

2015

Uterommet si betydning i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen



Ingvild Furnes Lauvås

Dronning Mauds Minne Høgskule

22.04.2015

Innholdsregister

Forord	2
1 Innleiing	3
1.1 Oppgåva si disposisjon	4
1.2 Omgrepsavklaring	4
1.2.1 Uterommet.....	4
1.2.2 Spesialpedagog og spesialpedagogisk arbeid.....	4
2 Teori.....	5
2.1 Grunnlaget for læring og utvikling.....	5
2.1.1 Kloep og Hendry sin meistringsmodell.....	6
2.2 Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen.....	7
2.2.1 Born med særskilde behov	7
2.2.2 Spesialpedagogen si rolle	8
2.3 Uterommet som ein læringsarena for born med særskilde behov	9
3 Metode	10
3.1 Problemformulering.....	10
3.2 Metodedesign.....	10
3.3 Forskaren si førforståing.....	11
3.4 Utval	11
3.5 Prosedyre	13
3.6 Analyse	14
3.7 Metodekritikk	14
3.8 Etske perspektiv.....	15
4 Funn og drøfting	16
4.1 Uterommet som ein læringsarena for born med særskilde behov	17
4.1.2 Presentasjon av datamaterialet	17
4.1.3 Drøfting	18
4.2 Mogelegheiter og utfordringar ved bruk av uterommet i det spesialpedagogiske arbeidet	20
4.3.1 Presentasjon av datamaterialet: mogelegheiter	20
4.2.1 Presentasjon av datamaterialet: utfordringar	21
4.2.2 Drøfting	23
4.4 Vektlegginga av uterommet i det spesialpedagogiske arbeidet.....	25

4.4.1	Presentasjon av datamaterialet	25
4.4.2	Drøfting	27
5	Avsluttande kommentar	28
	Litteraturliste	30
	Vedlegg	33
1	Intervjuguide	33
2	Informasjonsbrev i samband med bacheloroppgåve	36
3	Stikkord til intervjupersonane	37

Førord

Denne bacheloroppgåva er ein fordjupingsoppgåve innan faga pedagogikk og utefag, i førskulelærerutdanninga ved DMMH.

Prosesen med å skrive bacheloroppgåva har vert både tidkrevjande og tung. Det er mykje arbeid som ligg bak ein bacheloroppgåve, men det har også vert ein svært lærerik prosess. Det har vert interessant og utfordrande å få fordjupe seg inn i eit tema, og eg er takknemleg for at eg fant eit tema som eg er engasjert i og hadde lyst til å forske på.

Ønskjer å rette ein særskild takk til alle intervjupersonane som har bidrege til forskinga mi, med sin kunnskap og sine tankar, haldningar og erfaringar. Eg set pris på at dykk hadde mogelegheit til å setje av tid til meg. Vil også rette ein takk til mine rettleiarar, Ellen Holst Buaas og Camilla Kalvatn Egset ved DMMH, for rettleiing i forhold til oppgåveskriving, og elles god og positiv støtte under heile forskingsprosessen.

Trondheim, april 2015

Ingvild Furnes Lauvås

1 Innleiing

Formålet med denne oppgåva er å kasta ljøs over eit viktig tema og auke kunnskapen min om det spesialpedagogiske arbeidet. Natur, friluft og fysisk aktivitet har alltid hatt stor betydning blant det norske folk. Dette fokuset ser ein også i barnehagen, der uteleiken har lange tradisjonar (Lysklett 2013, s. 27). Etter år 2000 har talet på naturbarnehagar auka kraftig, og det har blitt eit sterkt fokus på bruk av uterommet i det pedagogiske arbeidet (Lysklett 2013, s. 38). I Rammeplanen for innhaldet i og oppgåvene til barnehagen (KD 2011) vert mangfaldet av opplevingar og aktivitetar i naturen vektlagt. Det er derimot forska forholdsviss lite på naturopplevingar for born med særskilde behov (KD 2006, s. 19), og det finnes i dag svært få lærebøker som tek opp temaet spesialpedagogikk i uterommet. Difor ønskjer eg å auke bevisstheita rundt dette temaet, gjennom å skrive ein bacheloroppgåve som forskar på uterommet si betydning i det spesialpedagogiske arbeidet.

Det var ei oppleving i praksisperioden med eit born med særskilde behov som vekte interessa mi for å undersøkje kva slags betydning spesialpedagogar legg i bruk av uterommet. Dette barnet hadde ingen diagnose, men språklege og sosiale vanskar, og utfordringar med å tilpasse seg dei andre i gruppa.

Undervegs i praksis starta eg eit prosjekt med å byggje ein naturleikeplass, som vi hadde faste tur dagar til i veka. Dette viste seg å vere ein situasjon der denne guten fekk synt fram ferdigheitene sine i gruppa, kjenne på mestringskjensle, og vere ein del av fellesskapet. Det viste seg at han var glad og flink til å «arbeide», og særskild å sage. Borna bytta på kven som fekk sage. Ein dag var det ei jente som såg på medan guten saga, og kommenterte «Petter er flink til sage!». Ein annan dag hadde vi akkurat saga ned eit tre, og borna skulle bere stokken bort til haugen. Dette var denne guten med på. Her var det samarbeid og fellesskap i fokus, og guten sa; «Dette er gøy!» medan han smilte og lo.

Opplevinga med denne guten gjorde meg merksam på uterommet sitt potensiale i det spesialpedagogiske arbeidet. Vidare gjorde det meg nysgjerrig på om spesialpedagogar nyttar seg av det, korleis det vert brukt og kva slags mogelegheiter og utfordringar uterommet byr på. For å få svar på spørsmåla mine valde eg å nytte meg av det kvalitative forskingsintervjuet som metode. Ut i frå nysgjerrigheita mi forma eg etter kvart denne problemstillinga:

Kva slags betydning legg spesialpedagogar i bruk av uterommet i sitt spesialpedagogiske arbeid i barnehagen?

1.1 Oppgåva si disposisjon

Eg vil starte oppgåva med ei omgrepsavklaring av uterommet og spesialpedagog og det spesialpedagogiske arbeidet. Dette er omgrep som er sentrale i problemstillinga, og difor viktige å avklare. Deretter kjem det ein teoridel, der eg greier ut om teori som er relevant for problemstillinga og den vidare drøftinga. Teoridelen startar med eit delkapittel om grunnlaget for læring og utvikling, der eg blant anna kjem innom Kloep og Hendry sin meistringsmodell. Vidare kjem eit delkapittel om spesialpedagogisk arbeid i barnehagen, der eg greier ut om born med særskilde behov og spesialpedagogen sin rolle. Til slutt i teoridelen kjem eit delkapittel om uterommet som læringsarena for born med særskilde behov. Deretter startar metodekapittelet, der eg greier ut om problemformuleringa, metodedesign, forskaren si førforståing, utvalet, prosedyren, analysen, metodekritikk og etiske perspektiv. Etter dette startar funn og drøftingskapittelet. Dette kapittelet vil bli delt inn i delkapitla ut i frå forskningstema;

- Uterommet som læringsarena for born med særskilde behov
- Mogelegheiter og utfordring ved bruk av uterommet i det spesialpedagogiske arbeidet
- Vektlegging av uterommet i det spesialpedagogiske arbeidet

Eg vil fyrst i kvar del presentere dei aktuelle funna, for deretter å drøfte dei opp mot aktuell teori. Som ein avsluttande kommentar har eg forsøkt å runde av oppgåva ved å dra saman trådane frå dei ulike drøftingsdelane. Desse trådane vil til saman gje eit svar på oppgåvas problemstilling. Det er viktig å presisere at forskinga er basert på eit lite utval. Svara vil dermed berre gje eit innsikt i temaet, og kan ikkje generaliserast.

1.2 Omgrepsavklaring

1.2.1 Uterommet

I denne oppgåva har eg nytta meg av omgrepet uterommet. Storli (2010, s. 325) brukar også dette omgrepet, og definerer det som aktivitet både i barnehagen sitt uteområde og den sitt nærområde. Barnehagen sitt uteområde er avgrensa til det som finst innanfor gjerda til barnehagen. I denne oppgåva vel eg å støtte meg på Storli (2010, s. 325) sin definisjon av uterommet.

1.2.2 Spesialpedagog og spesialpedagogisk arbeid

Spesialpedagog er ikkje ein beskytta tittel, noko som betyr at det ikkje berre er spesialpedagogar som kan gjennomføre spesialpedagogiske tiltak, og tittelen avheng ikkje av å ha utdanning i spesialpedagogikk over eit visst nivå (Groven 2013, s. 61). I følgje Skogen

(2010, s. 173) er derimot ein god kunnskapsbase og profesjonell kompetanse avgjerande for kvaliteten på det spesialpedagogiske arbeidet som skal utførast. Spesialpedagogikken sitt overordna mål er å *«fremme gode lærings-, utvikling- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter – eller er i betydelig risiko for å møte – funksjonshemmende vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse.»* (Tangen 2012a, s. 17). Ein spesialpedagog har to sentrale faglege oppgåver: å førebyggje at vanskar/barrierar oppstår eller får utvikle seg, og å avhjelpe og redusere vanskar og barrierar som finnes (Tangen 2012a, s. 17).

2 Teori

I denne delen av oppgåva greier eg ut om teori som er relevant for problemstillinga og den vidare drøftinga. Her kjem nokre hovudpunkt i spesialpedagogikken og uterommet, som eg meiner klårgjerar viktige moment seinare i drøftingsdelen.

2.1 Grunnlaget for læring og utvikling

Læring og utvikling er sentrale omgrep i spesialpedagogikken. I denne oppgåva tek eg utgangspunkt i eit breitt og heilskapleg perspektiv på læring og utvikling. Lillemyr (2011, s. 49) seier at det kan vere vanskeleg å avklare omgrepa utvikling og læring, og forholdet mellom dei. Dette skuldast at omgrepa kan vurderast ulikt alt etter teoretisk ståstad, og etter det grunnsynet ein byggjer på (Lillemyr 2011, s. 49.). Myhre (1994, her i Lillemyr 2011, s. 53) ser på læring som ein heilskapleg prosess som påverkar heile mennesket. Vidare seier Lillemyr (2011, s. 63) at *«Læring er indre prosesser på grunnlag av øving, erfaringer, opplevelser som gir økt kapasitet til å oppfatte, oppleve, tenke, handle, forstå og føle»*. Dette læringssynet bryt til dels med det tradisjonelle og meir snevre læringssynet, der ein såg på læring som berre konkrete utslag i atferd (Lillemyr 2011, s. 47). Det breiare perspektivet omfattar også dei skjulte prosessane, som tankar, haldningar og kjensler (Lillemyr 2011, s. 48). Utvikling kan definerast som *«forandring av strukturer og funksjoner over tid, som følge av både biologisk modning og miljøpåverking»* (Lillemyr 2011, s. 49). I ei slik forståing vert læring, miljøpåverknad, inkludert i omgrepet utvikling (Lillemyr 2011, s. 49). Lillemyr (2011, s. 48) hevdar også at korleis ein møter og meistrar læringsoppgåvene i livet, er i stor grad påverka av motivasjon, særleg den indre, og kjensla av å vere kompetent.

