tok lite initiativ til samspill med barn og voksne i barnehage. Språkpedagogen synes



det har vært vanskelig å fange oppmerksomheten hennes tidligere men det har vært framskritt i senere tid.

- Pedagog 3: Hanne, har lang fartstid innen barnehagelæreryrket, der hun det siste året har jobbet som språkpedagog. Hun har jobbet systematisk med Sofie i underkant av et år.

### **3.3.3 Presentasjon og refleksjoner rundt observasjonsfasen**

Etter at jeg har funnet et representativt utvalg og fått tilgang til forskningsfeltet, kunne observasjonene igangsettes. I den andre fasen vil jeg presentere undersøkelsen som er gjort, samt fortelle om hvordan jeg har gått fram.

I mitt første møte med observasjonsstedet var jeg muligens minst like spent som de som skulle bli observert og var først usikker på min egen rolle som observatør. Jeg har vært opptatt at av de som har blitt filmet skulle føle seg trygge med situasjonen. Derfor har jeg gjennom uformell samtale underveis spurt informantene om hvordan de har opplevd situasjonen. Før jeg startet spurte jeg pedagogene om de hadde noen tanker rundt det å skulle bli observert. De fortalte meg da at de synes det var spennende, den ene pedagogen sa at hun ikke hadde noen problemer med å bli observert, en annen sa at hun var mer usikker på hva dette ville innebære. Når det gjelder de barna som jeg har observert, har jeg vært opptatt av å skape en god tilknytning, og at barna skulle føle seg trygge på meg. I barnehage 1 fikk jeg god mulighet til å snakke med barnet som skulle observeres på forhånd. Jeg synes vi fikk et god kontakt, og slik jeg opplevde det viste barnet tegn til at han ønsket å ha meg med. I barnehage 2 satte jeg dessverre av mindre tid og fikk ikke mulighet til å komme innom før jeg skulle observere. Jeg fikk likevel småpratet litt med barna rett før observasjonene.

Jeg ble godt tatt imot i begge barnehagene på min første dag som observatør. Før jeg begynte å observere gikk jeg inn på avdelingen/basen, snakket litt løst og ledig med de barna og voksne som var tilstede og jeg synes jeg fikk god kontakt. I forkant av observasjonene var jeg spent på bruken av det tekniske utstyret. Som hjelpemiddel benyttet jeg meg av et Olympus ePL2 kamera med filmfunksjon. Av ekstrautstyr tok jeg i bruk en ekstern mikrofon og et bevegelig lite stativ som både kan settes direkte på bordet og ved hjelp av bøyelige ledd klypes fast til møbler. Da jeg kom inn på avdelingen i barnehage 1 var noen barn opptatt av utstyret, jeg lot de mest nysgjerrige få se på. De viste spesielt interesse for stativet, og et av

barna kalte det for en robot. Jeg fortalte barna at jeg var på besøk for å se hvordan de hadde det og at jeg skulle bruke utstyret for å filme litt på avdelingen. Deretter rigget jeg opp kameraet på en stol for å filme første opptak. Kameraet ble mindre interessant for barna etter hvert. Jeg synes det var greit å ha kamera på et stativ. I stedet for å se inn i linsen var jeg frigjort til å skrive feltnotater og til delvis å delta i samspillet med korte kommentarer og med blikk. Men det har vært noen utfordringer knyttet til bruk av videokamera. Til å begynne med synes jeg det var uvant, og det tok tid å vende seg til utstyret. Dessuten opplevde jeg at både barn og voksne var opptatt av kameraet til å begynne med. Etter hvert som jeg fikk til å bruke kameraet, synes jeg at jeg har fått til å fange mange spennende pedagogiske øyeblikk.

I begge barnehagene brukte jeg stort sett tiden til å gjøre opptak, men det er noen observasjoner som ikke er filmet, dette fordi det har vært andre barn til stede eller at det har dukket opp spennende observasjonsøyeblikk etter at jeg skrudde av kameraet. Noen av disse øyeblikkene har jeg tatt med i undersøkelsen. Stort sett har jeg sittet på sidelinjen og observert, men når jeg synes det har vært naturlig, har jeg gått inn som observatør med en mer deltakende rolle. Barna som jeg har observert har ved flere anledninger tatt direkte kontakt med meg, et av barna tok blant annet tak i armen min for å vise meg noe han var interessert i eller for å ta meg med i leken, og da følte det naturlig å bli med. På den måten har jeg gått ut og inn av ulike observatørroller.

Til sammen har jeg observert i fem dager over en tidsperiode på cirka tre uker, der de fire første dagene var i barnehage 1 og den siste dagen i barnehage 2. De fleste observasjonene er gjort under samspillet med et barn og en pedagog alene, det vil si i en én til én-situasjon. Stort sett har det vært planlagte og strukturerte situasjoner, men jeg har også observert i noen ustrukturerte situasjoner. I de strukturerte aktivitetene har det vært pedagogene som har lagt premissene for valg av aktiviteter, men med noen unntak der barna har kommet med mye innspill. Da har aktivitetene foregått i små rom, gjerne bare på et lite bord, i andre situasjoner ble større arealer benyttet, i musikkterapien var det mye bevegelse og hele rommet ble tatt i bruk. Jeg har observert under måltider, i planlagte øvingsaktiviteter på treningsrom, under samlingsstund, frilek ute og inne, påkledning i garderobe, musikkterapi og i språkgrupper på øvingsrom.

### **3.3.4 Avslutning av observasjonsperioden**

Etter endt observasjonsperiode så jeg gjennom de observasjonene jeg hadde gjort. Filmene ble transkribert, og jeg finskrev de resterende observasjonene som ikke ble tatt opp med kamera. For å unngå feiltolkning og eventuelle misforståelser har jeg spurt om pedagogene kunne lese igjennom mine beskrivelser og tolkningene av observasjonene, og jeg har fått noen tilbakemeldinger. I barnehage 1 ble det som sagt satt av fire dager til observasjon, disse gikk over en to ukers periode og jeg knyttet nok mest bånd til denne barnehagen. Som takk for at de ville delta fikk de en liten gave og et takkekort. Barnehage 2 fikk jeg bare observert én dag og den var litt lenger unna, men jeg er like takknemlig for at de ville stille opp, jeg gav også dem en liten oppmerksomhet som takk for deltakelsen.

## **3.4 Gjennomføring av analysen**

Etter endt observasjonsperiode hadde jeg et råmateriale. Jeg vil her fortelle om hvordan jeg har bearbeidet, tolket og analysert observasjonene. Mine feltnotater, loggbok og samtaler med pedagoger underveis blir også tatt med som en del av beskrivelsene mine.

I analysens første fase så jeg det hensiktsmessig å organisere det innsamlede datamaterialet, og i transkriberingsfasen tok jeg derfor noen valg. For det første ble ikke alle observasjoner transkribert. Jeg tok et utvalg som jeg senere finskrev. Jeg har forsøkt å være så konkret som mulig, det vil si at jeg har skrevet det jeg har sett slik jeg har sett det, uten å tolke observasjonene i første omgang. I analysens neste fase så jeg det hensiktsmessig å forenkle mine beskrivelser. For å skaffe en bedre oversikt over materialet satt jeg opp et skjema med ulike kategorier, jeg noterte sentrale stikkord og tema knyttet til beskrivelsene fra utvalgte observasjoner. Fordi jeg mener å ha god nok oversikt på materialet, valgte jeg å ikke bruke standardiserte dataprogram i denne fasen. Gjennom å kode materialet fikk jeg en bedre oversikt, dette medførte til at jeg på et senere tidspunkt fant ulike kategorier på ulike fenomen som kunne knyttes til prosjektets problemstilling.

I analysens siste fase har jeg sett det hensiktsmessig å prøve å gi et helhetlig bilde av funnene, der jeg har presentert et utvalg av de observasjonene som er tatt. Disse har blitt tolket med et hermeneutisk utgangspunkt, der tolkningene mine og analysen har blitt videre belyst i tråd med Befrings (2007) forståelsesperspektiv. Forfatteren deler sitt

forståelsesperspektiv i tre nivåer. *Deskriptiv forståelse*, som innebærer å gi en mest mulig presis og gyldig beskrivelse av de observasjonene som er foretatt. *Tolkningsforståelsen*, som innebærer å sette seg inn i observasjonsbeskrivelsene, prøve å forstå disse og se dem i sin sammenheng. *Teoretisk forståelse*, som innebærer å drøfte funn med bakgrunn i oppgavens teoretiske og faglige plattform (Befring, 2007). Her har jeg sett det nyttig å sette fingeren på det jeg har forstått som sentrale fellestrekk ved de funnene som er gjort, og for å skape mer variasjon har jeg valgt jeg å beskrive nøkkelepisoder som kan underbygge ulike sider ved de utvalgte teorier om emnet. De ulike nøkkelepisodene har blitt tolket i lys av *hvilke initiativ barnet tar og hvordan pedagogen møter barnets initiativ*. Deretter har jeg drøftet mine tolkninger i lys av den utvalgte teorien der jeg prøver å finne svar på *hvordan barnet kan bli bedre kjent med seg selv, og dermed bli bedre rustet til å møte de ulike utfordringene fellesskapet og samfunnet gir?* For å skaffe en best mulig oversikt har jeg sett det hensiktsmessig å tolke og analysere én og én episode hver for seg, disse vil bli oppsummert i oppgavens oppsummeringskapittel.

## **3.5 Validitet og Reliabilitet**

For å kaste lys over forskningsprosjektets troverdighet ser jeg det som hensiktsmessig å si noe om dens validitet og reliabilitet. Med bakgrunn i at tradisjonell validitetsdrøfting ifølge Yvonna S. Lincoln og Egon G. Guba (1985) ikke er tilpasset den kvalitative metoden, vil jeg her trekke fram deres forslag til validitetskriterier som er direkte knyttet til kvalitativ metode. Slik det framstår i Vedeler (2002) har den kvalitative metoden vært kritisert for mangel på validitets- og reliabilitetskontroll. Her er spesielt to kriterier framtreddende. For det første avhengighet til observatøren, og for det andre så er validitetsdrøftingen ikke tilpasset de kvalitative mønstrene på samme måte som den tradisjonelt har blitt gjort i den kvalitative metoden.

### **3.5.1 Validitet**

I resultatene av de observasjonene som er foretatt stilles det ifølge Vedeler (2000) en rekke krav til empiriens *validitet*, det vil si *troverdighet* eller *gyldighet*. Som forsker ønsker jeg å gi et riktig bilde av det jeg har sett i spillet mellom pedagogene og barna. Generelt sagt om validitet, så kan det defineres som graden av riktige slutninger man kan trekke på bakgrunn av resultater fra en datainnsamling. Validiteten er ikke bare bundet av «instrumentet»,

prosessen og typiske trekk ved det eller de som studeres spiller også inn (Fraenkel og Wallen 1993, ref. i Vedeler, 2000).

Som en motpol til de tradisjonelle validitetssystemer innenfor kvantitativ metode foreslår Lincoln og Guba (1985) referert i Vedeler (2000) fire validitetskriterier som skal ivareta validitet innenfor kvalitative forskningsdesign. De fire validitetskriteriene er: *bekreftbarhet*, *pålitelighet*, *overførbarhet* og *troverdighet*. Når jeg belyser prosjektets gyldighet, ser jeg det hensiktsmessig å ta i bruk disse kriteriene som et hjelpemiddel.

*Troverdighet:* På grunn av prosjektets omfang, har det blitt et begrenset antall observasjoner, men jeg synes allikevel at jeg har fått til å fange noen gode øyeblikk som kan beskrive sider ved fenomenet jeg har undersøkt og som kan gi et troverdig grunnlag. Jeg har forsøkt å skildre det jeg har sett på en så korrekt måte som mulig og slik at deltakerne i prosjektet forhåpentligvis kjenner seg igjen. Analysens troverdighet kunne trolig vært bedre om jeg hadde drøftet denne i fellesskap med flere fagpersoner. Men jeg har gitt de pedagogene som har deltatt muligheten til å se igjennom analysedelen, slik at de har hatt mulighet til å gi beskjed om de kjenner seg igjen i det jeg beskriver. Dette mener jeg spiller en viktig rolle for dette forskningsprosjektets troverdighet. Får å gi et troverdig bilde av validitetskriteriene hevder Lincoln og Guba (1985) referert i Vedeler (2000) at observasjonene må foregå over en lengre periode, og det må være mange nok observasjoner. Dette for å gjenkjenne de synspunktene som er relevante for forskningsprosjektet.

