

# Felleskap i lek og læring

Spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv



Støtte til deltakelse

3.3



## Støtte til deltakelse

Innen en sosiokulturell forståelsesramme skjer barns læring og utvikling gjennom relasjonsbygging og samhandling med andre, både voksne og jevnaldrende. Vygotsky benytter begrepet barnets «nærmeste utviklings-soner» for å beskrive det barnet kan mestre med hjelp fra en «mer kompetent» person, som både kan være andre barn og voksne i barnehage og skole. De følgende fem kapitlene gir eksempler på praksiser som legger til rette for at barn med særlige behov kan delta i inkluderende læringsfellesskap sammen med jevnaldrende.

**Karine Bekkely:**

### **Voksnes dialogferdigheter som støtte for barns deltakelse i fellesskapet**

Med utgangspunkt i praksisfortellinger belyser Karine hvordan voksne i barnehage og skole kan støtte og tilrettelegge for at barn, uavhengig av vansker, kan delta i lek og samspill med jevnaldrende. Å kunne delta i lek og oppleve tilhørighet i barnefellesskapet er bærende elementer i et inkluderende fellesskap.

# Voksnes dialogferdigheter som støtte for barns deltakelse i fellesskapet

Med utgangspunkt i praksisfortellinger vil dette kapitlet belyse hvordan voksne i barnehage og skole kan støtte og tilrettelegge for at barn, uavhengig av vansker, kan delta i lek og samspill med jevnaldrende.

**Karine Bekkely**

Å kunne delta i lek og oppleve tilhørighet i barnefellesskapet er betydningsfullt for det enkelte barn og samtidig bærende elementer i et inkluderende fellesskap (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Der fellesskapet rommer muligheter for noen, kan det romme begrensninger for andre. Inkluderende fellesskap er ikke et endelig mål, men en daglig prosess som stadig er i endring ut fra «fellesskapets måte å være fellesskap på» (Solli, 2010, s. 40). Med denne forståelsen av inkludering ser vi ikke på utfordringene barn kan møte på ulike arenaer, som egenskaper ved barnet. I stedet ser vi utfordringene som et resultat av omgivelsenes manglende tilrettelegging. En slik måte å forstå inkludering på innebærer at man ser «barnet i vansker» og ikke et «barn med vansker» (Solli, 2010, s. 36). Det gir de voksne et større og bredere ansvar. For å forvalte dette ansvaret for tilrettelegging må den voksne ha kompetanse. I dette kapitlet blir kompetanse forstått som kunnskap og ferdigheter samt holdninger og verdier (OECD, 2005). Kompetansebegrepet avgrenses i dette kapitlet til de voksnes dialogferdigheter og voksnes forståelse av hvor og hvordan barn lærer.

Dette kapitlet tar utgangspunkt i praksisfortellinger om Iris og Frida for å belyse hvordan den voksne kan bruke sin kompetanse til å støtte og tilrettelegge for at barn i vansker kan delta i lek og samspill. Både Iris og Frida er seks år gamle, og kapitlet er aktuelt for voksne i både barnehage og skole. Derfor omtales også de voksne i praksiseksempelene som «de voksne» uten å beskrive nærmere på hvilken arena. Iris og Frida beskrives gjennom de voksnes blikk, og utfordringene de kan møte i samspillsituasjoner, er preget av måten de voksne forstår Iris og Frida på. Dette kapitlet vil vektlegge den voksnes dialogferdigheter forstått som ferdigheter som bidrar til at barnet får kontakt med egne følelser og tanker. Dette er ifølge Bae (2004) grunnleggende for at barn skal være aktive deltakere i fellesskap. Først følger en kort redegjørelse for hvordan vi skal forstå dialogen i denne sammenhengen, før kapitlet viser hvordan voksne kan bruke sin kompetanse i praksis.

## Hva kjennetegner dialogen?

Bae (2004) har undersøkt dialoger mellom voksne og barn i barnehagen. Hun ønsket å finne kjennetegn i det daglige samspillet

mellom voksne og barn som kunne spille en viktig rolle for barns utvikling. Her fant hun at dialoger preget av gjensidighet og likeverd, forstått som en anerkjennende grunnholdning, bidrar til å gjøre barnets egen opplevelse og meninger gyldige. Bae (2004) hevder at dette er betydningsfullt for barnets utvikling av blant annet selvfølelse og å kunne inngå i sosiale relasjoner med andre. Hun viser til at en anerkjennende grunnholdning blant annet kommer til uttrykk gjennom å lytte, forstå, tolerere og rette oppmerksomheten mot barnet. Likeledes understreker Bae (2004) at det er den voksnes ansvar å opprettholde likeverd og gjensidighet i det asymmetriske forholdet mellom voksen og barn. Hun beskriver dialogen mellom dem som en kontinuerlig prosess som den voksne bør tilstrebe. Dermed er de voksnes dialogferdigheter svært viktige for å bidra til å skape muligheter for barns deltakelse i inkluderende fellesskap. Alternativt kan voksne skape barrierer for barns deltakelse, og kapitlet vil også belyse hvordan manglende dialogferdigheter kan bidra til dette.