For born i førskulealder er leiken ein sentral del av kvardagen, og ein særdeles viktig lærings- og utviklingsarena. Samstundes som barnet er oppslukt i leiken, så skjer det ei læring i barnet ved at det tileignar seg ferdigheiter og kunnskapar gjennom leiken. Leikeerfaring gjev

born uerstatteleg sosial læring (Lillemyr 2011, s. 59). Leiken fremjar også borna si utvikling på dei andre områdene, som; intellektuelt, språkleg, fysisk og emosjonelt (Helland 2012, s. 604). Det er derimot viktig å påpeike at born leikar ikkje nødvendigvis på grunn av at det er viktig å leike, men på grunn av gleda og vel-lysta i leiken (Steinsholt 1999, s. 42). I følge Langholm (2011, s. 23) har alle menneske lettast for å lære om det dei synest er interessant, er opptekne eller provosert av, og som skaper nysgjerrigheit. Det at leiken er indre motivert hos borna gjer den difor særleg godt eigna i det pedagogiske arbeidet (Hoven 2007, s. 226). Men leiken er også kompleks og stiller krav til sine deltakarar for at den skal fungere (Helland 2012, s. 605). Det er visse ferdigheiter som må liggje til grunn for at born skal kunne delta i leik med andre, og nokre born har vanskar med å tileigne seg desse. Språket, både verbalt og ikkje-verbalt, og kommunikasjonsferdigheitene til barnet er sentrale for å kunne delta i leiken. I tillegg må barnet kunne reglar for sosialt samspel, og kunne forholde seg til leiken sitt tema – og halde fast ved det. Leiken kan fort bryte saman viss desse sentrale ferdigheitene ikkje er til stades, og difor vil born med vanskar på desse områda risikere å bli sett på som «ikkje leikbare» blant dei andre borna (Helland 2012, s. 605). Gjennom leikerettleing kan pedagogen hjelpe borna til å utvikle verktøy og leikeferdigheiter, slik at borna kan bli sjølvstendige deltakarar i leik, og uttrykke seg sjølv i leik (Hoven 2007, s. 234)

2.1.1 Kloep og Hendry sin meistringsmodell

Det som gjer denne modellen relevant for denne oppgåva, er særleg synet på ressursar og tilpassinga i møte med utfordringar og eventuell utvikling, og det vert difor desse elementa eg vil kome nærare innpå.

Ressursar er eit viktig element i meistringsmodellen. Ressursane vi har hjelper oss i møte med utfordringar i livet. Det finnes mange ulike ressursar, blant anna biologiske anlegg, sosiale ressursar, ferdigheiter, vurderinga av å strekke til, og strukturelle ressursar (Hendry & Kloep 2003, s. 65-69). Den ressursen eg ønskjer å kome nærare innpå i denne oppgåva er vurderinga av å strekke til. Kjensla av at ein kan meistre utfordringar, eller at ein kan bruke sine egne ressursar til å løyse dei, er viktig for å kunne møte utfordringane på ein trygg måte. Vurderinga om ein strekke til har mykje å seie for motivasjonen, og den kan bli påverka blant anna av sosiale tilbakemeldingar og egne erfaringar (Hendry & Kloep 2003, s. 68). Individet sitt repertoar av tilgjengelege ressursar kan omtalast som ressursssystemet til individet (Hendry & Kloep 2003, s. 69).

Det er fleire variablar som bestemmer *tilpassinga* mellom potensielle ressursar og ei oppgåve sin vanskegrad. Noko som er avgjerande er mengda og typen av ressursar individet

har (Hendry & Kloep 2003, s. 73). I møte med utfordringar spelar *tryggleik* ei avgjerande rolle med tanke på meistring; dess tryggare ein kjenner seg desto større vert utviklinga. For å fremje utviklinga er det difor viktig å skape tillit og tru på at ein kan stole på omgivingane. På same måten kan angst og fleire nederlag verke negativt på utviklinga (Hendry & Kloep 2003, s. 77). Det er avgjerande for utviklingsprosessen, og for å oppleve tryggleik, at tilpassinga mellom potensielle ressursar og potensielle utfordringar er nær. Kvar gong ein ressurs vert forsterka, eller lagt til i ressursystemet, skjer det ein *utvikling*, medan i tider då ein ikkje oppnår nye ressursar skjer det ein *stagnasjon* (Hendry & Kloep 2003, s. 80). Her vert spesialpedagogen si rolle viktig i møte med born med særskilde behov, for å byggje opp ressursystemet til barnet slik at det ikkje stagnerer, og hjelpe til med ei god og trygg tilpassing mellom utfordringane og ressursane til barnet.

2.2 Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen

I følgje Morken (2012, s. 34) er det eit nært slektskap mellom pedagogikk og spesialpedagogikk. Kunnskapen om læring, oppvekst og undervisning står sentralt i begge faga, og ofte arbeider pedagogar og spesialpedagogar med mange av dei same borna. Noko som derimot kan skilje spesialpedagogikken frå pedagogikken er «*kunnskap om ulike vansker, om barrierer for læring og om å fremme elevers utvikling og læring til tross for slike vansker og barrierer.*» (Morken 2012, s. 34). Vidare skriv Morken (2012, s. 34) at ein ikkje kan snakke om spesialpedagogikk, utan at det vert lagt vekt på tilrettelegging for læring og utvikling.

2.2.1 Born med særskilde behov

I denne oppgåva har eg valt å nytte meg av uttrykket «born med særskilde behov» for å skildre dei borna som har fått tildelt enkeltvedtak etter Opplæringslova §5-7 (Tangen 2012b, s. 115). Dette er også eit uttrykk som fleire bruker, (Sjøvik 2007, KD 2011, Befring & Tangen 2012) sjølv om uttrykket kan bli definert ulikt. Når eg omtalar born sine særlege behov har eg valt å bruke uttrykket vanskar, som også vert brukt av fleire (KD 2008, Befring & Tangen 2008, Morken 2012).

Born med særskilde behov treng, på grunn av sine vanskar, spesiell hjelp for å kunne tileigne seg kunnskapar og ferdigheiter, og for å kunne utvikle personlegdomen sin på ein best mogeleg måte (Sjøvik 2007, s. 17). Denne spesialpedagogiske hjelpa får ein fyrst etter at den Pedagogisk-psykologiske tenesta har gjort ei sakkunnig vurdering av barnet sine særlege behov, og at kommunen, basert på den sakkyndige vurderinga, gjer eit enkeltvedtak etter forvaltingslova (Nilsen 2014, s. 52).

Sjøvik (2007, s. 17) poengterer at born med særskilde behov er unike individ, slik som alle andre born. Nettopp på grunn av dette vert det viktig at borna ikkje vert identifisert med den medisinske diagnosen eller vanskane dei har, men som eit heilt menneske. Dei utgjer ei samansett gruppe, men fyrst og fremst er dei born. «*Som et fruktbart alternativ til den individsentrerte diagnostikken fremholdes begreper knyttet til kompetanse og mestring, der barna framstår som individer med ressurser og positive kunnskaper, holdninger og ferdigheter*» (Lamer 1999, her i Nordahl & Misund 2009, s. 12).

2.2.2 Spesialpedagogen si rolle

Det vert tilrådd at barnehagen utarbeidar ein individuell opplæringsplan, IOP, til barnet som har fått tildelt spesialpedagogisk hjelp. Ein IOP skal fungere som eit godt arbeidsverktøy for den spesialpedagogiske hjelpa (Nilsen 2014, s. 52). Nokre sentrale punkt som bør vere med er: barnet sine styrker og interesser, utviklingsbehov, mål for utvikling og læring, innhald og arbeidsmåtar, tilrettelegging, hjelpemidlar og samarbeidspartnarar (Nilsen 2014, s. 53). For å utarbeide ein IOP, og for å kunne tilpasse tiltaka til barnet sitt behov, er det ein føresetnad at det vert gjort observasjonar og kartlegging av barnet. Dette vert grunnlaget for tiltaka. Barnet sine mestringsområder og interesser bør vektleggjast, då det er om å gjere å få tak i barnet sitt eige initiativ og dekke behovet barnet har for meistring og utfordring. Ved å gi flest moglege mestringsopplevingar dannar barnet grunnlaget for ei positiv sjølvkjensle (Gomnæs & Rognhaug 2012, s. 393). Sjølvkjensla vil, i følgje Gunnestad (2007, s. 314), bety mykje for lysta barnet har til å lære meir og tru på at det nyttar.

I barnehagen kan ein finne mange variasjonar omkring organiseringa i det spesialpedagogiske arbeidet. Hos nokre føregår det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagegruppa, for andre i smågruppe eller som einetimar (Groven 2013, s. 121). Born med særskilde behov er forskjellige, og behova kan vere svært ulike. Difor finst det ikkje berre ein måte som er rett, når ein organiserer spesialpedagogiske tiltak i barnehagen, men ein må ta utgangspunkt i det einkilde barnet sitt behov. Som spesialpedagog vert det då viktig å bruke kreativiteten sin til å finne eit opplegg som er allsidig og variert (Mørland 2007, s. 83). Langholm (2011, s.26) fortel om «den døde musa sin pedagogikk», og meiner med det at born vert fascinert av, og ser ting som vi vaksne ikkje er opptekne av eller legg merke til. Vidare seier han at ein må gjerne planleggje, så lenge ein ikkje lar planane bli eit hinder for born si nysgjerrigheit og utforsking. Born si nysgjerrigheit og interesse er det beste utgangspunktet for at dei lærer (Langholm 2011, s. 23).

Den viktigaste ressursen i barnehagen er personalet sin kompetanse, og den har stor

betyding for kvaliteten i barnehagen (Gotvassli 2004, s.11). Ein kan ut i frå dette også seie at spesialpedagogen sin kompetanse har stor betydning for kvaliteten på det spesialpedagogiske arbeidet. I følgje Lai (2004, s. 48) består kompetanse av ulike element; kunnskapar, ferdigheiter, evner og haldningar. Kort fortalt omhandlar kunnskap «å vite» (Lai 2004, s. 49), ferdigheiter om «å kunne gjere», medan evner viser til grunnleggjande eigenskapar og føresetnadar i form av mellom anna personlegdom og mentale ressursar (Lai 2004, s. 50). Det er ein noko større ueinigheit om haldningar, i betydinga meiningar, oppfatningar, verdiar, sjølvkjensle og motivasjon, burde bli betrakta som ein del av kompetanseomgrepet. Lai ser på dette elementet som ein sentral del av kompetanseomgrepet (Lai 2004, s.52), og difor har også eg valt å ha det med.

2.3 Uterommet som ein læringsarena for born med særskilde behov

Som nemnt i innleiinga har friluftsliv og ulike aktivitetar utandørs vore ein tradisjon hos det norske folket. Barnehagen sitt rammeverk tek vare på denne utelivstradisjonen. Dømer på dette kan vere at det står; *«Uteleik og uteaktivitet er ein viktig del av barnekulturen som ein må ta vare på, uavhengig av geografiske og klimatiske forhold. Barna bør få impulsar og inspirasjon til leiken gjennom opplevingar i nærmiljøet»* (KD 2011, s. 32). Vidare står det at barnehagen skal bidra til at borna *«Får gode erfaringar med friluftsliv og uteliv til ulike årstider»*, og *«utviklar glede over å bruke naturen til utforsking og kroppslege utfordringar og får forståing av korleis ein bruker og samtidig tek vare på miljøet og naturen»* (KD 2011, s. 42). Dette omfattar også born med særskilde behov, der det mellom anna vert sagt at det fysiske miljøet skal leggjast til rette for at born i ulike aldrar og med ulike ferdigheitsnivå kan bruke dei same areala (KD 2011, s. 22). Men sjølv om utforminga skal vere universell, skal den framleis ha *«areal og utstyr nok til leik og varierte aktivitetar som fremjar rørsleglede, gir allsidig rørsleerfaring, sanseerfaring og høve til å lære og meistre»* for alle born (KD 2011, s. 22).

I følgje temahefte om natur og miljø (KD 2006, s. 12) er opplevinga av naturen eit mål i seg sjølv, og har ein eigenverdi. På den andre sida kan opplevingar i naturen også bidra til leik og kreativ utfolding, til erfaring og læring innan fleire område, til rekreasjon og fysisk og mental helse. Opplevingar i naturen bidreg også til å fremje respekt for samspelet i naturen (KD 2006, s. 12). Det er viktig å presisere at naturopplevingar finst ikkje berre i skogen, fjæra eller på vidda. Ein kan også finne det rett utanfor døra, eller i sentrale bystrøk (KD 2006, s. 16). Ein meitemark på bakken og ei marihøne på bladet kan vere dømer på naturopplevingar som ein kan finne like utanfor døra.