*Overførbarhet:* For å klargjøre oppgavens utvalg av informanter på en hensiktsmessig måte har jeg forsøkt å gjengi gode, relevante, omfattende og detaljerte beskrivelser av det som er blitt observert. For å kunne vurdere om prosjektet er overførbart vil jeg gjøre datamaterialet tilgjengelig for andre. For å kunne bidra til overførbarhet anbefaler Lincoln og Guba (1985) referert i Vedeler (2000) utvalg og beskrivelser som hensiktsmessige strategier. I dette prosjektets utvalg har jeg lagt vekt på å velge informanter som både kan gi god og rik informasjon. Derfor så jeg det hensiktsmessig å ta kontakt med pedagoger i ulike barnehager som har erfaring med og som jobber med barn med særskilte behov. For at dette prosjektet skal være overførbart håper jeg mine beskrivelser av de observasjonene som er gjennomført kan illustrere og skape et helhetlig bilde av kvaliteten i samspillet mellom pedagogen og barn med særskilte behov. Dette er i henhold til Lincoln og Guba (1985) referert i Vedeler (2000)

som legger vekt på at forskeren skal lage gode, omfattende, detaljerte og relevante beskrivelser.

*Pålitelighet:* Slik det kommer fram i Vedeler (2002) kan påliteligheten trues av utrente observatører. Med min bakgrunn som barnehagelærer har jeg i årenes løp opparbeidet meg mye erfaring med observasjon, og dette håper jeg øker oppgavens pålitelighet. Men for at dette prosjektet skal være så pålitelig som mulig, kreves det ifølge Vedeler (2000) gode forberedelser. Derfor har jeg lagt vekt på at prosessen skal være så klar og systematisk som mulig der jeg etter beste evne har dokumentert og skrevet ned det som har skjedd underveis. Jeg synes dette har vært en utfordring, og det kan hende mange detaljer ikke er registrert.

*Bekreftbarhet:* For at resultatene av de observasjonene som er gjennomført skal være så valide som mulig legger Vedeler (2000) vekt på kritisk vurdering av egen tolkning, og at man er så objektiv som mulig. Som observatør har jeg forsøkt å være så objektiv som det lar seg gjøre, det vil si at jeg har forsøkt å framstå så saklig og korrekt som mulig. Her har jeg lagt vekt på å ikke være for subjektiv i tolkningene av materialet. Men på den annen side vil det trolig være umulig ikke å være subjektiv i en kvalitativ studie, fordi jeg som forsker velger hva som tas med videre i analysen.

### **3.5.2 Reliabilitet**

Reliabilitet innebærer i hvilken grad informasjonen fra dette empiriske arbeidet er pålitelig eller ikke. Som forsker har jeg tatt noen valg som trolig vil få betydning for hele det empiriske arbeidet. Det kan gå på valg som fører til hvordan jeg subjektivt opplever én og samme observasjon på ulike måter til forskjellige tidspunkt. Resultatet ville også fått et annet utfall om jeg hadde studert det samme fenomenet i en annen barnehage, dessuten ville en annen forsker muligens fått andre resultater selv om vi hadde observert de samme situasjonene. Ifølge Vedeler (2000) handler reliabilitet i et kvalitativ studie om i hvilken grad datamaterialet har sammenheng, og om man får tilsvarende datamateriale om det var en annen observatør, en annen tid eller om det var et annet sted observasjonene ble gjort. Reliabiliteten for nedlagt arbeid er muligens avhengig av mine kunnskaper knyttet til bruk av observasjon, hvordan jeg har møtt de som er blitt observert, mine etiske valg og min selvstendighet under selve prosjektet. Det er på ingen måte sikkert at jeg finner de svarene jeg er ute etter, eller om barnet blir bedre kjent med seg selv i møte med det pedagogiske

personalet i barnehagen. Jeg slutter meg derfor til Vedeler (2000) som hevder at jeg som forsker trolig må leve med usikkerheten og ikke tro at jeg nødvendigvis finner sannheten.

### 3.6 Etiske refleksjoner

I og med at jeg har involvert både barn og pedagogisk personale i forskningsprosjektet, gjengis her noen etiske refleksjoner jeg har gjort meg underveis knyttet til de jeg har observert. Her vil jeg si noe om etiske holdninger. Deretter tar jeg utgangspunkt i forskningsetiske retningslinjer slik det går fram av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006) som blant annet stiller *krav om informert og fritt samtykke, konfidensialitet og beskyttelse av barn*. Først vil jeg si noe om hva etikk handler om.

*Etikk handler om verdisyn og om generelle prinsipper for hva man bør gjøre* (McNeill, 1993) referert i Vedeler (2000).

For at andre skal kunne stole på mitt forskningsprosjekt, kreves det ifølge Befring (2007) at jeg er så ærlig som mulig, at mitt materiale framstår så korrekt som mulig og at jeg søker sannheten. Her har jeg etter beste evne prøvd å formidle det som virkelig skjedde i de observasjonene som er tatt, der jeg formidler sannheten slik jeg har oppfattet det. Men mitt pedagogisk grunnsyn og holdninger til feltet vil nok også prege resultatene.

Fordi dette prosjektet er en vitenskapelig studie stilles det krav til at deltakerne blir beskyttet av etiske prinsipper fastlagt i lover og retningslinjer gjennom personopplysningsloven (Lovdata.no). Fordi prosjektet inneholder personlige opplysninger tok jeg kontakt med Norsk samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) for å søke om tillatelse til å gjennomføre prosjektet, og fikk det godkjent (Vedlegg 2). I henhold til krav om *fritt samtykke* (NESH, 2006) skrev jeg et informasjonsskriv (vedlegg 1) som jeg gav til personale og foresatte i de aktuelle barnehagene, der jeg informerte om prosjektets formål, og hva det ville innebære å delta, at dette var frivillig og at de kunne trekke seg når som helst i prosjektperioden. I informasjonsbrevet fulgte det også med en svarslipp der deltakerne kunne skrive under på om de ønsket å delta i prosjektet, og om foresattes samtykke. I informasjonsskrivet la jeg vekt på at dette skulle være forståelig, og pratet med noen av pedagogene for å avklare eventuelle

misforståelser. Dette er i tråd med Befring (2007) som legger vekt på at det ikke er nok å informere om prosjektet. Informasjonen må bli lagt fram på en slik måte at de som skal delta forstår hva de skal bli med på. Når det kommer til krav om *konfidensialitet* (NESH, 2006) vil det si at alle personlige opplysninger har blitt anonymisert. Det som er spesielt for dette prosjektet er at jeg har filmet mine observasjoner. Opptakene har derfor blitt trygt oppbevart, og de vil også bli slettet etter endt prosjektperiode. Når det kommer til *beskyttelse av barn* (NESH, 2006) legges det spesielt vekt på at det kreves beskyttelse av barnets behov og alder. Barna som har deltatt i prosjektet har vært under 15 år og derfor har de foresatte skrevet under på et samtykkeskjema (vedlegg 1) for å gi tillatelse til at barna kunne delta i prosjektet. Selv om barnas foreldre gav meg sitt skriftlige samtykke, la jeg vekt på å få barnas godkjenning ved å nærme meg dem på en varsom måte. Jeg pratet litt med barna og fortalte at jeg skulle se litt på hvordan de hadde det i barnehagen. Befring (2007) hevder at barnet har spesielt krav på vern. Det stilles krav til at forskeren skal ha kunnskap om barn og tilpasse sine metoder til aldersgruppen. Selv om barn ikke skriver under på et samtykkeskjema, er det viktig å se om barnet er komfortabel med å bli filmet. Til slutt vil jeg også nevne at jeg som forsker er bundet til taushetsplikten etter forvaltningslovens §13 (regjeringen.no).

### **3.7 Oppsummering av Empiri**

I oppgavens empiriske tilnærming har jeg undersøkt om det er en sammenheng mellom teoretisk utgangspunkt, valg av design, metode og datamateriale. I tillegg har jeg fortalt om hvordan jeg har gjennomført observasjonsperioden, jeg har sett på validitet og reliabilitet samt gjort etiske refleksjoner.

For å få en dypere forståelse for de fenomenene som skal undersøkes har jeg sagt noe om hvordan jeg kan forstå og tolke det som skjer i kommunikasjonen mellom barn og pedagoger i barnehagen. Når det gjelder design og metode, har jeg her fortalt om hvordan jeg har tenkt å gjennomføre forskningsprosjektet, og trekker fram mitt valg av den kvalitative metoden med vekt på observasjon, samt loggbok, feltnotater og samtaler som støttende metode. Jeg går dypere inn på hva observasjon er, bruk av hjelpemidler og hvilke rolle man kan ha som observatør. Jeg har fortalt om hvordan jeg ser for meg å bearbeide mitt datamateriale gjennom transkribering av observasjonene.



Når det kommer til prosessen i datainnsamlingen, forteller jeg her om hva jeg har gjort og hvordan jeg har gått fram for å samle inn nødvendig informasjon. Med ønske om å gi et helhetlig bilde av funnene er analysen blitt tolket og analysert i lys av Befrings (2007) forståelsesperspektiv.

For å si noe om oppgavens troverdighet har jeg brukt validitetsbegrepet med utgangspunkt i Lincoln og Guba (1985) referert i Vedeler (2002) sine validitetskriterier som er bekreftbarhet, pålitelighet, overførbarhet og troverdighet. Når det kommer til reliabilitet har jeg sett nærmere på sammenhenger og på observatørrollens pålitelighet. Til slutt trekker jeg fram etiske refleksjoner hvor jeg sier noe om etiske holdninger, informert og fritt samtykke, konfidensialitet og beskyttelse av barn.



## 4 Presentasjon av resultater og analyse

På bakgrunn av min egen forståelse og for-forståelse vil jeg kaste lys over undersøkelsens problemstilling. Her legger jeg vekt på helheten i samspillet mellom barnet og pedagogen, og jeg har derfor valgt å presentere resultatene fra et utvalg av de observasjonene som er tatt og analysen i et samlet kapittel. Jeg trekker fram ulike perspektiver på barns initiativ og pedagogenes kommunikasjonsformer som jeg tolker og drøfter i hvert sitt avsnitt. For å underbygge de teoretiske fenomenene på kommunikasjon mellom barnet og pedagogen vil jeg beskrive ett til to eksempler fra de observasjonene som er tatt. De ulike eksemplene vil tolkes og analyseres hver for seg. I analysen vil tolkningene fra de utvalgte observasjonene bli drøftet opp mot oppgavens teoretiske utgangspunkt. Problemstillingen er:

*Hvordan bekrefter pedagogen barnets initiativ i samspillet, slik at barnet kan bli bedre kjent med seg selv, og dermed bli bedre rustet til å møte de ulike utfordringene fellesskapet og samfunnet gir?*

### 4.1 Barnets initiativ og anerkjennende kommunikasjon

Hvordan barnet blir møtt i sine spontane initiativ vil ifølge Winnicott ha betydning for barnets utvikling av *selvet*, det vil si barnets subjektive opplevelses av seg selv (Lorentzen, 2013). Gjennom observasjonene har jeg blitt oppmerksom på barnets spontane initiativ, og det har vært interessant å se hvordan pedagogene møter dette. For å beskrive pedagogens møte med barnets spontane initiativ, synes jeg at den anerkjennende holdningen var spesielt framtreddende. Jeg vil derfor trekke fram anerkjennende kommunikasjon som en mulig tilnærming til barnets spontane initiativ. Fra mitt utvalg tar jeg fram to eksempler som jeg mener gir et godt bilde på nettopp dette.

#### 4.1.1 Eksempel 1: Beskrivelse fra når Lukas og Trine drikker vann

Vi er på et lite øvingsrom. Lukas og Marit sitter på den samme siden av et lite bord. De er i ferd med å starte et måltid. Lukas' drikkeflaske står på bordet og Marit har sin drikkeflaske stående på gulvet. Lukas ser på Marit og peker på drikkeflasken som står på gulvet. Marit ser på Lukas med et vennlig blikk og sier: «Ja, jeg er også veldig tørst». Lukas tramper på stolen med beina sine, jeg forstår at han er veldig glad. Marit fortsetter med å si: «Men du skal få

vann først». Marit fører drikkeflasken mot Lukas' munn. Lukas åpner munnen og drikker vann. Når han lener seg tilbake, tar Marit ut drikkeflasken av munnen hans og setter den på bordet... Lukas ser på Marit og tar på drikkeflaska hennes som står på bordet nå. Marit tar drikkeflasken sin, ser på Lukas og sier: «Skal jeg drikke vann?»... Lukas sier: «Eh, eh» og peker på sin egen drikkeflaske. Marit tar tak i drikkeflasken til Lukas med den andre hånden og fortsetter med å si: «Skal vi drikke vann sammen?». Marit drikker fra sin flaske og Lukas får hjelp til å drikke av sin flaske. Begge smiler mot hverandre og drikker vann samtidig. De har mye øyekontakt.

#### **4.1.2 Barnets initiativ og hvordan pedagogen bekrefter initiativet**

Lukas peker på drikkeflaska til Marit og tramper med bena på stolen sin, jeg opplever at han er glad. I min tolkningsforståelse oppfatter jeg dette som et spontant initiativ der Lukas gir uttrykk for at han ønsker at Marit også skal drikke vann. Lukas ser ikke ut til å gi seg og peker på drikkeflasken til Marit en gang til, samtidig som han peker på sin egen drikkeflaske. Det virker som om han vil at de skal drikke vann begge to. Min tolkningsforståelse er at hun har forstått Lukas og bekrefter initiativet med mild stemme og sier: «Ja, jeg er også veldig tørst, men du skal få vann først». Idét Lukas får respons på det jeg oppfatter som hans initiativ, er min forståelse av situasjonen at han viser en enorm glede gjennom bevegelse, vennlig blick, smil og gledesrop.

#### **4.1.3 Hvordan kan barnet bli bedre kjent med seg selv og bli bedre rustet?**

Slik det kommer fram i min tolkningsforståelse oppfatter jeg at Lukas tar et spontant initiativ der han gir sterkt uttrykk for at han ønsker at også pedagogen skal drikke vann. Her oppfatter jeg at Marit møter Lukas' initiativ på en anerkjennende måte som innebærer at Lukas blir forstått. Dette kan muligens føre til at han tar flere initiativ senere, eksempelvis i fellesskap og lek med andre barn på avdelingen. Med bakgrunn i min for-forståelse og det teoretiske bakteppet for oppgaven antar jeg at dette kan være i tråd med hva Lorentzen (2013) skriver om når barnets initiativ blir møtt med anerkjennelse, kan det føre til at barnet på et senere tidspunkt utforsker, eksperimenterer og leker i høyere grad. Et eksempel på Marits anerkjennende relasjon til Lukas kan være når hun gir ham rett til det jeg forstår som hans opplevelse når han har pekt på drikkeflasken hennes, hun bekrefter dette når hun sier: «Skal jeg drikke vann?» Dette er muligens i tråd med det filosofiske nivået i anerkjennende kommunikasjon der Hegel legger vekt på gjensidig anerkjennelse der hvert individ har rett til

sine egne opplevelser (Løvlie Schibbye, 1996). Om Marit ikke hadde vist engasjement og forståelse, og eksempelvis sagt: «Nei, nå er det du som skal drikker vann, ikke jeg» eller om Marit ikke hadde registrert Lukas' initiativ i det hele tatt. I en slik situasjon hadde ikke Lukas fått bekreftet sitt spontane initiativ, idét jeg tolker at han uttrykker ønske om at de kan drikke vann sammen, og han hadde sannsynligvis gitt opp sitt eget initiativ. Måltidet hadde trolig fortsatt på pedagogens premisser. Lorentzen (2013) hevder at når barnets spontane gester og initiativ ikke blir møtt, må barnet forholde seg til omsorgspersonens initiativ og gi opp sine egne initiativ, og må istedenfor å forsøke å kommunisere på en slik måte at barnet kan fange omsorgspersonenes oppmerksomhet. Så hvordan kan barnet bli bedre kjent med seg selv, og bli bedre rustet i andre sammenhenger? Som jeg har nevnt her så oppfatter jeg at pedagogen har møtt barnet på en anerkjennende måte, hun har vist forståelse, bekreftet og satt ord på hans initiativ. Dermed vil Lukas muligens overføre dette i andre sammenhenger i fellesskap med andre mennesker. Dette er i tråd med Sterns teori, referert i Brodin og Hylander (1998) som understreker at når barnets omsorgspersoner lytter og bekrefter det barnet er opptatt av, kan man som pedagog blant annet hjelpe barnet til å gi uttrykk for sin egen oppmerksomhet og samhold med andre.

#### **4.1.4 Eksempel 2: Beskrivelse fra garderoben**

Lukas og Marit sitter i garderoben. Marit hjelper med å kle av Lukas, de har akkurat vært ute. Det er vinter, og Lukas har på seg vinterdress. Det er flere barn og voksne som er i garderoben. Marit sitter på en stol foran Lukas, han sitter på plassen sin. Marit ser på Lukas og sier: «opp og stå», Lukas reiser seg opp, men setter seg ned igjen. Marit svinger med armen sin, det ser ut som at hun gir et tegn til at han skal reise seg opp og sier: «opp og stå». Lukas sitter og rister og sparker av seg dressen, han smiler. De ser på hverandre. Marit smiler og sier: «Det var lurt, bra»...Når Lukas har tatt av alle klærne, reiser han seg opp og går fra plassen sin. «Nå vil vel han ut og se etter de andre barna og hva de gjør for noe»...Lukas smiler og sier: «Eh eh...»

#### **4.1.5 Barnets initiativ og hvordan pedagogen bekrefter initiativet**

Når Marit sier at Lukas skal reise seg opp for at hun vil hjelpe ham med å ta av dressen, blir Lukas sittende. Min tolkningsforståelse er at når Lukas rister av seg dressen så den faller av, så er dette et spontant initiativ. Jeg oppfatter at Marit smiler idét Lukas rister av seg dressen og sier: «det var lurt, bra». Når Lukas reiser seg opp, setter Marit ord på det Lukas gjør,

nemlig å gå i retning av de andre barna. Min tolkning her er at Lukas reagerer med å smile tilbake til Marit.

#### **4.1.6 Hvordan kan barnet bli bedre kjent med seg selv og bli bedre rustet ?**

Slik jeg har tolket det så har barnet funnet sin egen måte å ta av seg dressen på, og min oppfatning er at pedagogen møter barnet med en anerkjennende holdning. Hun var i ferd med å hjelpe Lukas til å ta av seg dressen sin, men det ser ut til at hun ser hans initiativ, og venter. Jeg oppfatter at hun viser forståelse for hans eget valg når hun smiler, setter ord på handlingen og venter til han tar av dressen selv. Med bakgrunn i min for-forståelse så oppfatter jeg dette som en anerkjennende relasjon når Marit lytter, smiler, setter ord på handling og venter. Dette er i tråd med Løvlie Schibbye (1996), som blant annet legger vekt på egenskaper som å lytte, vise forståelse og toleranse. Når Lukas rister av seg dressen, smiler Marit og sier: «Det var lurt, bra». Her oppfatter jeg at Marit bekrefter hans initiativ, og har en empatisk holdning der hun antakeligvis ser situasjonen fra Lukas' perspektiv. Ifølge Løvlie Schibbye (1996) handler empati om å vise forståelse og å sette seg inn i hvordan andre har det. Men på den annen side, når Marit sier: «Det var lurt, bra», gir hun han positiv tilbakemelding og ros. Det er ifølge Løvlie Schibbye (1996) ikke anerkjennende kommunikasjon fordi den voksne da vurderer i utgangspunkt sin egen oppfatning av hva de anser som godt. Anerkjennende væremåte som en bekreftelse på Lukas' initiativ kan uansett bidra til at han forstår at det han gjør er i orden for Marit, hvilket igjen kan bidra til at han blir bedre kjent med seg selv, og at han trolig møter andre han omgås med den samme anerkjennende holdningen med å lytte, vise forståelse og vise toleranse. Det motsatte kunne vært om Marit ikke hadde anerkjent Lukas' initiativ, og hun hadde bedt ham reise seg opp igjen slik at hun kunne ta av ham dressen, eller om hun hadde sagt: «Nei, Lukas, ikke ta av deg dressen på den måten». Dermed ville hun ikke bekreftet initiativet hans.

## **4.2 Pedagogens definisjonsmakt, barnets selvoppfattelse**

Pedagogens definisjonsmakt dreiser seg ifølge Bae (1996) om at de voksne har en mektigere posisjon enn barnet når det gjelder barnets opplevelse av seg selv. Slik jeg også har erfaringer med i mitt arbeid med barn, vet jeg at det er lett å bruke sin definisjonsmakt som pedagog. Derfor har jeg den oppfatningen at det er viktig å ha et bevisst forhold til bruk av definisjonsmakten, og at man ikke misbruker sin makt. Her vil jeg trekke fram et eksempel på

en samtale mellom språkpedagogen og Sofie, der jeg vil sette søkelyset på hvordan den voksne setter ord på barnets initiativ i samspillet.

#### **4.2.1 Eksempel: Beskrivelse fra en samtale mellom Sofie og Hanne**

Sofie og Hanne er i et åpent lekerom alene, der det står ei hylle med flere lekekasser i. Sofie går bort til hylla og sier «Lego»... hun tar opp et Legobrett og sier videre: «lage» Hanne tar ned Legokassa, og de setter seg på gulvet og plasserer kassa med klosser mellom seg. De bygger på hvert sitt brett samtidig som de snakker sammen. Sofie ser ned på brettet sitt og sier: «hjemme, hjemme, huset mitt»... Hanne sier: «Hjemme i huset ditt?», Sofie sier: «Ja», hun peker på en kasse med bilde av noen biler på og sier: «Den», Hanne sier: «Har du sånne biler hjemme i huset ditt, Sofie?» Sofie nikker og sier: «Ja», Hanne sier: «Ååå, leker du og Simen med biler da?» (Simen er storebroren) Sofie nikker og sier: «Ja, det er morsomt å rote».. Hanne sier: «Ja, er det morsomt»...

#### **4.2.2 Barnets initiativ og hvordan pedagogen bekrefter initiativet**

Når Sofie går mot hylla og peker på en Legokasse og sier: «Lego» er min tolkningsforståelse hun ønsker å leke med Legoklosser. Hanne ser ut til å forstå at Sofie antakeligvis ønsker å bygge med Lego og tar ned Legokassa som hun plasserer på gulvet. Når de setter seg på gulvet bygger begge på hvert sitt legobrett. Da oppfatter jeg at Sofie tar initiativ til en samtale om lekebiler og om huset sitt. Min tolkningsforståelse av Hanne sin bekreftelse til Sofie sitt initiativ er at hun lytter til det Sofie snakker om, hun gjentar det Sofie sier med egne ord, og viser interesse for det Sofie snakker om når hun for eksempel spør: «Ååå, leker du og Simen med biler da?».

#### **4.2.3 Hvordan kan barnet bli bedre kjent med seg selv og bli bedre rustet?**

I samtalen snakker de om noe som barnet virker opptatt av, nemlig at hun leker med biler hjemme sammen med broren sin. Pedagogen ser ut til å forstå hva Sofie snakker om, og jeg oppfatter at hun inntar barnets perspektiv ved å gjenta det barnet sier, men samtidig komme med videre innspill i samtalen om biler. Her har pedagogen muligens et bevisst forhold til sin kommunikasjon med barnet som trolig vil være medvirkende til at barnet utvikler sin selvoppfattelse, blant annet ved at hun kan få større selvtillit når hun får snakke om temaer hun er interessert i. I samsvar med min teoretiske forståelse av pedagogens definisjonsmakt hevder Bae (1996) hvor viktig det er at pedagogene forstår hva som skjer i relasjonen og at

pedagogene har en bevissthet rundt hvilke kommunikasjonsmåter som kan være med på å utvikle selvstendighet, selvtillit og selvrespekt. Sofie forteller til Hanne i slutten av samtalen at hun synes det er morsomt å rote, og her ser jeg at Hanne bekrefter Sofies innspill med å svare: «Ja, det er morsomt», og anerkjenner antakeligvis Sofies opplevelse av at hun liker å rote. Alternativet kunne vært om Hanne hadde sagt at det ikke er lov til å rote. Da hadde den voksne brukt sin mektige stilling til å fortelle barnet at hennes følelse er feil. Som sagt har de voksnes definisjonsmakt innflytelse på hvordan barnet opplever seg selv. Ifølge Bae (1996) vil den voksnes definisjonsmakt ha en mektigere stilling enn barnets opplevelse av seg selv, og hvordan de voksne setter ord på barnets opplevelse er derfor avgjørende. Som det kommer fram i dette eksempelet så har barnet tatt i bruk språket og har dermed muligens utviklet en *fornemmelse av det verbale selvet*. Slik det kommer fram her har jeg sett at Sofie har tatt i bruk språket der hun har formidlet både sine tanker, eksempelvis når hun sier: «Hjemme, hjemme i huset mitt», eller sine opplevelser når hun sier: «Ja, det er morsomt å rote». Dermed kan Sofie være bedre rustet til å møte de ulike utfordringene som fellesskapet og samfunnet gir. Dette er i tråd med hva Stern (2003) sier om at når barnet tar i bruk språket, kan hun fortelle om seg selv og sine behov. Dessuten gir språket barnet nye muligheter til å være i relasjon med andre når hun kan formidle sin kunnskap om verden rundt seg.

## 4.3 Felles oppmerksomhet

Som det kommer fram i mitt teoretiske utvalg handler felles oppmerksomhet om når to eller flere personer har oppmerksomhet rettet mot noe felles, at de er oppmerksomme på og deler fokus for oppmerksomheten (Tetzchner, 2012). Min egen erfaring er at når jeg klarer å forstå det barnet har vært opptatt av, har det vært enklere å ha felles oppmerksomhet med barnet, for eksempel i lek. I flere av de observasjonene som er foretatt har jeg blitt oppmerksom på ulike sider ved hvordan barnet og pedagogen har samlet seg om felles oppmerksomhet. Her vil jeg gi to ulike eksempler der min tolkning er at de har felles oppmerksomhet.