Born sin persepsjon av omgivnadane er handlingsorientert, og dei vil til ei kvar tid vurdere miljøet ut i frå kva dei kan gjere der (Storli 2010, s. 329). Uterommet, med sine årstidsskiftingar, naturelement, ver og vind, dyreliv og menneske, er eit miljø prega av kompleksitet og eit mangfald av potensielle mogelegheiter (Buaas 2009, s. 13). Mangfaldet av mogelegheiter som er i naturen gjer at ein kan finne utfordringar til alle, uavhengig av utviklingsnivå og ferdigheiter, og alle kan meistre noko ut frå føresetnadene sine. (Nordahl & Misund 2009, s. 24). I følge Fjørtoft (2010, s. 171) er det å vere ute den beste garantien for at born er i fysisk aktivitet og rørsle, noko som er ein føresetnad for å lære å meistre sin eigen kropp og grunnleggjande rørsler. Mangfaldet av mogelegheiter som er ute innbyr borna til leik og kreativitet, og gjev eit relativt fritt spelerom for borna sin eigen fantasi (Buaas 2009, s. 22).

3 Metode

3.1 Problemformulering

Utgangspunktet for dette prosjektet var å få eit innblikk i uterommet si rolle i det spesialpedagogiske arbeidet. Ut i frå dette tema utarbeidde eg følgjande problemstilling: *«Kva slags betydning legg spesialpedagogar i bruk av uterommet i sitt spesialpedagogiske arbeid i barnehagen?»*. Definisjonen av betydning kan variere ut i frå kva slags samanheng ordet vert brukt i. I denne oppgåva vil eg støtte meg på språkrådet si forklaring av omgrepet, der dei likestiller bokmålsordet «betydning» med ord som «følgje», «vekt», «verdi» (Språkrådet 2013). Difor, når eg spør kva slags betydning spesialpedagogar legg i bruk av uterommet, omhandlar det ikkje berre i kor stor grad uterommet vert brukt. Det omhandlar også kva slags verdi dei ser i å bruke uterommet, og meiningar dei har omkring bruken av det.

3.2 Metodedesign

For å klargjera problemstillinga har eg valt å bruke kvalitativt intervju som forskingsmetode. Gjennom denne forskingsmetoden kan ein få innsikt i intervjupersonane sine egne erfaringar, tankar og kjensler (Dalen 2011, s. 13). Gjennom å utvikle ein intervjuguide, sjå vedlegg 1, førebudde eg meg både fagleg og mentalt til å møte intervjupersonane (Dalland 2012, s. 167). Intervjuguiden fungerer som eit manuskript, som strukturerer intervjuet meir eller mindre stramt. I eit ope intervju, vil intervjuguiden berre innehalde nokre tema som skal dekkjast, medan i eit strukturert intervju vil det vere ein detaljert rekkjefølgje av nøye formulerte spørsmål (Brinkmann & Kvale 2009, s. 43). I min intervjuguide har eg valt å ha eit semistrukturert intervju, der guiden inneheld ein oversikt over emne som skal dekkjast, og

forslag til spørsmål. Her er det ingen faste svarkategoriar, så intervjupersonen må svare med eigne ord. Eg har også forsøkt å primært ha opne spørsmål, med kva, korleis og kvifor. På dei meir lukka spørsmåla har eg førebudd meg på opne oppfølgingsspørsmål. Ved å bruke ein intervjuguide kan eg betre sikre meg at alle intervjupersonane kjem innom dei same tema, og vert stilt dei same spørsmåla. Dette vil gjere det enklare når eg skal byrje på analyseringsprosessen.

3.3 Forskaren si førforståing

I følgje Dalland (2012, s. 226) har vi alltid med oss fordommar eller ei førforståing inn i undersøkinga. Dette gjeld også for meg. Vi kan ikkje unngå å ha tankar om eit fenomen vi skal undersøkje, men ein kan og bør, vere bevisst den førforståinga ein har (Dalland 2012, s. 121). Som nemnt i innleiinga av oppgåva er eg oppteken av uterommet sitt potensiale i det spesialpedagogiske arbeidet. Eg har sjølv gode opplevingar med bruk av uterommet saman med born, både med og utan særskilde behov, og har ei forståing av uterommet som ein viktig og god læringsarena. Vidare har eg, på bakgrunn av mine få opplevingar frå praksis og samtalar med medstudentar, gjort meg opp nokre tankar omkring spesialpedagogikken. Ein av desse tankane er at uterommet sitt potensiale kanskje ikkje vert nytta i stor nok grad i det spesialpedagogiske arbeidet, og at dette arbeidet førekjem for det meste innandørs. For at ikkje denne førforståinga skal einsidig påverke oppgåva mi, vil eg i undersøkinga leite etter svar som kan avkrefte, eller utfordre, mine førehandsdefinerte tankar omkring temaet.

3.4 Utval

Valet av intervjupersonar er avhengig av kva eg ønskjer å vite noko om. I dette tilfellet ønskjer eg å vite meir om kva slags betyding spesialpedagogar legg i bruk av uterommet i sitt spesialpedagogiske arbeid i barnehagen. For å finne svaret på dette, blei eg nøydd til å gjere eit strategisk val, og intervjuje personar som arbeidar som spesialpedagogar. Det er også viktig at det er minst eitt born med enkeltvedtak i barnehagen som spesialpedagogane arbeider i.

For å finne intervjupersonar starta eg med å ringe til vilkårlege barnehagar i Trondheim kommune. Dette viste seg å vere vanskelegare og meir tidkrevjande enn eg fyrst trudde, og eg gjekk etter kvart over til å sende ein e-post til alle barnehagane i Trondheim Kommune. Her presenterte eg meg sjølv og problemstillinga mi, og spurte om dei hadde nokre spesialpedagogar i barnehagen som var villige til å bli med på eit intervju. Etter kvart fekk eg svar frå fem kvinnelege spesialpedagogar at dei var interesserte. At utvalet berre bestod av kvinnelege spesialpedagogar var heilt tilfeldig, då det berre var desse som hadde mogelegheit. Eg sende så ut eit informasjonsskriv, med ei samtykkeerklæring, sjå vedlegg 2,

til spesialpedagogane, og vi avtala vidare tid og stad for intervjuet. Etter spørsmål frå eine intervjupersonen blei det også sendt ut eit ark med tema, og dei mest sentrale spørsmåla, slik at intervjupersonane kunne førebu seg til intervjuet, sjå vedlegg 3. I følgje Dalen (2011, s. 97) er det viktig å tenkje på å ha nok intervjumateriale med ein viss kvalitet, for å få eit godt nok grunnlag for tolkinga og analysen. Dette opplever eg at eg har oppnådd ved å ha fem intervjupersonar, med 30-60 minutt varigheit på kvart intervju.

For å ivareta anonymitetsprinsippet i undersøkinga omtalar eg spesialpedagogane som Intervjuperson 1, 2, 3 4 og 5 og let dermed vere å nemne namn. Eg har valt å framstille intervjupersonane i ein tabell for å gje eit enkelt oversyn over bakgrunnen deira:

Spesialpedagog	Utdanning	År i arbeidet
Intervjuperson 1	- Førskulelærer, bachelor - Spesialpedagogikk 1 og 2	0-5 år
Intervjuperson 2	- Førskulelærer, bachelor - Master i spesialpedagogikk	15-30 år
Intervjuperson 3	- Førskulelærer, bachelor - Fyrste og andre avdeling spesialpedagogikk	5-15 år
Intervjuperson 4	- Audiologi, bachelor - Fordjuping i pedagogikk - Master i spesialpedagogikk	0-5 år
Intervjuperson 5	- Førskulelærer, bachelor - Fyrste og andre avdeling spesialpedagogikk	15-30 år

Noko som kjem fram i denne tabellen, er at alle intervjupersonane har utdanning innanfor spesialpedagogikk. Sidan spesialpedagog ikkje er ein beskytta tittel, er ein ikkje nøydd til å vere utdanna spesialpedagog for å arbeide som det. Eg har likevel valt å ha det som eit kriterium i val av intervjupersonar, for å betre sikre kvaliteten på datamaterialet. Eit anna moment som kjem fram i tabellen er at intervjupersonane har ulike grunnutdanning, og det er ein forskjell i kor lenge dei har arbeidd i yrket. Dette er momenta som eg synest det hadde vert interessant å forska meir på, men ut i frå størrelsen på denne oppgåva har eg valt å ikkje gå vidare med det.

3.5 Prosedyre

Som ein start på bachelorarbeidet gjennomførte eg eit pilotprosjekt, der eg intervjuar ein spesialpedagog omkring bruk av uterommet. Dette pilotprosjektet gav meg mogelegheit til å prøve ut problemstillinga mi og metoden som eg hadde valt til bacheloroppgåva. Her erfarte eg at problemstillinga mi, og metoden eg hadde valt, var relevant, og kunne by på spanande og innhaldsrike svar i den vidare forskinga. Ved å teste ut intervjuguiden fekk eg også høve til å arbeide vidare med den i etterkant ut frå erfaringa eg gjorde meg, og svara eg fekk tilbake. Pilotprosjektet gav meg også ein erfaring i intervjuarrolla, og viste meg kva eg måtte arbeide vidare med, eller endre på, for å få eit best mogeleg intervju.

Gjennomføringa av intervjuar skjedde på arbeidsplassane til spesialpedagogane, i eit rom dei sjølve hadde valt og der vi kunne sitje uforstyrta. Kvart intervju starta med at intervjupersonen skulle skrive under på samtykkeerklæringa, sjå vedlegg 2. I følgje Dalland (2012, s. 172) kan det vere lønsamt å «snakke seg varm» og opparbeide tillit hos intervjupersonen, for å få den til å snakke meir. Difor valde eg å bruke tid på å føre ein daglegdags samtale i starten, som naturleg glei over i presentasjon av meg og oppgåva, og innleiande spørsmål omkring yrke og utdanning. Her fortalte eg blant anna om formålet med prosjektet, som er å få auka kunnskap om det spesialpedagogiske arbeidet. Eg oppmoda dei til å fortelje fritt om erfaringane sine, meiningar og opplevingar for at eg skal lære mest mogeleg. Vidare følgde eg intervjuguiden punktvis nedover, og forsøkte å stille utdjupande spørsmål der det var behov. Undervegs i intervjuet forsøkte eg å leggje merke til utsegn og kroppsspråk til intervjupersonane som var vörd å kommentere, men her fant eg ikkje noko å kommentere på. Eg intervjuar fem personar, der eg fekk erfart at nokre hadde meir å fortelje enn andre, men at alle likevel fortalte fritt om opplevingar, meiningar og erfaringar som dei hadde i løpet av intervjuet. Eg opplevde også at nokre var tryggare og meir engasjerte i intervjusituasjonen enn andre, men eg opplevde ikkje at nokon var nervøse eller utrygge. Dette kan tyde på at det var lønsamt å bruke tid på å «snakke seg varm», slik som eg hadde gjort innleiingsvis. Intervjuar vart teke opp på lydband, og transkribert ned innan det var gått tre dagar. Då eg transkriberte skreiv eg ned ordrett det intervjupersonane og eg som intervjuar sa. Eg skreiv også ned når intervjupersonane eller eg som intervjuar flira eller humra. Tre av intervjuar varte i overkant av ein time, medan dei to andre varte i 30-40 minutt. I intervjuet med Intervjuperson 3 hadde lydbandopptakaren stoppa etter ein halvtime, og difor fekk eg ikkje transkribert ned heile intervjuet, som varte i overkant av ein time.

Gjennom pilotprosjektet og dei fem intervjuar merka eg ei tydeleg utvikling i rolla mi som intervjuar. I byrjinga opplevde eg det vanskeleg å stille utdjupande spørsmål, gje rom for

stillheit, og å unngå småord som «ja», «mhm» og «eh». Men etter kvart som eg blei tryggare i intervjuarrolla, og meir kjend med intervjuguiden og det spesialpedagogiske arbeidet, vart eg også betre til dette.