### 4.3.1 Eksempel 1: Beskrivelse fra trening med puttekasse

Marit og Lukas er på treningsrommet. De sitter ved en pult overfor hverandre, og Marit gir Lukas valget mellom to aktiviteter. Marit og Lukas ser på hverandre. Marit har en puttekasse og en bøtte foran seg og sier: «Vil du ha den eller den?»... Lukas ser på Marit og smiler. Lukas peker på puttekassa. Etter at Lukas har pekt på puttekassa, peker Marit også på



puttekassa og sier: «Den? Okay». Lukas strekker armene sine i været og begynner å trampe med bena sine på stolen, og jeg synes han virker glad. Marit løfter opp og rister på puttekassa, tar av lokket og viser Lukas hva som er inni. Lukas ser ned i puttekassa, ser rundt i rommet og virker spent på det som skal skje... Marit setter puttekassa på hodet, hun ser på Lukas. Lukas ser på Lena (observatøren) og smiler og ser på puttekassa. Marit løfter opp puttekassa, det faller flere klosser ut fra kassen. Marit åpner munnen, begge smiler til hverandre. Lukas løfter opp armene sine... de ser på hverandre. Marit løfter opp skuldrene sine og sier: «Ha ha ha», Marit har nå snudd puttekassa, hun tar en kloss i hånden som hun gir til Lukas og sier: «Legge på plass»... Lukas tar tak i klossen og putter den i kassa. Marit ser på Lukas og sier: «Bra».

#### **4.3.2 Barnets initiativ og hvordan pedagogen bekrefter initiativet**

Lukas smiler idét han peker på puttekassa, han strekker armene i været og tramper med bena på stolen. Han virker begeistret. I tillegg virker det for meg som at han er oppmerksom på Marits uttrykk som smil og latter. Marit smiler tilbake til Lukas. Marit rister på puttekassa, og det ser ut som om hun er med på å skape en forventning om at noe spennende er i ferd med å skje. Her oppfatter jeg at de er i en subjekt-subjekt-relasjon der begge parter påvirker hverandre i relasjonen.

#### **4.3.3 Hvordan kan barnet bli bedre kjent med seg selv og bli bedre rustet?**

I min tolkningsforståelse oppfatter jeg at barnet gjennom sitt kroppsspråk viser begeistring, og pedagogen bekrefter dette med smil. Sammen skaper de en forventning om at noe er i ferd med å skje. Det blir på den måten et positivt samspill, der begge svarer hverandre med smil og viser positive følelser til hverandre. Dette er i tråd med det Lorentzen (2013) skriver om felles oppmerksomhet. Han forteller oss at felles oppmerksomhet er å ha oppmerksomheten mot noe som er felles, der begge er engasjerte. Dessuten kan det, når omsorgspersonen viser begeistring og entusiasme være med på å fange barnets oppmerksomhet på det som skjer. Marit har fortalt meg ved flere anledninger at Lukas strever med å holde oppmerksomheten rettet mot en aktivitet, og at han lett blir avledet, og sier at hun har vært oppmerksom på og jobbet mye med å fange oppmerksomheten hans. For meg ser det ut som om trening med puttekassa var en aktivitet som Lukas var opptatt av og at den fanget oppmerksomheten hans. Når Marit satte puttekassa på hodet, ser jeg at dette skapte positive følelser som gav mening hos barnet. De er i tråd med hva Lorentzen (2013) sier om

barn som har vansker med å samkjøre oppmerksomheten, og at det da kan det være til hjelp å ha felles oppmerksomhet på noe barnet er opptatt av. Så hvordan kan barnet bli bedre kjent med seg selv gjennom felles oppmerksomhet og bli bedre rustet til å møte ulike utfordringer i møte med andre? Her oppfatter jeg at Lukas og Marit har en subjekt-subjekt-relasjon der begge bidrar til felles oppmerksomhet. De smiler og ler sammen og min oppfatning er at det ser ut som at Lukas opplever at Marit er med på å påvirke samspillet. Dette kan muligens være en styrke for Lukas senere i livet, der han skal dele felles oppmerksomhet med andre. Stern (2003) har utviklet en hypotese om hva som skjer i barnets indre og hvordan barnet opplever seg selv og verden rundt seg. I fornemmelsen av det subjektive selvet oppdager barnet at menneskene rundt også har et sinn. Barnet blir på det tidspunktet klar over sine egne indre subjektive opplevelser på objekter og på det å kunne dele med andre, og blir i dette tilfelle åpen for å etablere felles oppmerksomhet.

#### **4.3.4 Eksempel 2: Beskrivelse av når Sofie har sår og at hun klør**

Sofie og Hanne har akkurat satt seg ned ved et lite bord. Hanne tar fram et lottospill som hun sier de skal spille. Hanne ser på Sofie og sier: «Skal vi prøve å spille?» Sofie har den ene fingeren sin i munnen og ser opp på Hanne som fordeler spillebrikkene utover bordet...Sofie ser på Hanne og strekker fram fingeren sin mot Hanne, Hanne tar tak i fingeren til Sofie og sier: «Hva er det for noe med neglen din, få se». Sofie strekker hånden sin nærmere, og Hanne ser på fingeren og sier: «Hva skjedde?»... Hanne fortsetter med å legge brikker på bordet. Sofie ser ned på fingrene sine igjen og sier noe med en viskestemme. Hanne ser på Sofie, tar tak i hånden hennes og bruker viskestemme hun også og sier: «Få se, har du hatt vondt eller?» Sofie sier med en litt høyere stemme. «Nei»... Sofie klør seg på det ene kneet som er under bordet, hun strekker litt på benet. Hanne bøyer seg og ser under bordet og sier: «Har du så fine sandaler i dag... ingen strømpebukse, må du på do?» Sofie fortsetter med å bruke viskestemme og sier: «Nei»... Hanne ser på Sofie og bruker også viskestemme når hun sier: «Er det viskedagen i dag?»... Sofie ser i en annen retning og sier : «Nei», de ser på hverandre igjen og Hanne sier: «Har du lyst til å trekke et kort?»... Sofie klør seg på benet og sier: «ei».

### **4.3.5 Barnets initiativ og hvordan pedagogen bekrefter initiativet**

Sofie strekker først ut hånden sin mot Hanne, hun har et sår på fingeren. Senere klør Sofie seg litt på leggen, hun bruker viskestemme når hun snakker. Jeg oppfatter at Hanne bekrefter Sofie sitt initiativ ved å vise interesse og forståelse for hvordan Sofie har det. Hun lytter til og retter oppmerksomheten sin mot Sofies sår på fingeren og der det klør. Når Sofie visker med lav stemme, forstår jeg det som at Hanne gjenspeiler det ved at også hun benytter viskestemme.

### **4.3.6 Hvordan kan barnet bli bedre kjent med seg selv og bli bedre rustet ?**

I denne samspillsituasjonen er min tolkning at barnet og pedagogen først har ulik oppmerksomhet. Pedagogen legger fram et spill på bordet, og hun sier først at de skal spille sammen. Men barnet virker opptatt av noe annet når hun viser såret sitt på hånden og at hun klør. Her oppfatter jeg at pedagogen legger planene sine til side for å lytte til barnets behov, og fra å ha ulik oppmerksomhet blir det en større gjensidighet i forholdet. Dette mener jeg er i henhold til teori om felles oppmerksomhet som krever intersubjektivitet, det vil si gjensidig kontakt med andre mennesker (Tetzchner, 2010 ref. i Tetzchner, 2012). Hanne har tidligere fortalt meg at Sofie har vært et barn som har tatt lite initiativ til samspill med både barn og voksne, og at hun derfor har jobbet for å fange Sofies oppmerksomhet når hun har hatt språkgruppe. Dette kan være en mulig årsak til at Hanne rettet sin oppmerksomhet mot det Sofie var opptatt av. Teori om felles oppmerksomhet påpeker nettopp dette, og hevder at når man er opptatt av det samme i samspillet er det et nødvendig grunnlag for utvikling av både kommunikasjon og språk hos barnet (Tetzchner, 2012). Når Hanne retter sin oppmerksomhet mot det Sofie er opptatt av, vil trolig Sofie få en større forståelse av seg selv sammen med Hanne, og sammen med andre mennesker, dermed vil hun trolig bli bedre rustet til å møte de ulike utfordringene det vil medføre. Dette er i tråd med hva Lorentzen (2013) skriver om at når barnet gjennom felles oppmerksomhet får en forståelse av seg selv sammen med andre, vil barnet utvikle sitt sinn og selvforståelse.

## **4.4 Ulik oppmerksomhet**

I mitt eget arbeid som barnehagelærer er det ikke alltid jeg har mestret å fange oppmerksomheten til alle barn. Kanskje vi har hatt ulik oppmerksomhet der jeg egentlig ikke forsto hva barnet var opptatt av. Slik det kommer fram i teorien om felles oppmerksomhet,

forteller Lorentzen (2013) oss at omsorgspersonen hjelper barnet med å ha felles oppmerksomhet ved å følge det barnet er opptatt av. Her vil jeg trekke fram et eksempel der min tolkningsforståelse er at barnet og pedagogen trolig hadde ulik oppmerksomhet.

#### **4.4.1 Eksempel: Beskrivelse fra lek med ball**

Lukas og Marit går inn i et åpent rom. Lukas og Marit vandrer først litt rundt i rommet. Det er ingen andre barn eller voksne til stede, bortsett fra observatør. Marit tar opp en ball fra gulvet og setter seg på huk, hun ser på Lukas og sier: «Nå er det min tur»... Lukas går i retning av en gitar. Marit sier: «Vi skal ikke spille gitar nå». Marit reiser seg opp igjen og sparker ballen mot Lukas og sier: «Nå kommer ballen»... «nå er det din tur, vær så god.» Lukas tar opp ballen med den ene hånden sin og Marit sier: «Hva skal du gjøre med ballen? Skal du kaste den?»... Marit vinker med den ene armen og sier: «Ser du meg, ser du meg?»... «Hei. Hei, hei». Lukas går til Marit, snur og går tilbake i et annet hjørne av rommet....Marit ser på observatøren og sier: «Dette er veldig typisk, veldig flyktig fra aktivitet til aktivitet. Han vil noe nå og noe annet etterpå»...

#### **4.4.2 Barnets initiativ og hvordan pedagogen bekrefter initiativet**

Min tolkningsforståelse av denne episoden er at Marit først forsøker å få med seg Lukas til å leke med ball, men Lukas går i en annen retning og går bort til en gitar som står i et hjørne av rommet, og virker ikke særlig opptatt av ballen. Her bekrefter Marit Lukas' initiativ ved å sette ord på det han virker opptatt av, og sier: «Vi skal ikke spille gitar nå». Men samtidig oppfatter jeg at de har ulik oppmerksomhet fordi Marit ser ut til å prøve å få med seg Lukas til å leke med ball, mens Lukas ikke har oppmerksomheten sin rettet mot ballen.

#### **4.4.3 Hvordan kan barnet bli bedre kjent med seg og bli bedre rustet ?**

Ut ifra min for-forståelse antar jeg at barnet og pedagogen har ulik oppmerksomhet i dette samspillet. Lukas vandrer rundt i rommet og ser ikke ut til å ha noe mål med det han foretar seg, bortsett fra at han går bort til en gitar. Det kan godt være han hadde lyst til å spille på denne. Marit ser ut til å prøve å skape en felles aktivitet med å kaste ball, men akkurat denne gangen er trolig Lukas ikke så opptatt av ballen. Og slik som Marit sier: «Dette er veldig typisk, veldig flyktig fra aktivitet til aktivitet. Han vil noe nå og noe annet etterpå». Jeg har observert ved flere anledninger der jeg mener at Lukas og Marit har felles oppmerksomhet, men akkurat denne gangen hadde de trolig ulik oppmerksomhet. Om Marit eksempelvis

hadde tilpasset seg og fulgt Lukas' initiativ og gått bort til gitaren og spilt på den, kunne de muligens skapt en felles aktivitet der Lukas hadde fått bekreftelse på sitt initiativ, men det er ikke sikkert at det var Lukas' hensikt. Det kan være flere faktorer som gjorde at Lukas og Marit ikke hadde felles oppmerksomhet uten at jeg skal gå nærmere inn på mulige årsaker her. Slik Lorentzen (2013) hevder, kan barn ha vansker med å samkjøre oppmerksomheten, derfor kan omsorgspersoner være viktige bidragsytere til å hjelpe barnet til å ha felles oppmerksomhet, men her er det vesentlig om de voksne ser hva barnet er opptatt av. Fordi Lukas og Marit hadde ulik oppmerksomhet er det ikke sikkert at Lukas ble bedre kjent med seg selv i denne situasjonen, og han blir gjennom dette eksemplet trolig ikke bedre rustet til å møte de ulike utfordringene som fellesskaper og samfunnet gir.

## **4.5 Tilknytning med sensitive og forståelsesfulle voksne**

Ifølge Rye (2002) er omsorgspersonenes sensitivitet og evnen til å forstå barnet avgjørende for barns utvikling. I flere av de observasjonene som er tatt i undersøkelsen har jeg registrert nettopp dette. Min forståelse av det jeg har sett er at pedagogene har vært i stand til å tolke ulike signaler som barnet har gitt, i form av smil, lyder, øyekontakt, tempo, oppmerksomhet med mer. Barnets tilknytningsatferd vil ifølge Bowlby, referert i Tetzchner (2012) utløse omsorgsreaksjoner hos omsorgspersonen som gjør at hun holder seg i nærheten av barnet slik at barnet får gode samspillserfaringer. Her trekker jeg fram to eksempler der jeg tolker at pedagogene møter barnet på en sensitiv og forståelsesfull måte.