3.6 Analyse

Då eg byrja på analysen føregjekk dette i fleire steg. Fyrst las eg over intervjuet, og merka meg kva som kom fram av informasjon. Ut frå dette danna eg fire forskingstema, som eg meiner syner problemstillinga på ein god måte. Desse forskingstema er:

- Uterommet som ein læringsarena for born med særskilde behov
- Utfordringar ved bruk av uterommet i det spesialpedagogiske arbeidet
- Mogelegheiter ved bruk av uterommet i det spesialpedagogiske arbeidet
- Vektlegginga av uterommet i det spesialpedagogiske arbeidet

Deretter sorterte eg utsegna frå intervjuet til dei ulike forskingstema. Ved hjelp av fargeskrift haldt eg orden på kven som hadde sagt kva. Nokre utsegn kom innom fleire tema; her valde eg å bruke utsegna under alle tema som dei passa inn under. Eg sette så alle utsegna i eit forskingstema inn i eit skjema. I skjemaet sorterte eg etter; intervjuperson, kva uttrykk som vart brukt og fellesstrekk og fellestema som vart teke opp. På denne måten fekk eg sortert datamaterialet på ein oversiktleg måte, og det gav eit godt grunnlag for å sjå kva eg hadde funne ut. Vidare valde eg ut nokre sitat som eg meiner var representative for gruppa og den einskilde intervjupersonen, eller som viste fram spekteret av meiningane til intervjupersonane. Desse sitata bearbeidde eg frå ei munnleg til ei meir skriftleg form.

3.7 Metodekritikk

I følgje Dalland (2012, s. 52) skal metoden gje truverdig kunnskap, som svarer på problemstillinga. Dette betyr blant anna at krava til validitet og reliabilitet må vere oppfylt. «Validitet står for relevans og gyldighet. Det som måles, må ha relevans og være gyldig for det problemet som undersøkes.» (Dalland 2012, s. 52). I følgje problemstillinga skulle eg undersøkje uterommet si betydning for spesialpedagogar sitt arbeid. Ut i frå denne problemstillinga vart det relevant å intervju spesialpedagogar, for å få innsikt i deira tankar, haldningar og erfaringar omkring uterommet. Som ein kan sjå på intervjuguiden, vedlegg 1, er spørsmåla eg stilte også relevante for å svare på problemstillinga. Noko som kan styrke oppgåvas validitet er at spesialpedagogane som vart intervjuet har ulik bakgrunn og erfaring, som ein ser i delkapittel 3.4, og dei arbeider med eit mangfald av born med ulike utfordringar. Dette meiner eg er positivt, fordi det gjev eit variert bilete av det spesialpedagogiske feltet.

Forskinga er derimot svak i sin validitet, på grunn av at eg berre har intervjuar fem spesialpedagogar, og fekk dermed berre med deira tankar, haldningar og erfaringar. Dette vil dermed ikkje vere generaliserbart, ettersom fem spesialpedagogar sine tankar, haldningar og erfaringar ikkje nødvendigvis er representative for alle spesialpedagogar (Brinkmann & Kvale 2009, s. 265).

Reliabilitet betyr pålitelegheit, og «*handler om at målinger må utføres korrekt, og at eventuelle feilmarginer angis.*» (Dalland 2012, s. 52). Det at eg nytta meg av lydbandopptakar, er med å gjere datamaterialet meir nøyaktig. Dette er blant anna fordi lydbandopptaket tek vare på alt som vert sagt, og fangar opp nyansar i språk og stemmeleie. Ein får også frie hender til å skrive kommentarar, notere kroppsspråk og antyde tolkingar. I transkripsjonen frå lyd til skrift var eg nøye med å skrive ned ordrett det som vart sagt, og eg hørde gjennom lydbandopptaket fleire gonger for å sjekke at alt var kome med, og rett nedskrive. Reliabiliteten kan derimot ha blitt svekka gjennom bearbeidinga av sitata frå munnleg til skriftleg form, då noko av meiningsinnhaldet kan ha blitt endra. Vidare kan mine eigne haldningar av uterommet si betydning, ha kome til syne under intervjuet, og påverka spesialpedagogane sine svar. Eg merka også på transkriberinga i etterkant at nokre av oppfølgingsspørsmåla mine var lukka eller til dels leiande. Dette vil også påverke oppgåva sin reliabilitet. Gjennom å starte intervjuet med å presisere viktigheita av at intervjupersonen kjem med sine erfaringar og opplevingar, og at all informasjon vert anonymisert, meiner eg styrker reliabiliteten, på den måten at intervjupersonen kan bli tryggare på å dele sine erfaringar og opplevingar, i staden for å seie det ho trur eg ønskjer å høyre.

3.8 Ethiske perspektiv

Etikk omhandlar normer for rett og god livsførsel. Brinkmann og Kvale (2009, s. 86) nemner fire område innanfor dei etiske retningslinjene som ein bør følgje i ei intervjuundersøking. Desse retningslinjene omhandlar informert samtykke, konfidensialitet, konsekvensar og forskaren si rolle.

I denne undersøkinga har eg gjort mitt beste for å ivareta intervjupersonane på ein god måte. Eg sende e-post der eg spurte om intervjuet, og etter å ha fått positivt svar sende eg eit informasjonsskriv saman med samtykkeerklæringa, sjå vedlegg 2. Samtykkeerklæringa gav intervjupersonane rett til å trekkje seg frå vidare deltaking når som helst i prosessen. Kvart intervju starta med at intervjupersonen skreiv under på samtykkeerklæringa.

Konfidensialitet har også vore sentralt gjennom forskingsprosessen, der eg har vore oppteken av anonymitet, gjennom å ikkje gjengi namn, arbeidsplass eller andre private data

som kan identifisere deltakarane. Lydbandopptaket vart sletta etter transkripsjonen, og transkriberinga vil bli sletta etter at oppgåva er vurdert. Intervjuet blei teke opp med ein lydbandopptakar eg lånte frå biblioteket på DMMH. Lydfila blei verande på denne opptakaren, og blei aldri overført til min data eller mobil. Det er berre eg som har hatt tilgang til lydfila og transkripsjonen frå intervjuet, og eg er pålagt teieplikt.

I følge Brinkmann og Kvale bør ein «forholde seg til konsekvensene av en kvalitativ undersøkelse både med hensyn til den mulige skade den kan påføre deltakerne, og de fordeler de kan forventes å få ved å delta i undersøkelsen.» (Brinkmann & Kvale 2009, s. 91). På grunn av problemstillinga si vinkling, kan eg ikkje sjå at intervjuet skal kunne få ein negativ konsekvens for deltakarane, då eg berre er ute etter tankar, erfaringar og haldningar knytt til uterommet i arbeidet deira. Det kan på den andre sida få ein fordel for deltakarane, blant anna gjennom ei auka sjølvkjensle og yrkesstoltheit ved å ha blitt sett på som ei kunnskapskjelde. Men og som ein arena der ein kan få reflektere gjennom spørsmål, og kanskje få nye tankar og perspektiv på ei side av arbeidet sitt.

Forskaren si rolle og integritet er avgjerande for kvaliteten ved den kvalitative forskinga (Brinkmann & Kvale 2009, s. 92). Eg har i avsnitta over prøvd å framstille kva eg som forskar har gjort av tiltak for å ta omsyn til dei etiske retningslinjene ved eit kvalitativt intervju. Det eg opplever som den mest sentrale faktoren for at det etiske perspektivet skal bli ivareteke, er at forskaren er ærleg og rettferdig, og drøftar kvar slutning opp mot etikken (Brinkmann & Kvale 2009, s. 92).

4 Funn og drøfting

I den følgjande delen vil eg presentere funn frå dei fem intervjuene eg gjennomførte. Dette vil fyrst og fremst vere funn der intervjupersonane er siterte, men også meir generelle og felles oppfatningar vil bli tekne fram. Funna som vert presenterte vil vere relevante i forhold til å kaste ljøs over problemstillinga og drøftinga rundt den. På bakgrunn av datamaterialet har eg, som nemnt i metodekapittelet, danna fire forskningstema. Dette er for å tydeleggjere funna, og få ei oversiktleg drøfting omkring dei. Forskingstema er som følgjer:

1. Uterommet som ein læringsarena for alle born
2. Utfordringar ved bruk av uterommet
3. Mogelegheiter ved bruk av uterommet
4. Vektlegginga av uterommet i det spesialpedagogiske arbeidet

Dette kapitlet vil bli delt inn i delkapitla ut i frå forskningstema. Forskingstema 2 og 3 har blitt slått saman til eit delkapittel, fordi desse heng nært saman og påverkar kvarandre i drøftinga. Eg vil fyrst i kvar del presentere dei aktuelle funna, for deretter å drøfte dei opp mot aktuell teori.

4.1 Uterommet som ein læringsarena for born med særskilde behov

Eg vil her synleggjere nokre av dei sentrale funna innanfor uterommet som ein læringsarena, og etterpå drøfte det opp mot relevant teori. Fokuset her kjem til å liggje på kva som er ein god læringsarena for born med særskilde behov, og kva slags rolle uterommet og spesialpedagogen har i born sin lærings- og utviklingsprosess.

4.1.2 Presentasjon av datamaterialet

Under dette forskningstema vart desse hovudfunna avdekkja: For å få til ein god læringsarena for alle born var tryggleik og vaksenrolla sentral. Tilrettelegging av det fysiske rommet, tid til leik og motivasjon og mestringsforventning hos barnet vart også nemnt. Alle intervjupersonane hadde ei positiv oppfatning av uterommet som læringsarena.

Ut i frå datamaterialet kom det fram at alle intervjupersonane omtalar uterommet som viktig, og seier at ein kan finne mange fine mogelegheiter i uterommet. *«Eg tenkje at det er eit hav av mogelegheiter. Mogelegheita som vi nødvendigvis ikkje har inne og faktisk [...] ja, eg tenkje at det er ein veldig rik læringsarena, det å vere ute.»* (Intervjuperson 1).

Tryggleik og vaksenrolla er to moment som vert dregne fram som grunnleggjande blant fleire når intervjupersonane skulle beskrive kva ein god læringsarena er. Tryggleik var det særskild Intervjuperson 1 og 4 som drog fram; *«Sjølve grunnlaget tenkjer eg er tryggleik, det er det viktigaste. Viss det ikkje er på plass, så vert det vanskeleg å kunne lære og utvikle seg.»* (Intervjuperson 1). Intervjuperson 2 drog også fram motivasjon og mestringsforventning hos barnet som eit viktig moment for læring, men sa vidare at;

Viss ikkje motivasjonen og mestringsforventninga er der, så er vi raskt over på vaksenrolla. Det er vi vaksne som er ansvarlege uansett for å leggje til rette for å vere hos barnet. Då avheng det av korleis vi leggje til rette, korleis vi førebur, oppmuntrar, vår relasjonskompetanse, og evne til å vere utviklingsstøttande (Intervjuperson 2).

Dette synet vert også delt av dei andre intervjupersonane, og særskild Intervjuperson 1 som drog fram betydinga av at den vaksne *«kunne vere lyttande, nysgjerrig, undrande, ein medforskar med borna. Og at ein er såpass tilstadeverande, og nær borna i situasjonane, at ein ser når ein trengs og når ein kan trekkje seg litt unna»* (Intervjuperson 1). Alle

intervjupersonane drog fram tilrettelegging av uterommet som viktig for å skape ein god læringsarena. Intervjuperson 3 drog fram eit døme frå nokon år tilbake, der ho hadde arbeid med eit born som var hørselshemma, og det vert utfordrande med støyen i uterommet. «*I staden for å seie at barnet ikkje treng så lang utetid fordi han vil bli veldig sliten, så må ein heller tenkje korleis ein kan leggje til rette i utetida, slik at det ikkje vert så mykje støy.*» (Intervjuperson 3). Intervjuperson 1 og 3 nemnte også at det var viktig å setje av masse tid til leik borna i mellom, fordi «*det meste av læring skjer i leik*» (Intervjuperson 3). For å få til eit godt tilbud med god kvalitet for borna, meinte Intervjuperson 5 at det var nødvendig med «*utdanning, kunnskap hos personalet, og interesse for arbeidet. Eg vil og seie kjennskap til aktuell teori, planverktøy, rammeplan og barnehagelova.*». Det var ein felles einigheit blant intervjupersonane om at det ikkje er ein forskjell på kva som er ein god læringsarena for born med særskilde behov og born utan.