### **4.5.1 Eksempel 1: Beskrivelse fra når et barn virker slitent**

Lukas har hatt musikkterapi sammen med musikkterapeuten Trine. Støttepedagogen Marit er også til stede. Timen går mot slutten, Lukas går mot døra... Trine ser på Marit og sier spørrende: «Er han sliten?... Jeg tror vi skrur av musikken»... Marit ser på Lukas og sier: «Skal vi skru av musikken?... Skal du skru av musikken?» Lukas og Trine går i retning CD-spillere, de skrur av musikken sammen. Trine tar den ene hånden sin på skulderen til Lukas og sier: «Nå kan du gå å sette deg»... Lukas snur seg rundt, ser på Trine og sier: «Ehe». Trine ser på Lukas og sier: «Jeg også skal sitte... kom»... «Nå skal du få hvile deg litt»... Trine, Marit og Lukas går og setter seg på hver sin stol og Trine sier: «Nå skal vi ha gitar». Hun henter gitaren. Lukas ser på gitaren, Trine ser på Lukas og sier: «Å, så sliten»... Trine begynner å spille på gitaren. Lukas tramper med bena sine på gulvet. Trine tramper med bena

sine på gulvet også... Trine sitter på en stol med hjul så når Lukas sparker på leggen til Trine sier hun: «Oh... oooohaa» og hun skyver seg bakover. Lukas smiler... Trine begynner å synge: «Hadet, vi synger hadet...» Trine vinker med hånden sin og gjør «ferdig»-tegn med hendene sine. Lukas reiser seg opp, går bort til Marit og tar tak i hendene til Marit. Trine sier: «Nå må du reise deg Marit» og Marit og Lukas går i retning døra sammen.

#### **4.5.2 Barnets initiativ og hvordan pedagogen bekrefter initiativet**

Jeg oppfatter at Lukas tar to ulike initiativ i denne beskrivelsen. Først synes jeg at Lukas virker sliten, og han går derfor mot utgangsdøra. Jeg antar at både Marit og Trine forstår at Lukas trolig er sliten idét han går i retning døra. De bekrefter Lukas' initiativ ved å sette ord på at han er sliten, de tar varsomt på ham og sier at han kan sette seg på stolen sin. De avslutter med gitarspill og en ha det bra-sang. Lukas sitter på den samme stolen som når de begynte musikkterapitimen. Lukas tar senere initiativ ved å trampe med bena på gulvet, her oppfatter jeg at Trine bekrefter Lukas sitt initiativ ved å gjøre det samme som ham. Når Lukas sparker henne på leggen med et lite dytt, bekrefter hun antakeligvis initiativet med å rulle stolen sin tilbake og si: «Oh... oooohaa».

#### **4.5.3 Hvordan kan barnet bli bedre kjent med seg selv og bli bedre rustet?**

Når pedagogene bekrefter at Lukas antakelig er sliten, antar jeg at de tilpasser seg Lukas' behov og avslutter musikkterapitimen med det samme. Dette synes jeg vitner om en grunnleggende tilknytning mellom Lukas og de pedagogene som er til stede. Dette fordi Lukas mest sannsynlig kan stole på sine omgivelser som tar hensyn til hans følelser. Dette i tråd med hva Bowlby, referert i Drugli (2010) forteller oss om at barnet gjennom tilknytning til sine omgivelser vil utvikle en grunnleggende tillit eller mistillit til sine omgivelser. Her oppfatter jeg at Lukas møter sensitive voksne som viser nærhet og forståelse for Lukas' behov ved at de virker følsomme for de signalene som han gir og de viser god evne til å møte Lukas' behov for å hvile. Dette er egenskaper som ifølge Ainsworth kan bidra til å fremme trygg tilknytning (Rye, 2002). Om Lukas etablerer trygg tilknytning til sine omgivelser, vil han sannsynligvis være bedre rustet til å møte de ulike utfordringene som fellesskapet og samfunnet gir. Dette er i tråd med Bowlby, referert i Drugli (2010) sin forståelse av at når barnet er i samspill med sine tilknytningspersoner, så etablerer barnet det som kalles *indre arbeidsmodeller* som vil få betydning for hvordan han reagerer og hvordan han er i relasjon med andre mennesker.

#### **4.5.4 Eksempel 2: Beskrivelse fra et måltid.**

Lukas sitter på en tripp trapp-stol, og Marit sitter på en annen stol rett overfor. Det går mot slutten av måltidet. Lukas ser litt i ulike retninger, bøyer seg litt bakover og ser ned i grøtbollen og vender blikket mot Marit som sier: «Lukas,... spise» hun gjør ”spise”-tegn med hånden, viser Lukas bollen med mat og fører så skjeen inn i munnen på Lukas... Lukas tygger. Marit ser ut til å vente til Lukas har tygget ferdig, tar hånden sin på pannen hans og sier med en rolig stemme: «hei», og jeg oppfatter at hun ser med vennlig blick på Lukas og gir ham en ny skje med mat... Lukas ser bort på et barn som løper forbi, Marit stryker Lukas på benet og sier: «Hei» for så å gi en ny skje med mat.

#### **4.5.5 Barnets initiativ og hvordan pedagogen bekrefter initiativet.**

Her oppfatter jeg at Lukas tar initiativ til å se bort på noen andre barn som leker. Når Lukas ser i en annen retning forstår jeg at Marit gir ham tid til å se ferdig, og hun venter til hun har oppmerksomheten til Lukas før hun gir ham mer mat. Når Lukas ser bort, er min tolkning at hun bruker kroppslig nærhet når hun tar hånden sin på pannen hans eller stryker ham på benet og sier «hei» med et vennlig blick. Akkurat i denne situasjonen oppfatter jeg Lukas som rolig, han virker både opptatt av maten sin og opptatt av de andre barna.

#### **4.5.6 Hvordan kan barnet bli bedre kjent med seg selv og bli bedre rustet?**

Under dette måltidet oppfatter jeg at Lukas ser i ulike retninger, han virker først opptatt av de barna som løper forbi når han sitter og spiser. Marit ser ut til å vise forståelse, og er sensitiv når hun tilpasser seg og gir Lukas først tid til å sanse sine opplevelser som å se på de andre barna, hun ser ut til å følge hans tempo. Ifølge Rye (2002) bør omsorgspersonene være i stand til å tolke de signalene og reaksjonene som barnet har for å skape en trygg tilknytning. Etter en liten stund søker Marit oppmerksomheten til Lukas igjen med å se på ham med et vennlig blick, sier hei og berører kroppen hans varsomt. Gjennom forsiktig berøring fanger Marit oppmerksomheten til Lukas når han ser bort på de andre barna. Når de har felles oppmerksomhet, fortsetter de måltidet sammen. Jeg oppfattet dette som et positivt og trygt samspill, og at hun viser forståelse ved å vente til han har sett litt på de andre barna. Rye (2002) hevder at når barnet sammen med sine omsorgspersoner og opplever en rekke positive opplevelser, vil det etter hvert oppstå en god tilknytning i relasjonen. Hvordan kan barnet bli bedre kjent med seg selv gjennom trygghet, sensitive og forståelsesfulle voksne? Når jeg

skriver at Lukas virker opptatt av de andre barna er det kun min subjektive opplevelse av situasjonen, jeg kan på ingen måte være sikker på at han tenker på de andre barna. Men jeg tolker det slik at Marit prøver å ta hensyn til hans subjektive opplevelse idét hun venter med å gi ham mat fordi han ser på de andre barna. Dette er trolig fordi hun opplever at han er opptatt av de andre barna. Stern (2003) har stilt seg mange spørsmål til hvordan spedbarnets indre verden er og han legger vekt på at det er umulig å vite helt sikkert hva spedbarnet tenker, og at de i utgangspunktet vil være en hypotese om hvordan barnet opplever verden. Men allikevel vektlegges barnets subjektive opplevelser som viktige og grunnleggende i fornemmelse av selvet.

## **4.6 Speiling**

Omsorgspersonens evne til å speile barnet er en egenskap som knyttes til barnets utvikling av sin selvoppfattelse. Winnicott, referert i Tetzchner (2012), hevder at følelsen av selvet dannes i barnets tidlige uorganiserte lek, men bare når omsorgspersonene barnet omgir seg med gjenspeiler barnets lek tilbake til barnet selv. Her vil jeg trekke fram et eksempel der jeg på bakgrunn av min for-forståelse oppfatter at musikkterapeuten speiler Lukas' initiativ når han rister på hodet.

### **4.6.1 Eksempel: Beskrivelse fra når et barn rister på hodet**

Musikkterapien har akkurat startet. Lukas sitter på en barnestol. Trine sitter tett inntil Lukas på en annen stol, hun spiller på en gitar. De ser på hverandre. Lukas tar på gitaren, Trine sier: «Abom, abom»... Lukas begynner å riste på hodet. Trine spiller på gitaren og rister på hodet hun også og sier: «Iiiiiii» og fortsetter med å synge. «Hei hei... hei hei» til Lukas... Lukas sier: «Ehe, ehe, ehe...» De rister på hodene sine mens Trine synger. Trine stopper å spille og stopper å riste på hodet og sier: «Whop». Lukas fortsetter med å riste på hodet...

### **4.6.2 Barnets initiativ og hvordan pedagogen bekrefter initiativet**

Lukas tar først på gitaren med den ene hånden sin, og da oppfatter jeg at Trine bekrefter hans initiativ med å si: «Abom, abom». Deretter begynner han å riste på hodet når hun spiller på gitaren. Her er min tolkningsforståelse at Trine bekrefter Lukas sitt initiativ med å gjøre den samme bevegelsen med hodet som han gjør, hun forsterker, nesten overdriver og gjensvaret



hans bevegelser, nemlig å riste på hodet og setter stemmelyder til, når hun sier: «Iiiiiii» og «Whop».

### **4.6.3 Hvordan kan barnet bli bedre kjent med seg selv og bli bedre rustet?**

I tolkningen av samspillet mellom Trine og Lukas oppfatter jeg at de har en gjensidig relasjon der begge parter har påvirkningskraft i samspillet. Slik jeg oppfatter det gir Trine kraft til Lukas' initiativ ved å speile hans kroppsspråk, og forstår dette som en positiv bekreftelse fra hennes side, og Lukas oppfatter muligens at Trine speiler tilbake til ham. Med speiling mener jeg at hun gir respons på hans initiativ, der hun gjør den samme bevegelsen som Lukas. Idét hun speiler Lukas' initiativ, opplever hun trolig at han har det bra, og dermed kan det være medvirkende til at også Lukas oppfatter sitt initiativ som positivt. Dette kan trolig gjøre at Lukas blir bedre kjent med seg selv, slik at han kan være bedre rustet til å møte ulike utfordringer sammen med andre. Når Lukas oppfatter sine ytre omgivelser som når Trine også rister på hodet, er det etablert et gjensidig forhold og et gryende fornemmelse av ham selv. Dette er i henhold til hva Winnicot, referert i Lorentzen (2013) trekker fram: Idét en mor speiler tilbake til barnet, så ser og opplever hun barnets følelser, det sinnstilstand og behov. Dermed speiler hun tilbake barnets gryende fornemmelse av selv.

## **4.7 Musikk som en inngangsport**

I samspillet mellom Lukas og musikkterapeuten oppdaget jeg en ny verden. Det har vært interessant for meg å se på hvordan Trine brukte musikkens univers som en inngangsport i relasjonen til Lukas. Her er det snakk om en musikkterapeut med mange års erfaring i sitt felt og med et bevisst forhold til å møte barns initiativ. Her vil jeg trekke fram et eksempel ved bruk av både rytme, puls og tone, begreper som også Stern (2003) benytter seg av.

### **4.7.1 Eksempel: Beskrivelse fra lek med rytmeegg og afrikansk tromme**

Lukas har musikkterapi sammen med Trine. Trine har en stor afrikansk tromme foran seg. Lukas går bort til Trine og peker mot noen rytmeegg som er i nærheten. Trine henter rytmeeggene og legger dem på tromma. Trine ser på Lukas, Lukas ser på tromma og rytmeeggene... Trine snur tromma på hodet, Lukas tar opp et egg som han slipper ned i den afrikanske tromma, Trine gir Lukas et nytt egg som han også slipper ned på samme måte. Trine sitter på en stol og tar trommen på fanget og sier: «Ååååå». Lukas står ved siden av.

Trine slår på tromma og synger: «I min tromme har jeg et rytmeegg»... Lukas peker på gulvet og sier: «Ehe, ehe» Trine snur tromma og slipper eggene på gulvet og sier: «En, to, tre».

#### **4.7.2 Barnets initiativ og hvordan pedagogen bekrefter initiativet.**

I dette samspillet er min oppfatning at Lukas tar flere initiativ. Det første jeg legger merke til er at han peker på noen rytmeegg. Jeg tolker det som at Trine bekrefter Lukas' initiativ og henter rytmeeggene til Lukas. Deretter slipper han rytmeeggene ned i tromma. Når eggene har havnet i tromma, peker han på gulvet og sier: «Ehe, ehe», da tolker jeg det slik at Trine forstår at Lukas ønsker at hun skal slippe ned eggene fra tromma og ned på gulvet, hun bekrefter med nettopp å gjøre dette. Når Lukas slipper rytmeegget i tromma for siste gang oppfatter jeg at Trine bekrefter hans initiativ ved å gi rytmeegget som faller ned i tromma en pulserende lyd når hun sier: «Bom». Her ser det ut som at dette er en lek de har hatt sammen før, og at Lukas vet hva leken går ut på.

#### **4.7.3 Hvordan kan barnet bli bedre kjent med seg selv og bedre rustet?**

Når barnet er sammen med musikkterapeuten, ser det ut som at samspillet bygges mye rundt rytme, bevegelse og sanseopplevelser, her med den afrikanske tromma og rytmeegget. Når barnet slipper ned rytmeeggene, er min forståelse at de skaper en sanselig musikkopplevelse sammen med lyden av rytmeegget som faller. Når egget faller ned flere ganger, blir det en slags rytme eller puls. Dessuten antar jeg dette var med på å skape gode følelser hos både barnet og musikkterapeuten, som jeg så kom til uttrykk gjennom både smil og jubel. Min teoretiske forståelse av det som skjer er i tråd med hva Signe Maja Galaasen (2010) i Horgen et.al (2010) skriver om når musikken har en sanselig påvirkningskraft gjennom kroppen, som vibrasjoner, lydbølger og som kan vekke både følelser og minner. Her opplever jeg at bruk av rytmeegg og afrikansk tromme er en kjent aktivitet for Lukas. Dessuten benyttet Trine seg av flere elementer fra musikken når hun synger: «I min tromme har jeg et rytmeegg». Dette skaper muligens positive følelser hos barnet. Dette er i tråd til hva Galaasen (2010) skriver om at gjennom å skape en forventning om at noe skal skje kan det medvirke til et positivt fellesskap. Når Trine bruker elementer fra musikken som er kjent for Lukas kan det også være et mulig signal om at noe skal skje, og det kan skaffe Lukas en oversikt over det som skjer og til hvilken tid. Som jeg nevnte i et tidligere eksempel så sang Trine en avslutningssang på slutten av dagen, som kan være et signal om at nå er musikkterapien slutt.

Dette er i henhold til hva Galaasen (2010) skriver om hvordan musikken kan gi barnet en god oversikt. Jeg oppfatter at Trine legger merke til flere av Lukas' initiativ og at hun gir uttrykk for at hun bekrefter hans uttrykk og at de har et godt samspill sammen. Blant annet når Lukas peker på gulvet og sier: «Ehe, ehe», Trine snur tromma og slipper eggene på gulvet og sier: «En, to, tre». Dette samsvarer med hva Stensæth (2008) referert i Galaasen i Horgen et.al (2010) skriver om at betingelsen for å oppnå et samspill er når man legger merke til alt det barnet gjør, og svarer på det han gjør og gir uttrykk for. Hvordan kan så barnet bli bedre kjent med seg selv når musikkterapeuten bruker musikk som inngangsport til å bekrefte Lukas sitt initiativ? For meg ser det ut som at Trine bygger mye av sitt samvær med Lukas rundt hans initiativ og forutsetninger i samspillet, hun lar ham slippe ned rytmeegget i tromma som han selv har tatt initiativ til å bruke, og sammen skaper de musikk. Dette er i tråd med teorier om utvikling av selvoppfattelse som legger vekt på differensieringsprosessen. Differensieringsprosessen innebærer at omgivelsene prøver å tilpasse seg etter barnets forutsetninger (Tetzchner, 2012).

## **4.8 Barn som tar lite initiativ**

I min forskningsperiode har jeg foretatt flere samtaler med pedagogene underveis. Og ved flere anledninger forteller de meg om hvordan de aktivt jobber med å få i gang initiativ hos barn som i utgangspunktet tar få eller ingen initiativ. Dette er i tråd med hva Drugli (2010) sier om at barn som ikke tar initiativ og er aktive i samspillet med sine omgivelser trenger voksne som er utholdende og aktive sammen med seg. Her vil jeg trekke fram et utvalgt eksempel der min forståelse er at pedagogen jobber aktivt for å motivere barnet som tidligere tok lite initiativ til å ta mer initiativ i samspillet. Eksempelet er ikke direkte knyttet til problemstillingen, men jeg velger likevel å ta det med. Dette fordi jeg mener det kan gi en bakgrunnsforståelse for hvordan pedagogene arbeider for å motivere barn med særskilte behov til å ta mer initiativ. Slik kan barnet utvikle seg til å delta mer i lek sammen med de andre barna på avdelingen *og dermed bli bedre rustet til å møte de ulike utfordringene fellesskapet og samfunnet gir.*

### **4.8.1 Eksempel: Beskrivelse fra når Lukas bygger med Lego**

Det er frilek, og flere barn leker i rommet. Lukas har tidligere vandret rundt uten at han har holdt oppmerksomheten sin mot noe spesielt. Men så går Lukas bort til Marit og de begynner

å bygge med Duplo sammen. Marit ser på Lukas og sier: «Lukas, kloss». Lukas tar tak i klossen og setter den på duplobrettet som ligger i sofaen. Det er noen andre barn som snakker i rommet. Lukas ser i retning av hvor lyden kommer fra. Marit ser på Lukas og venter og sier: «Lukas, vær så god, kloss». Lukas setter klossen på brettet. Marit ser på meg og sier: «Bare å gjøre dette mens det skjer så mye rundt, er veldig, veldig bra. Marit tar varsomt på skulderen til Lukas, hun peker på tårnet som de har bygd sammen og sier: «Lukas, her»... Lukas har en kloss i hånden som han setter på plass øverst i tårnet. ...Marit sier: «Bra»...Lukas gjør en bevegelse med armene, han virker glad, Marit sier: «Bra».

#### **4.8.2 Barnets initiativ og hvordan pedagogen bekrefter initiativet.**

Lukas og Marit bygger med Duplo sammen. Lukas kan virke ukonsentrert der han veksler mellom å se på de andre barna og å bygge med klossene. I min tolkningsforståelse av hvordan pedagogen motiverer barnet til å ta mer initiativ oppfatter jeg at Marit prøver å få i gang Lukas' motivasjon til å bygge mer med duploklossene, til tross for uro i rommet. Når Lukas ser bort på de andre barna, venter hun antakelig på at han har sett seg ferdig, for så å motivere ham til bygge mer når hun sier: «Lukas, vær så god, kloss». Underveis er også ros en mulig bekreftelse og motivasjonsfaktor, når hun eksempelvis sier: «Bra» når han har satt på plass en kloss. Til slutt ser det for meg ut som at hun samler oppmerksomheten hans ved å ta ham på skulderen når hun viser ham det tårnet de har laget sammen.

#### **4.8.3 Hvordan kan barnet bli bedre kjent med seg selv og bli bedre rustet?**

Med bakgrunn i min egen forståelse og for-forståelse er min oppfatning at barn har ulike betingelser for å ta initiativ, og at det derfor stilles krav til omsorgspersonenes følsomhet og innlevelse for å bekrefte initiativ hos barnet. I dette eksemplet oppfatter jeg at barnet tar mer initiativ til å bygge når pedagogen selv er aktiv deltaker og motiverer til å bygge med Duplo, dette til tross for flere forstyrrelser i rommet. Uten pedagogens motivasjon til å fortsette å bygge med Duplo ville Lukas trolig ikke mestret å bygge alene. Slik det kommer fram i Lorentzen (2013) hevdes det at jo svakere kommunikasjonsevner barnet har, jo mer avhengig er han av nærpåsonenes følsomhet og innlevelse. Jeg har registrert at Lukas har bygget med Duplo ved flere anledninger, og min oppfatning er at dette er en aktivitet han trolig trives med, og som han mestrer når han er sammen med Marit. Det kan være en mulig årsak til at Marit har valgt nettopp denne aktiviteten, fordi hun trolig legger vekt på å ta tak i aktiviteter som barnet allerede mestrer. Dette er i tråd med en ressursorientert tilnærming. Rye (2002)

hevder at i arbeid med mennesker med spesielle behov går vi i dag i retning av en *ressursorientert tilnærming*. Her legges det vekt på barnets sterke sider og ressurser i stedet for barnets svakheter. Når Lukas opplever at han mestrer å bygge med Duplo sammen med Marit, kan det muligens medføre at han blir bedre rustet til å delta i fellesskapets utfordringer, som for ham innebærer å delta mer i lek med de andre barna på avdelingen. Om han ikke deltar direkte i samspill med andre, kan han som her bygge med Duplo ved siden av andre barn som også bygger med Duplo. Når Marit hjelper Lukas til å bygge med Duplo som er en kjent aktivitet og som han mestrer, kan det være et godt eksempel som er i tråd med *aktiv læring*. Ifølge Rye (2002) er begrepet *aktiv læring* en *ressursorientert tilnærming* der det påpekes at alle barn har behov for å utvikle sine evner og til å ta initiativ. Dette for at barnet skal oppleve mestring, dessuten for å styrke barnets funksjoner og egne erfaringer, og på den måten kan barnet oppleve at samspillet med andre mennesker blir meningsfullt. Når Lukas er i samspill med andre, vil han sett ut i fra sine forutsetninger og i henhold til Vygotskij-tradisjonen danne en oppfatning av seg selv der tankeprosesser blir formet i samspill med de han omgir seg med, her med vekt på kulturens måte å være på og løse problemer på (Tetzchner, 2012).

## 4.9 Oppsummering

For å gi et godt og sammenhengende bilde av de samspillene jeg har observert, har jeg presentert resultatene fra utvalgte observasjoner, samt analysen i et samlet kapittel. Her har jeg trukket fram ulike fenomener som jeg mener kjennetegner de observasjonene som er tatt. Dette er fenomener som anerkjennelse, pedagogens definisjonsmakt, felles og ulik oppmerksomhet og speiling. Dessuten har jeg belyst barnets spontane initiativ og barn som ikke tar initiativ. For å gi en beskrivelse på trekk ved de ulike fenomenene, har jeg trukket fram ett til to eksempler fra de observasjonene som er tatt. Det er til sammen elleve beskrivelser fra ulike samspillsituasjoner som i lek, på øvingsrom, i garderoben, måltid, musikkterapi og i samtale. Én og én beskrivelse har blitt tolket og drøftet hver for seg. I alle beskrivelsene har jeg valgt å trekke ut mine tolkninger på hvilke initiativ barnet tar og hvordan pedagogen bekrefter disse initiativene. Disse blir senere drøftet opp mot teori om de ulike fenomenene.



# 5 Oppsummering

For å svare på oppgavens problemstilling, vil jeg oppsummere og drøfte viktige momenter fra det som har blitt sagt, der oppgavens analysekapittel vektlegges. For å løftet oppgaven opp med tanke på et større perspektiv, vil mange små momenter bli satt sammen til en større helhet. Først vil jeg si noen om mitt valg av tema og dets aktualitet.

## 5.1 Temaet og dets aktualitet

I dette prosjektet har mitt valg av tema vært kommunikasjon i barnehagen mellom barn med særskilte behov og det pedagogiske personalet. Jeg har ansett dette som et høyaktuelt tema innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet.

Jeg har observert pedagogenes samspillskompetanse når det kommer til å følge opp enkeltbarn i tidlig alder, og har gjennom observasjonsbrillene forsøkt å se etter om barna har fått den støtten og hjelpen de trenger i samspillet med sine omgivelser. Innledningsvis viser jeg til Stortingsmelding 18 (2010-2011), som legger vekt på at barn med særskilte behov gjennom tidlig innsats skal få like muligheter til å utvikle seg og til å lære. Derfor stilles det krav til det pedagogiske personalets kompetanse slik at de kan fange opp og følge opp enkeltbarn (Kunnskapsdepartementet, 2014). I oppgavens teoretiske og faglige plattform viser jeg til forskning om betydningen av nettopp tidlig innsats, der Henning Rye (2002) har gjennomgått forskere fra tidligere århundre, eksempelvis Pestalozzi, Frøbel og Freud, som påpekte betydningen av tidlig intervensjon mellom barnet og dets miljø. Rye (2002) viser også til Bowlby, som har gjort en rekke studier på tilknytning, og slik det kommer fram av en rapport som ble levert til Verdens helseorganisasjon i 1951, påpeker hvor uheldig det kan være for barn å vokse opp i institusjon, og hvor barn som blir plassert i fosterhjem med nære tilknytningspersoner har bedre forutsetninger for å lykkes med å utvikle sosial kompetanse. I dette prosjektet har jeg fokusert på barn med særskilte behov som har andre og kanskje flere utfordringer i samspill med sine omgivelser. Slik som Rye (2002) påpeker betydningen av tidlig intervensjon når samspillet og barns medfødte betingelser for å ta kontakt forstyrres, har den kognitive og psykososiale utviklingen vært mer sårbar for denne gruppen.