Nei. akkurat det same, heilt likt. Det einaste eg tenkjer er no kanskje at vaksenrolla vert nokon gongar endå viktigare. [...] Fordi viss ein har nokon utfordringar, så har ein kanskje for få mestringserfaringar. Og utan det så vert du ikkje veldig motivert til å starte på nye oppgåver heller, for du er redd for at det skal du ikkje klare likevel, har ikkje klart det før sant. Då vert den vaksne sine evner til å motivere, oppmuntre og støtte kjempeviktig (Intervjuperson 2).

4.1.3 Drøfting

Born med særskilde behov er, i følgje Sjøvik (2007, s. 17) unike individ, slik som alle andre born. Dette synet kan det virke som at intervjupersonane også delar, sidan dei alle meiner at det ikkje er ein forskjell på kva som er grunnlaget for læring for born med og utan særskilde behov. Ut i frå perspektivet om at alle born er unike individ, og har behov for akkurat det same, kan ein gå vidare til å seie at uterommet er viktig for born med særskilde behov, fordi det er viktig for born utan særskilde behov. Dette vert konstatert i Rammeplanen der det står at «*Uteleik og uteaktivitet er ein viktig del av barnekulturen som ein må ta vare på*» (KD 2011, s. 31) og at borna skal «*får gode erfaringar med friluftsliv og uteliv til ulike årstider [...og] utviklar glede over å bruke naturen til utforsking og kroppslege utfordringar*» (KD 2011, s. 42). Intervjupersonane seier også at uterommet er viktig, og at det har «*eit hav av mogelegheiter*» (Intervjuperson 1). På den andre sida har born med særskilde behov ulike vanskar, og for nokre born kan læring i uterommet verte meir utfordrande enn for andre born. Dette vert det drøfta vidare om i neste kapittel.

Intervjupersonane nemner særskild fem moment som er viktige for å skape ein god

læringsarena for born med særskilde behov; tryggleik, vaksenrolla, tilrettelegging, leik og motivasjon og mestringsforventing. Desse momenta går også igjen i teorien som er presentert i teoridelen. Uterommet innbyr til fysisk aktivitet og leik (Fjørtoft 2010, s. 171 og Buaas 2009, s. 22). Gjennom fysisk aktivitet og leik får borna utvikla seg både motorisk, språkleg, sosialt, intellektuelt og emosjonelt (Helland 2012, s. 604). Uterommet skal vere tilrettelagt slik at alle born, i ulike aldrar og med ulike ferdigheitsnivå, skal kunne bruke det same rommet (KD 2011, s. 22). Det står også at uterommet, som er ein del av det fysiske miljøet, skal ha *«areal og utstyr nok til leik og varierte aktivitetar som fremjar rørsleglede, gir allsidig rørsleerfaring, sanseerfaring og høve til å lære og meistre»* (KD 2011, s.22). Å leggje til rette uterommet slik at det vert ein god læringsarena for alle born, også dei med særskilde behov, vert også nemnt av intervjupersonane. Viss uterommet er lagt til rette slik, kan ein stille spørsmål ved spesialpedagogen sin rolle i uterommet. Gjennom leik og utfordringar i uterommet burde borna få gode nok mogelegheiter til læring og utvikling på eiga hand. Intervjuperson 2 seier at born med- og utan særskilde behov treng *«akkurat det same, heilt likt»*. Men vidare seier ho at *«Det einaste eg tenkjer er no kanskje at vaksenrolla vert nokon gongar endå viktigare»*. På den eine sida er leiken ein viktig lærings- og utviklingsarena, og viss rommet innbyr til leik vil born leike. På den andre sida er ferdigheiter innanfor språk, kommunikasjon og sosialt samspel viktig for å at born skal kunne delta i leik med andre. Har barnet vanskar på desse områda kan leiken fort bryte saman, og barnet risikerer at ingen vil leike med det (Helland 2012, s. 605). I slike situasjonar vil barnet gå glipp av viktige utviklings- og læringsmogelegheiter, viss ikkje pedagogen hjelper barnet til å utvikle desse viktige leikeferdigheitene.

I følgje Nordahl og Misund (2009, s. 24) kan ein i uterommet finne utfordringar til alle, uavhengig av utviklingsnivå og ferdigheiter, og alle kan meistre noko ut i frå sine føresetnadar. Eit døme på dette kan vere stubbar i ulike størrelsar som ein kan hoppe i frå, eller ein akebakke der ein kan velje å ake frå toppen eller midt på. På den andre sida hjelper det lite med gode mogelegheiter til utfordringar, om barnet ikkje er villig til å møte desse utfordringane. Intervjuperson 2 dreg fram eit viktig moment når ho seier at *«viss ein har nokon utfordringar, så har ein kanskje for få mestringserfaringar. Og utan det så vert du ikkje veldig motivert til å starte på nye oppgåver heller, for du er redd for at det skal du ikkje klare likevel»* (Intervjuperson 2). Hendry og Kloep (2003, s 68) nemner også dette perspektivet, og dreg særskild fram barnet sin vurdering av å strekke til eller ikkje som viktig for motivasjonen i møte med utfordringar. Kjensla av at ein kan bruke sine eigne ressursar til å meistre utfordringane vert påverka av sosiale tilbakemeldingar og eigne erfaringar. Angst og fleire

nederlag kan difor verke negativt på utviklinga, og påverke motivasjonen til å utfordre seg sjølv. Problemet er at utan å meistre utfordringar vil det ikkje skje ein utvikling, og barnet vil stagnere (Hendry & Kloep 2003, s.80). Difor er det ikkje nok med eit utfordrande og tilrettelagt uterom, om ikkje spesialpedagogen eller dei andre vaksne er tilstade for borna. Dei vaksne må gjere borna trygge, og hjelper dei til å byggje opp ressursssystemet, og få ei god og trygg tilpassing mellom ressursane og utfordringane. For å byggje opp barnet sitt ressursssystem, og hjelpe det til å danne ei positiv sjølvkjensle, trengs det mestringsopplevingar. Her kan derimot uterommet vere ein god arena, fordi det tilbyr så mange ulike mogelegheiter og utfordringar.

4.2 Moglegheiter og utfordringar ved bruk av uterommet i det spesialpedagogiske arbeidet

Eg vil her synleggjere nokre av dei sentrale funna innanfor mogelegheiter og utfordringar ved bruk av uterommet i det spesialpedagogiske arbeidet, og etterpå drøfte det opp mot relevant teori. Hovudmomenta som vert dregne fram her er uterommet sine mogelegheiter, og spesialpedagogen, i møte med utfordringar ved bruk av uterommet.

4.3.1 Presentasjon av datamaterialet: mogelegheiter

Under dette forskingstema vart desse hovudfunna avdekkja: alle intervjupersonane opplever at uterommet gir mange mogelegheiter. Motorikk og samspel mogelegheiter vert dregne fram av alle. Fleirparten nemnte også at uterommet gir gode mogelegheiter for å arbeide med språket, men her er det ulike oppfatningar intervjupersonane imellom.

«I forhold til motoriske utfordringar så er det masse. Til dømes i forhold til balanse, det med å klatre, gå i ulendt terreng, og lære seg å kome opp igjen sjølv når ein har falt» (Intervjuperson 1). Dette synet kom også fram hos dei andre intervjupersonane, og særskild Intervjuperson 4, som seier: *«Vi har nok mest fokus på det motoriske; balanse, hoppetrening, fysisk aktivitet, aking, det å gå i ulendt terreng, sykling og ski. Det har vert våras fokus.»* Intervjuperson 2 dreg også fram det med motoriske utfordringar i uterommet, og legger særskild vekt på mestringskjensla.

Leik og samspel med andre born er det, i følgje alle intervjupersonane, gode mogelegheiter for å arbeide med i uterommet. Intervjuperson 2 fortel at ho har brukt uterommet ganske mykje i forhold til relasjonsarbeid, det å få meir trening i grunnleggjande samspelferdigheita, sosial kompetanse, meistre å lytte til andre og forholde seg til andre. Å lage turgrupper, og gå jamlege turar saman, er ein måte ho arbeider med dette på. Intervjuperson 4 seier at *«Ho som eg arbeider med no har kanskje enklare for å få lov til å ver*

med i leiken ute enn inne. Fordi området er mykje større». At uterommet gir mogelegheiter for samhandling og rolleleik er eit moment Intervjuperson 1 også dreg fram. Ho opplever at det er mykje i forhold til læring og leik som uterommet tilbyr. «Skogen gir rike utfordringar og mogelegheiter for samarbeid mellom borna» (Intervjuperson 1). Ho nemner også herjeleiken som viktig for borna si utvikling, og opplever at den får større rom ute.

Fleirparten av intervjupersonane nemnte at uterommet gav gode mogelegheiter for språktrening. I følgje Intervjuperson 5 gir uterommet mange fine mogelegheiter for læring, «Der kan ein snakke om fargar, størrelsar, ein kan telje og fortelje. Ein kan gjere veldig mykje i uterommet; ut og oppleve, sjå på ting, snakke om det.» (Intervjuperson 5). Dette synet kjem også fram hos Intervjuperson 1, som seier «Viss ein har fokus på språk, kor mykje er det ikkje ute som ein kan undre seg rundt, og kor ein kan nemne, og utvide ordforrådet av?» (Intervjuperson 1). Intervjuperson 3 ser på språket som ein naturleg del av heile dagen, både ute og inne. Språket er noko ho arbeider med i det sosiale samspelet. Gjennom leiken trenar dei på fargar, størrelsar og å utvide setningar. Intervjuperson 2 brukar uterommet blant anna til å øve på setningsoppbygging, og det å bruke språket til å formidle og fortelje. Til dømes var det tre gutar som ho var mykje på tur saman med i skogen. Her var fokuset både på å byggje opp venskap, samspelutvikling og språk. Sidan det var skulestartarar arbeidde dei også litt med skriftspråket.

Då var vi mykje ute i skogen, og dei fekk lage seg ein eventyrbok med utgangspunkt i eit lite eventyr dei hadde laga. Dei laga kostyma som dei brukte, og vi var ute og fotograferte mykje i skogen. Og så fekk dei sjølv sagt eventyrboka, og med hjelp av masse bileta så klarte dei å fortelje eventyret. Så det bruke vi uterommet til; språkstimulering, samspel, samarbeid og fellesskap (Intervjuperson 2).

4.2.1 Presentasjon av datamaterialet: utfordringar

Under dette forskingstema vart desse hovudfunna avdekka: fleire av intervjupersonane opplevde støyen og tempoet som utfordrande i arbeidet med uterommet, og det kunne vere vanskeleg å halde kontrollen og fokuset. Det kom også fram fleire utfordringar under intervjuet, men sidan desse ikkje blei nemnt av fleire intervjupersonar har eg valt å ikkje ta dei med. Det er også ulike oppfatningar intervjupersonane imellom omkring dette tema.

Det var fleire moment som vert dregne fram som utfordrande i møte med det spesialpedagogiske arbeidet i uterommet. Dei momenta som gjekk igjen hos dei fleste intervjupersonane, var tempo, støy og fokus. I følgje Intervjuperson 3 så er «Tempoet veldig høgt. I og med at det barnet eg arbeider med no er såpass forsinka i utviklinga, så har det

vanskeleg for å følgje på dei andre borna når leiken forflyttar seg.» (Intervjuperson 3). Dette vart også poengtert av Intervjuperson 5, der ho vidare sa at for dei som ikkje klarar å følgje med på tempoet og flytte seg rundt, kan kontakten med dei andre borna bli vanskeleg. «*Når dei har klart å begynne å reise seg opp, så er dei andre borte for lenge sida»* (Intervjuperson 5).