Min egen bakgrunn som pedagog gjør at jeg selv har erfaringer i samspill med barn. Jeg har vært opptatt av å ta hensyn til barnas behov og av å ha et likeverdig forhold til barna. I denne forskningsperioden har jeg vært mer oppmerksom på andre pedagoger, og har sett på deres møte med barna. Og slik det kommer fram i mine eksempler i analysen, har blant annet anerkjennende kommunikasjon vært et kjennetegn hos pedagogene. Eksempelvis når Trine sier «Ja takk, jeg er også veldig tørst» anerkjenner hun Lukas sitt initiativ når han gir uttrykk for at han ønsker at de skal drikke vann sammen. Jeg har vist til rammeplanen for barnehagen (2011) som legger vekt på å møte barn med respekt og likeverd, og at alle barn har rett til å være forskjellige. Og slik det kommer fram i anerkjennende kommunikasjon påpeker Hegel, referert i Løvlie Schibbye (1996) betydninger av et likeverdig forhold der alle individer har rett til sine egne opplevelser.

I denne prosjektperioden har jeg rettet blikket mitt mot kvaliteten på det som skjer i samspillet mellom enkeltbarn og pedagoger i barnehagen, og har sett det som en viktig pedagogisk oppgave å følge opp barn med særskilte behov så tidlig som mulig. Jeg har derfor vist til Stortingsmelding 41 (2008-2009) som tar for seg kvalitet i barnehagen og vektlegger et inkluderende fellesskap der alle er inkludert uavhengig av sosial bakgrunn og funksjonsnivå. Meldingen vektlegger videre et spesielt ansvar for å sikre god og tidlig hjelp til barn med særskilte behov (Kunnskapsdepartementet, 2014). Jeg har sett på kvaliteten i samspillet mellom pedagogen og barn med særskilte behov, og har i mine observasjoner lagt merke til mange gode samspillsituasjoner med både sensitive og forståelsesfulle pedagoger. For eksempel da Lukas var sliten, så avsluttet pedagogene musikkturen med å roe ned. Jeg forstår dette som en god kvalitet i relasjonene mellom barnet og pedagogene. Undheim og Drugli, referert i Drugli (2010) har gjort en undersøkelse når det kommer til kvalitet for de minste barna i barnehagen, der det påpekes hvor betydningsfull voksenrollen er, og at små barn trenger nærhet, trygghet, ro og positiv respons for at det skal være god kvalitet i barnehagen.



## 5.2 Resultater fra analysen

I dette prosjektet har jeg stilt følgende problemstilling:

*Hvordan bekrefter pedagogen barnets initiativ i samspillet, slik at barnet kan bli bedre kjent med seg selv, og dermed bli bedre rustet til å møte de ulike utfordringene fellesskapet og samfunnet gir?*

Jeg vil for å svare på problemstillingen her oppsummere og drøfte det jeg mener er viktige momenter fra analysekapitlet. I tolkningsprosessen har jeg tolket disse med et hermeneutisk utgangspunkt der jeg har sett på hva som formidles, hva som skjer og hvordan jeg kan forstå det som skjer. Dette er i tråd med hva Wormnæs (2005) skriver om den hermeneutiske tolkningsprosessen. Dessuten har jeg tolket og analysert mine funn med utgangspunkt i Befrings (2007) forståelsesperspektiv, det vil si deskriptiv, tolkning og teoretisk forståelse. Til slutt vil jeg skrive en samlet konklusjon der jeg trekker ut det jeg mener karakteriserer funnene mine.

I de observasjonene som er gjort har jeg lagt merke til forskjellige sider ved hvordan pedagogene har møtt barns initiativ i samspillet. Først synes jeg at jeg så alle kommunikasjonsformene samtidig, eksempelvis både anerkjennende kommunikasjon og felles oppmerksomhet i en og samme observasjon. Jeg valgte allikevel å skille de ulike beskrivelsene fra hverandre for å belyse hvert enkelt fenomen. Det hele framsto da i et klarere lys. Det samme vil jeg gjøre her, men mer som en samlet oppsummering. Det jeg mener karakteriserer funnene som berører pedagogenes bekreftelse av barnets initiativ er i hovedtrekk anerkjennende kommunikasjon, bruk av definisjonsmakt, felles oppmerksomhet, ulik oppmerksomhet, tilknytning med sensitive og forståelsesfulle voksne, speiling, bruk av musikk og ressursorientert tilnærming.

### 5.2.1 Anerkjennende kommunikasjon

Slik det kommer fram i mine tolkninger av hvordan pedagogene har bekreftet barns initiativ, har jeg lagt merke til en anerkjennende væremåte. Pedagogene har stoppet opp, ventet på barnets eget initiativ, de har lyttet når barnet har vært i ferd med å formidle noe, og de har vist forståelse og toleranse når barnet har tatt egne beslutninger. Dette er egenskaper som er i tråd med de egenskaper som betegner anerkjennende kommunikasjon ifølge Løvlie Schibbye

(1996): å lytte og å vise forståelse og toleranse. Når pedagogen har satt ord på barnets initiativ, har jeg forstått at de har vist empatiske evner. Slik det kommer fram i Løvlie Schibbye (1996) er dette egenskaper som samsvarer med anerkjennende kommunikasjon. Jeg har også observert at pedagogene har gitt barna positive tilbakemeldinger som for eksempel ros. Det er ifølge Løvlie Schibbye (1996) ikke synonymt med anerkjennende kommunikasjon fordi det da er de voksne som vurderer det barnet gjør med utgangspunkt i egen oppfatning om hva man synes er fint og flott. Når barna i en anerkjennende kommunikasjon blir forstått, kan det muligens føre til at de tar flere initiativ senere, eksempelvis i fellesskap og lek med andre barn. Det kan da ifølge Lorentzen (2013) føre til at barnet i høyere grad utforsker, eksperimenterer og leker. Slik det kommer fram i eksemplene mine, har jeg forstått at pedagogene har vist forståelse og gitt barnet rett til sine opplevelser, og dermed kan være et bidrag til at barnet kan bli bedre kjent med seg selv. Dette er i tråd med Hegle, som legger vekt på gjensidig anerkjennelse der hvert individ har rett på sin egne opplevelse (Løvlie Schibbye, 1996).

### **5.2.2 Definisjonsmakt**

Jeg har også blitt oppmerksom på hvordan pedagogene har brukt sin definisjonsmakt for å bekrefte barnets initiativ, og hvilket utfall dette kan få for barnets selvoppfattelse. Ifølge Bae (1996) har de voksne en mektigere stilling enn barn når det gjelder barnets opplevelse av seg selv. I mitt eksempel har jeg observert at pedagogen har brukt sin definisjonsmakt på en positiv måte. Hun har bekreftet barnets initiativ og gitt barnet rett til sine opplevelser istedenfor å si at barnet tok feil. Når Sofie forteller at hun synes det er morsomt å rote, bekrefter pedagogen dette utsagnet med å si «ja, det er morsomt å rote» Alternativet kunne vært om pedagogen hadde sagt at det ikke er lov til å rote Dermed hadde pedagogen misbrukt sin definisjonsmakt ved å si at barnets følelser er feil. Slik det kommer fram i Bae (1996), så er hvordan de voksne setter ord på barnets opplevelser avgjørende ved bruk av definisjonsmakten. Når pedagogen bygger opp rundt det barnet snakker om ved å bekrefte og lytte til det barnet er opptatt av, får barnet formidlet sine tanker og opplevelser. Dermed kan barnet bli bedre rustet til å møte de utfordringer fellesskapet og samfunnet gir. Dette er i tråd med Sterns (2003) teorier som sier at barnet gjennom språket får mulighet til å formidle sin kunnskap med andre.

### **5.2.3 Felles og ulik oppmerksomhet**

I mine observasjoner har jeg lagt merke til at barna og pedagogene har hatt både felles og ulik oppmerksomhet. Min forståelse er at det følger forskjellige konsekvenser for barnets mulighet til å bli kjent med seg selv, avhengig av om man bruker felles eller ulik oppmerksomhet. Ved felles oppmerksomhet har jeg observert at pedagogene har vist oppmerksomhet til det som barnet har vært opptatt av, for eksempel når Sofie viste fram såret på fingeren og pedagogen rettet sin oppmerksomhet til Sofies finger. Da bli det etablert en gjensidig kontakt, det vil si en intersubjektivitet i henhold til teorien om felles oppmerksomhet (Tetzchner, 2012). Når pedagogen har rettet sin oppmerksomhet til det Sofie er opptatt av, og de har felles fokus i samspillet, vil det trolig bidra til at Sofie kan utvikle en større forståelse av seg selv sammen med andre, og dermed bli bedre rustet til å møte livets ulike utfordringer. Dette er i tråd med hva Lorentzen (2013) forteller oss, at barnet gjennom felles oppmerksomhet vil få en forståelse av seg selv sammen med andre, og dermed utvikle sitt sinn og selvforståelse. I observasjonene har jeg også sett at barna og pedagogene har hatt ulik oppmerksomhet, eksempelvis når pedagogen gjorde et forsøk på felles oppmerksomhet da hun prøvde å få barnet til å leke med ball, mens barnet flyktet rundt i rommet uten å vise større interesse for ballen. Dermed ulik oppmerksomhet. For at pedagogen skulle fange barnets oppmerksomhet i dette tilfellet, måtte hun trolig tatt tak i en aktivitet som barnet var mer opptatt av. Samtidig sier pedagogen at barnet som ble observert hadde det med å flykte mye rundt fra aktivitet til aktivitet. Det er mulig det var vanskelig å se hva barnet faktisk var interessert i. Akkurat i dette tilfelle ble barnet trolig ikke bedre kjent med seg selv. Slik det kommer fram i Lorentzen (2013), så kan enkelte barn ha vansker med å samkjøre oppmerksomheten, derfor kan omsorgspersonene være viktige bidragsytere til å hjelpe barnet til å ha felles oppmerksomhet, men det er vesentlig at de voksne ser hva barnet er opptatt av.

### **5.2.4 Tilknytning med sensitive og forståelsesfulle voksne**

Mye av det jeg mener kjennetegner pedagogenes væremåte i de observasjonene som er tatt er at de er sensitive og forståelsesfulle i møte med barnets initiativ, at barnet og pedagogen har hatt en rekke positive opplevelser sammen og at det muligens har blitt etablert en trygg tilknytning. Min tolkning er at pedagogene har vært i stand til å registrere de ulike signalene barnet har gitt gjennom å sette ord på hvordan de tror barnet har det, de har hatt mye øyekontakt og berøring og de har regulert sitt tempo etter barnet. For eksempel da Trine og Marit avsluttet musikkturen fordi de oppfattet at Lukas var sliten, eller når Marit tar hensyn

til Lukas som ser på de andre barna. Slik det kommer fram i Rye (2002) så hevdes det at når barnet opplever en rekke positive opplevelser vil en trygg tilknytning etableres. Om det er slik at Lukas har etablert en trygg tilknytning til sine omsorgspersoner i barnehagen, så vil han sannsynligvis være bedre rustet til å møte de ulike utfordringene som fellesskapet og samfunnet gir. Dette er i tråd med Bowlby, referert i Druglie (2010) som hevder at barnet vil etablere *indre arbeidsmodeller* som vil få betydning for hvordan barnet reagerer og er i relasjon med andre mennesker.

### **5.2.5 Speiling**

Idét Lukas rister på hodet, rister også Trine på hodet sitt, og det oppstår en gjensidig kontakt i relasjonen mellom barnet og pedagogen. Her oppfatter jeg at pedagogen har gitt kraft til det initiativet som barnet har etablert, og jeg tolker det slik at barnet oppfatter sine ytre omgivelser, som det trolig opplever som noe positivt. Dette kommer til uttrykk gjennom gjentatt smiling og hoderisting. Barnet kan bli bedre kjent med seg selv. Dette er i så fall i tråd med hva Winnicott, referert i Lorentzen (2013) trekker fram: Når en mor speiler tilbake til barnet, vil hun se og oppleve barnets følelser, dets sinnstilstand og behov. På den måten speiler hun tilbake til barnets gryende fornemmelse av seg selv.

### **5.2.6 Musikk som en inngangsport**

I pedagogens møte med barns initiativ har bruk av musikk vært et positivt pust for mitt vedkommende. Ikke fordi jeg trodde at musikk ikke kunne benyttes, men fordi jeg opplevde at det på en helt spesiell måte åpnet opp for mange sanseopplevelser, for bevegelse, rytme og glede hos barnet. Pedagogen bygger mye av samspillet rundt barnets eget initiativ, for eksempel når barnet peker på rytmeeggene. Pedagogen henter rytmeeggene, som barnet så slipper ned i den afrikanske tromma som pedagogen spiller på. Sammen skaper de musikk og glede, og barnet vil trolig bli bedre kjent med seg selv fordi pedagogen tilpasser seg og følger barnets initiativ. Dette er i henhold til teorien om utvikling av selvoppfattelse som legger vekt på differensieringsprosessen. Denne tilsier at omgivelsene prøver å tilpasse seg etter barnets forutsetninger (Tetzchner, 2012).