Ein annan utfordring som kom fram var støyen, med særskild tanke på dei borna med nedsett hørsel eller som er spesielt vare på bakgrunnsstøy. I følgje Intervjuperson 1 og 3 vil ikkje desse klare å halde fokus i like stor grad viss det er mykje som skjer rundt, og det kan verte veldig slitsamt. «*Det er ikkje noko godt å bruke høyreapparat ute når det regnar og blæs veldig til dømes. Ein må sjå an barnet, og ta ein vurdering rett og slett»* (Intervjuperson 3). Både Intervjuperson 1 og 3 poengterer at ein må i slike tilfella sjå løysingar og «*tilpasse det, slik at det vert ein like god læringsarena for dei og.»* (Intervjuperson 1).

Forstyrningar, fokus og kontroll er også moment som blei nemnt som utfordrande i arbeidet med uterommet, blant fleire av intervjupersonane.

Ute så kan du miste litt av den kontrollen. Det er mange impulsar ute, så viss ein går ein tur i skogen kan opplegget skjære seg littegrann. Det kan vere at ein skjene litt utanfor stien og ser noko anna der. Eller på uteleikeplassen der det er mange born som er ute samstundes, då kan du og miste litt av den kontrollen på å skape ein sånn type læringssituasjon (Intervjuperson 2).

Dette synet vert også delt av Intervjuperson 4, som nemner særskild språktrening som vanskelegare å arbeide med ute, enn grovmotorisk trening. «*Det handle litt om fokus, eg føler at vi må ha mykje ro og fokus for å kunne arbeide med andre ting i uteområdet, og då vert det vanskeleg når det er så mange andre born .* (Intervjuperson 4) Vidare seier ho også at «*Det vert så mykje anna å følgje med på, som gjer at det vert vanskelegare. Det er ting som skjer rundt omkring i naturen og slikt som er mykje meir spanande enn å ut og trene»* (Intervjuperson 4). Innanfor barnehagen sitt uteområde kan det, i følgje Intervjuperson 3, vere ein utfordring at det ikkje er noko avgrensa område, og at ein ikkje får skjerma slik som ein kan gjere når ein er inne. Dette forklarar ho med eit døme om ein aktivitet i dukkestua, saman med barnet og nokre til. Då kan det fort kome andre born til, og bli ein del forstyrningar. «*Det barnet eg arbeider med no taklar ikkje forstyrningar veldig godt, det vert veldig lett distraherert og miste lett fokus når andre born kjem med. Men kva skal ein seie når det kjem andre born til?»* (Intervjuperson 3)

Sjølv om alle intervjupersonane nemnde at det var utfordringar ved bruk av

uterommet i det spesialpedagogiske arbeidet, var fleirparten av intervjupersonane opptekne av å sjå mogelegheiter og løysingar i staden for avgrensingar. Dette var nemnt av intervjuperson 1,2,3 og 5. I følgje Intervjuperson 5 er det berre eins eigen haldningar som avgrensar ein i uterommet. Intervjuperson 1 nemnte at støy for born med nedsett hørsel eller som er vare på bakgrunnstøy kan vere utfordrande, *«Elles så har eg faktisk ikkje tenkt på at det inneber nokon særskilde utfordringar, det har eg ikkje»* (Intervjuperson 1).

4.2.2 Drøfting

Ut i frå datamaterialet kan det virke som at motorisk trening står sentralt i det spesialpedagogiske arbeidet i uterommet. I følgje Fjørtoft (2010, s. 171) innbyr uterommet særskild til fysisk aktivitet. Dette kan gjere uterommet godt eigna til å arbeide med grovmotorikken. I følgje intervjuperson 1 er det mange motoriske utfordringar i uterommet. *«Til dømes i forhold til balanse, det med å klatre, gå i ulendt terreng, og lære seg å komme opp igjen sjølv når ein har falt»*. Uterommet er eit miljø prega av mange mogelegheiter, fordi elementa i landskapet tilbyr mange ulike handlingsmoglegheiter. Mangfaldet av mogelegheiter som er i naturen gjer at ein kan finne utfordringar til alle, uavhengig av utviklingsnivå og ferdigheiter, og alle kan meistre noko ut frå sine føresetnadar (Nordahl & Misund 2009, s. 24). Ut i frå dette kan det tenkjast at uterommet, i mange tilfelle, gir gode mogelegheiter til å arbeide med grovmotorikk. Inne kan ein bli låst til visse reglar, og ein må ta meir omsyn til dei andre borna. Ute, derimot, har ein større rom til å røre seg på og bruke kropp og stemme fritt. Dette synet kom også fram hos dei ulike intervjupersonane.

Intervjuperson 4 seier at trening på grovmotorikk er det ho primært brukar uterommet til i det spesialpedagogiske arbeidet. Vidare seier ho at ho opplever det som vanskeleg å blant anna arbeide med språket i uterommet, mykje på grunn av forstyrringar og mangel på fokus. Dette blei også nemnt som utfordrande blant fleire av intervjupersonane. Det blei også nemnt at ein fort kan miste kontrollen på lærings situasjonen i barnehagen sitt uteområde, fordi det er mange born som er ute samstundes. Eit anna moment er det høge tempoet i born sin leik utandørs. Uterommet innbyr til fysisk aktivitet, og for dei som ikkje klare å følgje med på tempoet, kan det verte vanskeleg å etablere god kontakt med dei andre borna, og følgje med når leiken forflyttar seg (Intervjuperson 3 og 5). Leikeerfaringa gir borna uerstatteleg sosial læring, og fremjar blant anna borna si språklege utvikling (Helland 2012, s. 604). Ein kan spørje seg kvifor ein skal arbeide med språk, leik og sosial kompetanse ute viss uterommet er ein dårleg tilpassa arena for det. Sidan uterommet innbyr særskild til fysisk aktivitet (Fjørtoft 2010, s. 171) ville det kan hende vere enklare å ha eit einseitig fokus på grovmotorikk

utandørs, medan ein fokuserer på dei andre områda inne. Men er det verkeleg slik at uterommet ikkje er eigna til å arbeide med språk, leik eller sosial kompetanse? I følgje Buaas (2009, s. 13) er uterommet eit miljø prega av kompleksitet og eit mangfald av mogelegheiter. Med sine årstidsskiftingar, naturelement, ver og vind og dyreliv er det å vere ute ein oppleving som bidreg til undring, utforskning og fantasi. Intervjuperson 1 seier blant anna «*viss ein har fokus på språk, kor mykje er det ikkje ute som ein kan undre seg rundt, og kor ein kan nemne, og utvide ordforrådet av?*». Liknande vert også sagt av intervjuperson 2 og 5. I forhold til leik seier Buaas (2009, s. 22) at mangfaldet av mogelegheiter som er ute innbyr borna til leik og kreativitet. Tilrettelegging for læring og utvikling høyrer med i det spesialpedagogiske arbeidet (Morken 2007, s. 34), og som spesialpedagog har ein som oppgåve å organisere det spesialpedagogiske opplegget ut i frå borna sitt behov (Mørland 2007, s. 83). Viss tempoet ute hindrar barnet til å leike kan ein mogeleg løysing vere å ta med barnet, og eit par til, anten til ein avgrensa del av barnehagen sitt uteområde, eller til ein plass utanfor gjerdet. Der kan ein leike i fred, utan så mange forstyrringar. Desse utsegna kan tyde på at uterommet, på tross av utfordringane, gir mange gode mogelegheiter til spesialpedagogisk arbeid med språk, leik og sosial kompetanse. Det er likevel viktig å presisere at alle born er unike individ med behov som kan vere svært ulike. Difor er det ikkje berre ein rett løysing på organiseringa av det spesialpedagogiske arbeidet i uterommet, men ein må ta utgangspunkt i det einskilde barnet sitt behov (Mørland 2007, s. 83).

Ut i frå intervjuet kan det virke som at det var ein forskjell på korleis intervjupersonane handterte og såg på utfordringane i uterommet. Dei fleste intervjupersonane hadde eit klart fokus på å sjå mogelegheitene og løysingane, i staden for å la seg avgrense av utfordringane. Til dømes nemnte intervjuperson 1 og 3 støyen i uterommet som utfordrande, særleg med tanke på born som har nedsett hørsel eller som er spesielt vare på bakgrunnstøy. Her poengterte dei begge at ein må heller tenkje korleis ein kan leggje til rette i utetida slik at det ikkje vert så mykje støy, i staden for å tenkje at barnet ikkje treng så lang utetid. På den andre sida av dette synet er intervjuperson 4, som vel å berre ha fokus på grovmotorikk ute, fordi ho opplever det som vanskeleg å trene på dei andre områda i uterommet. I følgje Intervjuperson 5 er det «*berre eins eigen haldning som avgrense*» oss til å bruke mogelegheitene i uterommet. Dette kan vere ein mogeleg forklaring på dei ulike syna på utfordringar og mogelegheiter i uterommet. For at spesialpedagogen ikkje skal la seg avgrense av utfordringane i uterommet, kan det vere ein føresetnad at ein klarar å sjå mogelegheitene som er tilgjengelege, og har kompetanse nok til å bruke desse mogelegheitene. Det kan og tenkjast at spesialpedagogene har ulike perspektiv og tankar omkring læring, og korleis ein tileignar

seg ny kunnskap og utviklar seg. Eg har i teoridelen presentert eit heilskapleg perspektiv på læring og utvikling (Lillemyr 2011, s. 49). I dette perspektivet er erfaringar og opplevingar like viktig som trening, og læring er ikkje berre konkrete utslag i åtferd, men inngår også i tankar, haldningar og kjensler (Lillemyr 2011, s. 63). Intervjuperson 4 omtalar det spesialpedagogiske arbeidet som trening, og seier at ho må ha mykje ro og fokus for å kunne trene på andre ting enn grovmotorikk i uteområdet. Dette kan tyde på at ho har eit tradisjonelt og meir snevert syn på læring, som omhandlar læring berre som trening, som gir konkrete utslag i åtferd. Dei fire andre intervjupersonane nyttar seg også av treningsomgrepet når dei forklarar, men dei nemner også erfaringar og opplevingar når dei snakkar om born si læring. Det kan ut i frå dette virke som at dei har eit meir heilskapleg perspektiv på læring, der erfaringar og opplevingar er inkludert. Dette kan vere ein forklaring på kvifor dei viser ein meir løysingsorientert haldning i møte med utfordringane i uterommet. På den andre sida er det viktig å merke seg at utsegna til intervjupersonane kan vere påverka av intervjusituasjonane og spørsmåla eg har stilt. Intervjusituasjonane har vert særskilte. Sjølv om eg har stilt dei same hovudspørsmåla kan oppfølgingsspørsmåla ha variert, og det kan difor ha påverka resultatane i stor grad.

4.4 Vektlegginga av uterommet i det spesialpedagogiske arbeidet

Eg vil her synleggjere nokre av dei sentrale funna innanfor vektlegginga av uterommet i det spesialpedagogiske arbeidet, og etterpå drøfte det opp mot relevant teori. Hovudmomenta som vert dregne fram her er kor ofte ein er i uterommet og korleis det pedagogiske opplegget er ute.

4.4.1 Presentasjon av datamaterialet

Under dette forskingstema vart desse hovudfunna avdekkja: Alle intervjupersonane seier at borna med særskilde behov deltar i utetida kvar dag, og er med på faste tur dagar. Det kan virke som at det planlagde pedagogiske opplegget førekjem mest innandørs, medan det er meir fri flyt i uterommet.

Alle intervjupersonane seier at dei er ute kvar dag, og at barnehagen/avdelinga har faste tur dagar kvar veke. Fleire av spesialpedagogane nemner at det hendar at dei tek med barnet, og eventuelt nokre til, på turar i nærmiljøet.

Kva spesialpedagogane har som opplegg ute varierer, og det kan virke som at det er ein forskjell på opplegget ute og inne. «*Nokre gongar er det litt tilfeldig, etter kva eg ser borna er opptekne av når eg kjem ut. Andre gongar brukar eg det som ein del av ein meir detaljert plan. Til dømes å gjennomføre rørsleleik eller balleik ute.*» (Intervjuperson 1). Dette

utsegn går også igjen hos Intervjuperson 5, som seier at ho nyttar seg av begge delar; «*Eg tenkjer på kva skal vi. Har opplegget nokon gitt hensikt på førehand, eller skal vi sjå kva som skjer og kose oss med det?*» (Intervjuperson 5). Intervjuperson 4 seier at noko av arbeidet i uterommet er planlagt i form av at det står i den individuelle opplæringsplanen, i forhold til trening av balanse, motorikk i ulendt terreng, sykling og liknande. «*Elles så er det veldig tatt ut i frå dagen; kvar er vi, kva har vi mogelegheit til, korleis er været? Det er veldig impulsivt*» (Intervjuperson 4). Vidare seier ho at «*Inne er eg ofte meir organisert enn det eg er ute, absolutt. Det er mykje enklare rett og slett. Ute vert ofte ein fristad og litt meir leik, inne vert ofte meir organisert.*» (Intervjuperson 4). I følgje Intervjuperson 2 kan det vere ein tendens at ein gløymer uterommet, og tenkjer at det pedagogiske arbeidet føregår mykje inne, og så er det meir fri flyt ute. Ho dreg også fram at innerrommet og uterommet kan brukast til heilt ulike ting, men også dei same tinga. Vidare antyder ho at opplegget ute er vêravhengig.

Viss du skal sitje å ha ein samtale når det er femten minus ute, så gjer du det heller inne. Men om det er godt og varmt ute kan den samtalen like gjerne vere ute. Ein kan gjer mykje av det same ute og inne, men ein må tilpasse det. Det er ikkje veldig kjekt å sitje med høgtlesing ute når det plaskregnar til dømes [...] viss eg hadde arbeidd i ein friluftsbarnehage, så hadde eg sikkert løyst det her på ein annan måte. Eg har sikkert nokon avgrensingar som eg ikkje ville hatt viss eg hadde fått andre impulsar og andre folks haldningar (Intervjuperson 2).

Som nemnt tidlegare har alle intervjupersonane ei positivt oppfatning av bruk av uterommet, og omtalar det som ein viktig arena med mange mogelegheiter. Likevel kjem det fram i datamaterialet at innerrommet vert mest brukt. «eg nytte meg nok av innerrommet meir enn eg bruke uterommet, men ikkje veldig lite heller» (Intervjuperson 2). Intervjuperson 1 seier at «*Eg burde ha lagt større betyding i bruken av uterommet. Eg bør prioritere det på ein annan måte enn eg har gjort*». I følgje ho kan uteleiken lett bli bortprioritert viss det er noko anna som skal gjennomførast, for arbeidet som spesialpedagog inneber mykje utanom tiltaka også. Då kan ho lett velje ettermiddagane, når det er uteleik, til å sitje og skrive. «*Men det er ikkje fordi uteleiken er mindre viktig enn inneleiken. Eg trur det handlar litt om bevissthet. Eg sjølv kan prioritere på ein annan måte*» (Intervjuperson 2). Både Intervjuperson 2 og 4 nemner sin eigen kompetanse som ein mogeleg hindring i å bruke uterommet. Med unntak av intervjuperson 5 kan ingen av intervjupersonane huske at bruken av uterommet var eit tema i den spesialpedagogiske utdanninga.

4.4.2 Drøfting

Eg ønskjer i denne drøftingsdelen å stille spørsmål ved kva som gjer at opplegget i uterommet er meir spontant, medan opplegget i innerommet er meir planlagt og organisert. Eg spør også om kvifor uterommet vert mindre brukt enn innerommet.

Det vert nemnt blant fleire av intervjupersonane at opplegget inne er meir organisert og planlagt, medan opplegget ute berer preg av spontanitet og her-og-no situasjonar. Det kan virke på nokon av intervjupersonane som at det kontrollerte og planlagde opplegget er den beste læringssituasjonen for borna. Som nemnt i førre drøftingskapittel kan dette ha ein samanheng med kva slags perspektiv ein har på læring. Ut i frå eit heilskapleg perspektiv på læring er erfaringar og opplevingar vektlagt, så vel som trening. Læring omhandlar ikkje berre konkrete utslag i åtferd, men inngår også i tankar, haldningar og kjensler (Lillemyr 2011, s. 63). Ut i frå dette kan ein spørje om det verkeleg er slik at det spontane opplegget, ut i frå her-og-no situasjonane, er mindre verdt enn det organiserte og kontrollerte opplegget. I følgje Langholm (2011, s.23) har alle menneske lettast for å lære om det dei synest er interessant, er opptekne eller provosert av, og som skaper nysgjerrigheit. Det er difor viktig at ein ikkje lar planane bli eit hinder for born si nysgjerrigheit og utforsking. Ein må planleggje med tanke på moglegheiter for endring (Langholm 2011, s. 26). Gomnæs & Rognhaug (2012, s. 393) deler også dette synet, og seier at barnet sine mestringsområder og interesser bør vektleggjast i det spesialpedagogiske arbeidet. Det er om å gjer å få tak i barnet sitt eige initiativ. Gjennom å ta tak i det spontane og her-og-no situasjonane vil utgangspunktet vere barnet sitt eige initiativ, og kva det er opptatt av akkurat no. Det kan tenkjast at uterommet innbyr meir til ein slik type læringssituasjon enn det innerommet gjer, nettopp på grunn av uterommet sin kompleksitet; med vær, årstidsskiftingar, naturelement og dyreliv. Ut i frå dette kan ein anta at læringsopplegga inne og ute er ulike, fordi miljøa er ulike. Det betyr derimot ikkje at det eine læringsopplegget er betre enn det andre, berre at begge læringsopplegga har sine viktige kvalitetar.

I følgje Intervjuperson 2 så hadde ho nok brukt uterommet meir om det hadde vert sommar og vår heile året. Til dømes kan både temperaturen og været spele ein rolle om ein vel å ha ein samtale eller høgtlesing inne eller ute. Det kan difor tenkjast at været og dei ulike årstidene har ein påverknad på opplegget til spesialpedagogane. Været, og alle dei ulike impulsane som er i uterommet, kan vere ein årsak til at ein vel å ha det spesialpedagogiske arbeidet inne. Som fleire av intervjupersonane nemner kan det vere enklare å få til ein kontrollert læringssituasjon inne. På den andre sida seier Intervjuperson 5 at *«uterommet gir mange fine moglegheiter til læring. Der er det eigentleg berre eins eigen haldning som*

avgrense ein». Fleire av intervjupersonane seier at dei ikkje ser nokon grunn til at det er slik, men det har berre blitt sånn. Intervjuperson 2 påpeikar at om ho hadde arbeidd i ein friluftsbarnehage kan det vere at ho hadde fått andre impulsar og haldningar, og hadde løyst arbeidet på ein annan måte. Intervjuperson 2 og 4 nemner også sin eigen kompetanse som ein mogleg hindring i å bruke uterommet. I følgje Gotvassli (2004, s. 11) vil spesialpedagogen sin kompetanse ha stor betydning for kvaliteten på det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen. Kompetanse omhandlar både kunnskapar, ferdigheiter, evner og haldningar (Lai 2001, s. 48). Det kan tenkjast at ein ikkje ser alle moglegheitene i uterommet, om ein ikkje har kompetansen til å sjå og bruke dei. Det kan også tenkjast at det er mangelen på kompetanse som gjer at ein oppfattar uterommet som avgrensande, til dømes i forhold til vær og årstider. Kompetansen, og særskild haldningane, kan på den andre sida igjen ha ein samanheng med bevisstheita rundt bruken av uterommet. Det finnes til dømes i dag svært få lærebøker som tek opp tema spesialpedagogikk i uterommet. I følgje temahefte om natur og miljø (KD 2006, s. 19) er naturopplevingar for born med særskilde behov blitt forska forholdsvis lite på, også sett i barnehagesamanheng. Det kan vere at spesialpedagogane ikkje har blitt nok bevisstgjort på uterommet sitt potensiale for born med særskilde behov, og difor vert det gløymt bort. I følgje Intervjuperson 1 kan uteleiken lett bli bortpriortert viss det er noko anna som skal gjennomførast. *«Men det er ikkje fordi uteleiken er mindre viktig enn inneleiken. Eg trur det handlar litt om bevissthet. Eg sjølv kan prioritere på ein annan måte»* (Intervjuperson 1).

5 Avsluttande kommentar

I denne bacheloroppgåva har eg sett på kva slags betydning spesialpedagogar legg i bruk av uterommet i sitt spesialpedagogiske arbeid i barnehagen. Det er derimot vanskeleg å gje eit eintydig svar på problemstillinga, sidan oppgåva berre representerer tankar, haldningar og meingar til fem intervjupersonar. Sidan svara i oppgåva ikkje er generaliserbare kan eg ikkje seie noko om kva slags betydning andre spesialpedagogar legg i bruk av uterommet. Før eg starta forskingsprosessen hadde eg allereie sett for meg kva slags resultat eg kom til å få. Eg tenkte at uterommet sitt potensiale ikkje vert nytta i stor nok grad i det spesialpedagogiske arbeidet, og at dette arbeidet førekjem mest innandørs. Det eg har funne ut, er at spesialpedagogane eg intervjuar ser på uterommet som ein viktig arena, som gir mange fine moglegheiter til læring, blant anna innanfor motorikk, språk og sosial kompetanse. Kva dei arbeidar med i uterommet, og kor ofte dei nyttar seg av uterommet er derimot ulikt hos intervjupersonane. Her var det nokon intervjupersonar som positivt overraska meg, ved at dei

brukte uterommet meir enn eg hadde trudd, og at dei fokuserte på alle sider ved barnets utvikling. Men det var og nokon intervjupersonar som levde opp til min førforståing. Fleirparten av intervjupersonane sa at uterommet vart mindre brukt enn innerommet. Dette kan ha ein samanheng med at fleire av dei opplevde det som vanskeleg å få til ein kontrollert læringssituasjon ute. Det kan virke som at fleire av intervjupersonane legg større vekt på den kontrollerte læringssituasjonen, enn den meir spontane som ein ofte har i uterommet. Det kan tenkjast at mangel på, eller for liten, kompetanse gjer at ein oppfattar uterommet som avgrensande. Liten bevisstheit rundt uterommet si betydning i det spesialpedagogiske arbeidet kan også vere ein årsak til at dei brukte innerommet meir enn uterommet.

Praksisforteljinga, som eg starta med i oppgåva si innleiing, synest eg framleis er eit viktig døme på uterommet sitt potensiale i det spesialpedagogiske arbeidet. Forteljinga syner ein spontan læringssituasjon på guten sitt initiativ, ut i frå han sin interesse og motivasjon. Her opplever han meistring, og får positive sosiale tilbakemeldingar frå ei jamaldra jente. Dette er moment som aukar sjølvkjensla til born, og som kan motivere dei til å prøve seg på nye utfordringar (Hendry & Kloep 2003, s. 68). I tillegg til den motoriske øvinga guten fekk ved å sage og bere stokkar, ga situasjonen også gode mogelegheiter for å utvikle den sosiale kompetansen og språket. Erfaringa med denne guten, og den nye kunnskapen eg har fått gjennom bacheloroppgåva, gjer at eg stiller spørsmål ved fleire av intervjupersonane si vektlegging av den kontrollerte læringssituasjonen, i motsetning til den meir spontane. Eg har i drøftingsdelen kome så vidt innom dette tema, men det hadde vert interessant å forska vidare på dette.