### **5.2.7 Ressursorientert tilnærming**

I løpet av denne perioden har jeg blitt mer oppmerksom på barn som tar få eller ingen initiativ i samspill med sine omgivelser, og har fått bredere innsikt i måter å etablere mer kontakt med disse barna på, slik at de kan bli bedre kjent med seg selv for å bli bedre rustet til framtidige sosiale utfordringer. Akkurat på samme måte som med tilknytning, er barnet avhengig av følsomme omsorgspersoner som lever seg inn i og bekrefter barnets initiativ. Lorentzen (2013) hevder at barn med svakere kommunikasjonsevner er mer avhengige av nærpersoner som er følsomme og har innlevelsesegenskaper til det barnet er opptatt av. Slik det kommer fram i et av eksemplene når pedagogen motiverer et barn til å bygge med Duplo så har pedagogen valgt en aktivitet barnet trolig trives med og mestrer fra før. Dette er i tråd med en ressursorientert tilnærming hvor man ifølge Rye (2002) legger vekt på barnets sterke sider framfor barnets svake sider.

### **5.2.8 Samlet konklusjon på problemstilling**

Som forsker og observatør har jeg blitt oppmerksom på hvor kompetente barna har vært, og på alle de initiativene de har tatt i samspill med pedagogene. Barna har tatt mange ulike initiativ, gjennom samtale, peking, blikk, smil, kroppsspråk og stemmebruk, i tillegg til initiativ som har unnslettet min iakttagelse. Jeg har også blitt oppmerksom på barn som tar få eller ingen initiativ. I samtaler med pedagogene underveis, har de fortalt meg om hvordan de konkret jobber for å få i gang mer initiativ hos disse barna. For eksempel hjelper Marit Lukas med å konsentrere seg om å bygge med Duplo. Jeg oppfatter Marit som en aktiv voksen i samspillet med Lukas. Slik det kommer fram i Drugli (2010), så er barn som tar få eller ingen initiativ avhengig av voksne som er utholdende og aktive sammen med seg. Jeg har møtt pedagoger som har tilpasset seg barnets initiativ, som når Trine spiller Lukas som rister på hodet. Jeg har møtt anerkjennende pedagoger som ikke har misbrukt sin definisjonsmakt og som svarer barnet som sier hun liker å rote: «ja det er morsomt å rote» istedenfor å bruke sin definisjonsmakt til å si at det ikke er lov til å rote. Jeg har møtt pedagoger som har rettet sin oppmerksomhet til det barnet har vært opptatt av når de snur hodet på Puttekassa og de jubler av glede i fellesskap. Jeg har møtt sensitive og forståelsesfulle pedagoger som er oppmerksomme og tilpasser seg når Lukas er sliten istedenfor å fortsette musikkterapien. Jeg har møtt pedagoger som skaper musikk sammen med barnet, som når Lukas slipper ned i rytmeegg i den afrikanske tromma. Jeg har møtt anerkjennende pedagoger som sier «ja, jeg er også tørst» og drikker vann når Lukas gir

uttrykk for at han ønsker å drikke vann sammen med Marit, istedenfor å velge å ikke drikke vann sammen med gutten.

Når pedagogene har bekreftet alle de initiativene barna har tatt, og når de har jobbet for å få i gang mer initiativ hos barna, oppfatter jeg at pedagogene har møtt barna på en gjensidig anerkjennende måte. Dette er i tråd med Hegel som legger vekt på at hvert individ har rett til sine egne opplevelser (Løvlie Schibbye, 1996). Jeg oppfatter at både Lukas og Sofie har hatt mange felles opplevelser med pedagogene de møter i sin barnehagehverdag, og deres initiativ blir møtt i et subjekt-subjekt-relasjon der både barnet og de voksne bidrar til felles oppmerksomhet. Dette vil trolig bidra til at både Lukas og Sofie blir bedre rustet til å møte de ulike utfordringer fellesskapet og samfunnet gir. På den måten vil barnet gjennom *det subjektive selvet* ifølge Stern (2003) bli klar over sitt eget indre og oppdage at menneskene rundt seg har et sinn og vil på den måten etablere fellesskap med andre. På den annen side kan jeg ikke vite sikkert hvordan Lukas og Sofie opplever fellesskapet med sine omsorgspersoner eller om de blir bedre kjent med seg selv. Barnets subjektive opplevelse er grunnleggende i fornemmelse av selvet, i tråd med hva Stern (2003) forteller oss om hvordan vi kan forstå barnets indre.

## 6 Avslutning og veien videre

I avslutningen vil jeg gå tilbake og si noe om formålet med prosjektet. Her vil jeg bemerke hva som eventuelt ikke har blitt med, og om det har dukket opp nye spørsmål underveis. Dessuten vil jeg rette søkelys mot noen nye perspektiver, om dette prosjektet vil ha betydning i en større sammenheng.

Formålet med prosjektet har vært å se på betydningen av god kvalitet i kommunikasjon, samt å gi et bidrag til så tidlig som mulig å styrke samspillet mellom personalet og barn med særskilte behov i barnehagen. I observasjonene har jeg sett etter det positive samspillet og etter pedagogens gode samspillsegenskaper. Når jeg har tatt på meg de positive brillene og sett på pedagogenes gode samspillsegenskaper, kan det på den annen side ha ført til at jeg ikke har lagt merke til eventuelle negative samspillsmønstre, dette fordi kvalitetene i et samspill kan både være gode og ikke så gode. Når det gjelder mitt utvalg av informanter, har jeg vært svært fornøyd fordi jeg har fått observere pedagoger med mye erfaring og som selv har sagt at de har et bevisst forhold til samspillet med barna. I starten av prosjektet mente jeg det var nok å observere i én barnehage. Jeg er veldig glad for at jeg etter hvert fikk muligheten til å observere i ytterligere en barnehage. Dette gav meg et større materiale å bygge prosjektet på. Men på den annen side er det ikke sikkert jeg har samlet meg tilstrekkelig materiale, og det er ikke sikkert jeg har dannet meg et godt nok bilde av hvordan pedagogene bekrefter barnets initiativ. Men jeg vil allikevel tro at jeg har dannet meg et bilde av ulike fenomener som karakteriserer ulike typer av samspill.

Dette har for meg vært lærerikt. Prosjektet har gitt meg noen nye perspektiver som pedagog som jeg håper vil få betydning i en sammenheng utover denne oppgaven. For det første er mye av det jeg har sett egenskaper hos pedagogene som kan overføres til andre pedagogiske sammenhenger i arbeid med barn. Alle barn trenger anerkjennende og sensitive omsorgspersoner for at også de kan bli bedre kjent med seg selv. Ikke minst når det gjelder de minste barna i barnehagen. Jeg har blant annet vist til Druglie (2010), som skriver om de minste barna som særlig har behov for trygget og nære relasjoner i barnehagen. Allikevel er det noen ekstra hensyn man må ta som pedagog i møte med barn med særskilte behov. Jeg har skrevet om barn som tar få eller ingen initiativ, og her stilles det ekstra krav til pedagogenes samspillsegenskaper. Nettopp barn som tar få eller ingen initiativ har vært noe jeg har blitt særs oppmerksom på, og som jeg gjerne kunne studert videre. Jeg viser til Drugli

(2010), som hevder at når barn tar få eller ingen initiativ, kreves voksne som er utholdende og aktive sammen med seg.

For senere forskning kunne det være interessant å se på relasjonen mellom barnet og deres foreldre, eller barnet i relasjon til andre barn, og hvilken betydning dette kunne få for barnets utvikling av selvet eller andre aspekter ved utviklingen. Her finnes mange muligheter. I observasjonene mine har jeg også lagt merke til at når barnets initiativ har blitt møtt med for eksempel anerkjennende kommunikasjon, har barnet uttrykt glede. Når barnets initiativ ikke har blitt møtt, har barnet virket mer frustrert, det er slik jeg har oppfattet situasjonene. Barnets respons og emosjonelle uttrykk kunne vært noe å undersøke ved en senere anledning. Jeg har observert musikkterapeuten som speilet barns initiativ. Dette er et fenomen jeg ikke hadde så mye kunnskap om fra tidligere, men som jeg gjerne vil sette meg mer inn i nå. Som musikkterapeuten sa til meg så handler speiling ikke bare om å imitere barnet, men at imitasjonen har flere aspekter der både barnet og pedagogen forstår og påvirker hverandre. Disse aspektene kunne jeg tenkt å lære mer om.

Å observere andre pedagoger i samspill med barn har økt min egen bevissthet om min egen rolle som spesialpedagog, og hvordan vi bedre kan møte barns initiativ i samspillet, bedre forstå barnet der barnet er. For å hjelpe barn til å bli bedre kjent med seg selv er det avgjørende å kjenne seg selv som menneske og som pedagog. Odd-Harald Røkenes og Per-Halvard Hanssen (2012) skriver om hvor viktig det er å kjenne seg selv som yrkesutøver samt at man ser på betydningen av de erfaringene og den bakgrunnen man har – hvilke verdier, for-forståelse, syn på andre mennesker, og ikke minst den personligheten man har. Videre uttrykker forfatterne at å kjenne seg selv er et godt utgangspunkt i møte med andre mennesker. Du treffer mennesker som er forskjellige fra deg, eller som er i en annen livssituasjon. I samspill med barn med særskilte behov må vi møte deres opplevelser der de er for å kunne hjelpe dem på veien videre.



# 7 Litteraturliste

## 7.1 Bøker og tidsskrifter

- Bae, Berit. (1996). *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Befring, Edvard. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. (2.utgave). Fagernes: Samlaget.
- Bjørndal, Cato R. P. (2012). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. (2.utgave). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brodin, Marianne & Hylander, Ingrid. (1998). *At blive sig selv. Daniel Sterns teori i børnehavens hverdag*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Dalen, Monica. (2011). *Intervju som forskningsmetode-en kvalitativ tilnærming*. (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Drugli, May Britt. (2010). *Liten i barnehagen. Forskning, teori og praksis*. Livonia: Cappelen Damm AS.
- Elkjær, Niels & Secher Lotte. (2010). *Godt for barn-anerkjennende relation i praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Fugleseth, Kåre & Skogen, Kjell. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk: design og metoder*. Oslo: J.W Cappelen forlag as.
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul. (2004). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Horgen, Turid., Slåtta, Knut & Gjermestad, Anita. (2010) *Multifunksjonshemming. Livsutfoldelse og læring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Kleven, Thor Arnfinn., Hjørdemaal, Finn & Tveit, Knut. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (2.utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lorentzen, Per. (2013). *Kommunikasjon med uvanlige barn*. (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvlie Schibbye, Anne-Lise. (1996). *Anerkjennelse: En terapeutisks intervensjon? Tidsskrift for norske psykologi forening*. Vol.33, nr 6, 530-537.
- Rye, Henning. (2002). *Tidlig hjelp til bedre samspill*. (2.utgave). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Røkenes, Odd-Harald & Hanssen, Per- Halvard. (2012). *Bære eller bryte. Kommunikasjon*

- og relasjon i arbeid med mennesker*. (3.utgave). Bergen: fagbokforlaget.
- Sjøvik, Palma. (2007). *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen*. (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stern, Daniel N. (2003). *Spedbarnets interpersonelle verden*. Oslo: Gyldendal Norske forlag AS.
- Tetzchner, Stephen von. (2012). *Utviklingspsykologi*. (2.utgave) Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Vedeler, Liv. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademiske AS.
- Wormnæs, Odd. (2005). *Om for-forståelse, tolkning og hermeneutikk*. I: (2014) Kompendium Sped 4010, Vitenskapsteori og forskningsmetode. Oslo: Unipub.

## 7.2 Forskrifter, lover og stortingsmeldinger

Forskrift om Rammeplan for barnehagen, FOR-2011-10.01-51(2011). Hentet 1.april.15 fra:

<http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/Rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/>

Kunnskapsdepartementet (2006)...*og ingen sto igjen-Tidlig innsats for livslang læring*. (st.meld.nr.16 2006-2007). Hentet 19.03.15 fra:

<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?docId=STM200620070016000DDDEPIS&ch=1&q=>

Kunnskapsdepartementet (2014). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særskilte behov* (Meld. St .18 2010-2011). Hentet

19.03.15 fra: <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>

Kunnskapsdepartementet.( 2014). *Kvalitet I barnehagen: Barnehagen – et inkluderende fellesskap* (St.meld.nr 41 2008-2009). Hentet 28.10.14 fra:

<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/?docId=STM200820090041000DDDEPIS&ch=1&q=>

### 7.3 Andre nettsider

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2014). Generelle forskningsetiske retningslinjer.  
hentet 10.05.2015 fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/>

Ulrik Malt (2015) Fenomenologi. *Store Medisinske Leksikon*. Hentet fra:  
<https://sml.snl.no>



# **Vedlegg / Appendiks**