Det kom fram fleire interessante moment i bacheloroppgåva, som det hadde vore spanande å gå vidare med. Funna frå datamaterialet kan tyde på at det er mange mogelegheiter i uterommet som ikkje vert teke i bruk, og spesialpedagogane kunne hatt nytte av å bli meir merksame på uterommet sitt potensiale. Fleire av intervjupersonane ønska seg meir kompetanse på bruk av uterommet, og eg stiller spørsmål ved kvifor dette ikkje har eit større fokus i forskning, lærebøker og særskild i den spesialpedagogiske utdanninga. Kva som ligg bak dette, og kvifor det ikkje er meir fokus på dette tema, er noko som det hadde vert spanande å forske vidare på.

Litteraturliste

- Befring, E., & Tangen, R. (red.) (2012). *Spesialpedagogikk* (5. utgåve, 1. opplag 2012). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgåve, 3. opplag 2012). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Buaas, E., H. (2009). *Med himmelen som tak. Uterommet som arena for skapende aktiviteter i barnehagen og skole* (2. utgåve). Oslo: Universitetsforlaget
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Fjørtoft, I. (2010). Barn og bevegelse: Læring gjennom landskap. I Hagen, T., L., Moser, T. & Sandseter, E., B., H. (red.). *Kroppslighet i barnehagen* (1. utgåve, 2. opplag 2011). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Gomnæs, U., T. & Rognhaug, B. (2012). Utviklingshemning – mangfold og lærehemning. I Befring, E. & Tangen, R. (red.). *Spesialpedagogikk* (5. utgåve, 1. opplag 2012). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Gotvassli, K-Å. (2004). *Et kompetent barnehagepersonale. Om personal og kompetanseutvikling i barnehagen* (2. utgåve). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogikken i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gunnestad, A. (2007). Resiliens som tilnærming i arbeid med barn som trenger særskilt hjelp. I Sjøvik, P. (red.). *En barnehage for alle* (3. utgåve, 2011). Oslo: Universitetsforlaget.
- Helland, E. (2012). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. I Befring, E. & Tangen, R. (red.). *Spesialpedagogikk* (5. utgåve, 1. opplag 2012). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Hendry, L. & Kloep, M.(2003). *Utviklingspsykologi i praksis*. Oslo: abstrakt forlag
- Hoven, G. (2007). Lek for alle barn? I Sjøvik, P. (red.). *En barnehage for alle* (3. utgåve,2011). Oslo: Universitetsforlaget.

- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for innholdet i og oppgåvene til barnehagen*
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Temahefte om natur og miljø.*
- Lai, L. (2004) *Strategisk kompetansestyring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Langholm, G. (red.).(2011). *Forskerfrøboka. Barn og natur*. Bergen: Fagbokforlaget
- Lillemyr, O., F.(2011). *Lek - opplevelse - læring i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lysklett, O., B. (2013). *Ute hele uka*. Oslo: Universitetsforlaget
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer – en innføring* (2. utgåve, 1. opplag). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Mørland, B. (2007). Barnehagen – en del av det profesjonelle hjelpeapparatet. I Sjøvik, P. (red.). *En barnehage for alle* (3. utgåve, 2011). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, V., D. (2014). Samarbeid i barnehagen. I Nilsen, V., D. (red.). *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen* (1. utgåve, 1. opplag 2014). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Nordahl, A. & Misund, S., S. (2009). *Læring gjennom mestring*. Oslo: SEBU Forlag
- Sjøvik, R. (2007). Tiltak for barn med særskilte behov i et historisk perspektiv. I Sjøvik, P. (red.). *En barnehage for alle* (3. utgåve, 2011). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2010). Kvalitetsutvikling i spesialpedagogikken. I Buli-Holmberg, J. & Nilsen, S. (red.). *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringa for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Universitetsforlaget
- Språkrådet (2013, 13.02). *Administrativ ordliste – betydning*. Oppsøkt: 09.04.2015. Lasta ned frå: http://www.sprakradet.no/Sprakhjelp/Raad/Fra_bokmaal_til_nynorsk/#B
- Steinsholt, K. (1999). *Lett som en lek?* (2. utgåve). Trondheim: Tapir Forlag.
- Storli, R.(2010). Bevegelseslek i barnehagens uteområde. I Hagen, T., L., Moser, T. & Sandseter, E., B., H. (red.). *Kroppslighet i barnehagen* (1. utgåve, 2. opplag 2011). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Tangen, R. (2012a). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I Befring, E., & Tangen, R. (red.). *Spesialpedagogikk* (5. utgåve, 1. opplag 2012). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Tangen, R (2012b). Retten til utdanning for alle. I Befring, E., & Tangen, R. (red.). *Spesialpedagogikk* (5. utgåve, 1. opplag 2012). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg

1 Intervjuguide

Oppstart

- Presentere meg sjølv, har du mottatt og lest informasjonen?
 - Namn, alder, opphav, natur og friluftslinje, min erfaring med spesialpedagogikk.
- Fortelje kort om hensikta til prosjektet
 - Auka kunnskap om spesialpedagogikk
 - *" Kva slags betyding legg spesialpedagogar i bruken av uterommet i sitt spesialpedagogiske arbeid i barnehagen? "*
- Det er viktig for meg å få høyre om dine erfaringar og opplevingar, og grunngevingar. Det er ofte slik at ein ønskjer at ting skulle vore annleis, at det ikkje er heilt slik ein hadde lyst til det, men så er det ikkje alltid ein får gjort det på den måten. Viss dette vert tilfelle er eg interessert i å vite kva som hindrar deg i å gjere dette.
- All informasjon vert anonymisert i oppgåva, og opptak og transkribering av intervjuet vil bli sletta etter sensuren.
- Har du nokon spørsmål før vi startar, noko du lurar på?

Innleiande spørsmål

1. Kva fekk deg til å starte i dette yrket?
2. Kva utdanning har du frå tidlegare?
3. Har du arbeida som spesialpedagog lenge?
4. Kor mange born er det i denne barnehagen med enkeltvedtak?
 - a. Kva slags utfordringar har dei?

Tema 1: Læring og barnet

1. Kva opplever du som grunnlaget for ein god læringsarena?
 - a. Er dette annleis hos born med særskilte behov?
2. Utsagn frå Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen:
 - a. *«I vår barnehage tar spesialpedagogen seg av treningen med Per på spespedrommet, mens resten av gruppa har utelek»*

- b. Kva tenkjer du om dette utsegnet ?
 - i. Kvifor det/fortel meir/kan du utdjupe dette? Er det forskjell på å ta han vekk når det er uteleik, enn når dei er inne?

Tema 2: Tankar om uterommet

1. Kva legg du i omgrepet «uterommet»?
2. Kva er ditt syn på uterommet som ein læringsarena?
 - a. Kva slags utbytte tenkjer du at uterommet kan gje born med spesielle behov?
 - b. Kva har du fokus på/arbeide med når du er ute saman med borna?
 - i. Språk, motorikk, sosiale etc.
 - c. Kva opplever du som utfordrande i arbeidet med uterommet?
3. Kva slags betyding legg du i bruken av uterommet i ditt spesialpedagogiske arbeid i barnehagen?
 - a. I kor stor grad nyttar du deg av uterommet?
 - i. Ein gong i veka, ein gong i månaden, færre eller oftare?
 - b. Korleis planleggje du opplegg du skal ha ute?
 - i. Er dette forskjellig frå når du har opplegg inne?
 - c. Om du har nokon gode eksemplar, erfaringar frå arbeid med uterommet?

Tema 3: Eigne erfaringar

1. Har du nytta deg av uterommet i eit spesialpedagogisk opplegg?
 - a. Kva slags opplevingar og erfaringar gav det deg?
 - b. IOP?
2. Korleis oppleve du rammene denne barnehagen set for ditt arbeid?
 - a. Lause eller stramme?
 - b. Er det noko som eventuelt hindrar deg i å gjere det slik du ønskjer?
 - i. Barnehagens rammar, din eigen kompetanse? (kunnskap, ferdigheit)
3. Opplever du at barnehagens profil har ein påverknad på det spesialpedagogiske opplegget?
 - a. Korleis då?/kvifor ikkje trur du?
4. Arbeidar du som spesialpedagog i andre barnehagar?
 - a. Er det andre rammefaktorar i den barnehagen som påverkar opplegget ditt annleis frå her?

- b. Viss ikkje: har du erfaring som spesialpedagog tidlegare, og om du då har opplevd at det har vert...↑

Avslutning

- Er det noko anna du opplever er viktig og ønskjer å fortelje meg om, noko eg kan ha gløymt å spørje om?
- Takk for intervjuet! Det har vert lærerikt og ikkje minst viktig for den vidare forskinga mi!

2 Informasjonsbrev i samband med bacheloroppgåve

Ingvild Furnes Lauvås
Klasse 3F (natur og friluftsliv)
Tlf.: 476 79 929

DMMH
E-post: furnes92@hotmail.com

Eg heiter Ingvild Furnes Lauvås, og går 3. året på førskulelærerutdanninga på DMMH. Fram til 20. april skal eg skrive ei avsluttande bacheloroppgåve, med utgangspunkt i linjeprofilen min som er natur- og friluftsliv. Oppgåva omhandlar spesialpedagogar sitt arbeid, og kva slags fokus den enkelte spesialpedagogen har rundt bruken av uterommet i sitt spesialpedagogiske arbeid.

Som metode for å samle inn materiale har eg valt å gjere eit kvalitativt intervju, for å få innsikt i intervjupersonen sine egne erfaringar, tankar og kjensler. Val av tema har bakgrunn i eit ønskje om auka kunnskap omkring spesialpedagogikken, kombinert med friluftstema som eg har stor interesse for.

Undersøkinga er anonym, og for å sikre at ingen opplysingar kan bli spora tilbake til enkeltpersonar vil difor all informasjon i oppgåva bli anonymisert. Intervjuet vil bli tatt opp på lydband, og transkribert i etterkant. Etter transkribasjonen vil lydbandopptaket bli sletta. Transkriberinga vil bli tatt vare på til dess oppgåva er blitt godkjent, og deretter vil den bli sletta og. Eg vil minne om at eg har teieplikt, og at det er berre eg som kjem til å lytte til lydbandopptaka. Ein kopi av samtykkeerklæringa tar eg med til intervjuet, slik at De kan skrive under på den.

Intervjuet vil ta mellom 30-60 minutt, og skje i veke 7 eller 8 (evt. seinare viss det ikkje passer då). Vi vert saman einige om tid og stad. Ta kontakt dersom noko er uklart!

- *Ingvild Furnes Lauvås*

Klipp

Samtykkeerklæring

Deltaking i prosjektet er frivillig, og eg kan om ønskjeleg trekkje meg frå vidare deltaking når som helst i prosessen. Det er ei føresetnad at alle opplysingane i oppgåva er anonymiserte. Eg har motteke informasjon om oppgåva til Ingvild Furnes Lauvås. Med dette gir eg ho løyve til å nytte seg av bandopptakar under intervjuet, og til å bruke opplysingar frå intervjuet med meg i si oppgåve.

Dato

Signatur

3 Stikkord til intervjupersonane

Intervjuguide

Problemstilling: Kva slags betydning legg spesialpedagogar i bruken av uterommet i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen?

- Innleiande spørsmål; som kva fekk deg til å starte i dette yrket, utdanning osv.
- Tema 1: Læring og barnet
 - o Kva opplever du som grunnlaget for ein god læringsarena?
 - o Utsagn: *«I vår barnehage tar spesialpedagogen seg av treningen med Per på spespedrommet, mens resten av gruppa har utelek»*
 - o Tankar om dette utsegnet?
- Tema 2: Tankar om uterommet
 - o Kva er ditt syn på uterommet som ein læringsarena?
 - o Kva slags betydning legg du i bruken av uterommet i ditt spesialpedagogiske arbeid i barnehagen?
 - o Korleis oppleve du rammene denne barnehagen set for ditt arbeid?
- Tema 3: Eigne erfaringar
 - o Har du nytta deg av uterommet i eit spesialpedagogisk opplegg?
 - Opplevingar, erfaringar?