## Utfordrende atferd som barriere for deltakelse – problematisering av de voksnes beskrivelser

Våre holdninger til og syn på barn har stor betydning for hvordan vi responderer på det vi ser. Ved flere anledninger har jeg i veiledning møtt voksne som beskriver barn som på ulike måter utfordrer fellesskapet. De kan blant annet fortelle at barnet «ikke venter på tur», «ikke følger reglene i lek» eller «alltid skal bestemme». La oss kalle barnet Frida, selv om hun er summen av flere barn. De voksne forteller at hun ikke liker å tape og derfor kan jukse eller gå før spillet er ferdig. Hun sier stygge ting til både barn og voksne hvis hun blir sint, noe hun ofte blir. Jeg har også møtt voksne som har fortalt at Frida «er slem eller terroriserer de

andre barna». Det er verdt å minne leseren på at disse beskrivelsene av Frida kommer fra de voksnes blikk. De voksne beskriver Fridas *vansker*, som oppstår når hun er sammen med andre barn. Det er sjelden jeg har møtt voksne som beskriver Frida i vansker – altså at de beskriver hvordan Frida kan møte vansker i ulike samspill med andre barn fordi omgivelsene ikke er tilrettelagt godt nok.

Når de voksne ser Frida som et barn med vansker, preger dette måten de møter henne på og tilrettelegger eventuell støtte på. Dersom Frida eier vanskene sine, tillegges hun også langt på vei ansvaret for hvordan de kan unngås. For eksempel vil det bli mindre konflikter i lek med andre dersom hun slutter å jukse eller si stygge ting. En slik forståelse av Frida som eier av egne vansker er også i tråd med de voksnes beskrivelser av Frida der de sier «de andre barna vil ikke leke med henne mer» eller «vi vet hun kan hvis hun vil».

Er det slik at et barn «er slem og terroriserer andre», slik de voksne formidler? Og er det Frida sitt ansvar hvis «de andre barna ikke vil leke med henne mer»? Dersom man mener at svaret på disse spørsmålene er nei, hva gjør det da med Frida at de voksne beskriver henne slik? Kan dialogens kjennetegn som å lytte, tolerere og forstå ivaretas rundt Frida, dersom den voksne allerede ser på Frida som et slem barn? Er ikke en slik forståelse av Frida nettopp det motsatte av å lytte og forstå?

Den anerkjennende grunnholdningen som ligger til grunn for dialogen, slik Bae (2004) beskriver den, bygger på et prinsipp om likeverd mellom menneskene i relasjonen. Når jeg problematiserer synet på barnet som ovenfor, er det fordi likeverdet i beskrivelsene av Frida er fraværende. Dette får følger for hvordan de voksne tar ansvar for situasjonen, og hvordan de tilrettelegger støtte. Når de voksne ikke lytter, forstår og viser toleranse, kan det sannsynligvis bidra

til å skape barrierer for Fridas deltakelse i fellesskapet. I mange av mine møter med Frida og de voksne rundt har de voksne stilt seg undrende til om det er noe mer de kan gjøre for Frida. De har sagt til henne at hun ikke må oppføre seg sånn, og de har jobbet mye med hvordan man er en god venn, kan de fortelle. Til tross for dette skjer det ingen endring i forholdet mellom Frida og andre barn eller voksne.

Men endring kan skje. Med økt kunnskap og forståelse for hvilken betydning dialogen har i møte med barn som er i vansker, kan de voksne ta til seg en mer inkluderende praksis som har som mål å romme alle barn i fellesskapet. Praksisfortellingen som følger, vil forsøke å vise hvilken betydning de voksnes dialogferdigheter har for å gi Frida muligheter til deltakelse i fellesskapet ut fra hennes forutsetninger og behov.

### Fridas deltakelse i brettspill

Det er lagt frem ulike spill og aktiviteter, og Frida ser mot bordet med stigespillet (et brettspill der du kaster terninger og klatrer opp eller faller ned stiger på vei til mål). Hun går med bestemte skritt mot barna som har satt seg og sier sint: «Jeg vinner alltid, fordi jeg er best.» Så blir hun stående og se strengt på dem.

Barna ser forfjamset ut. Noen skal til å åpne munnen, og andre er på vei til å snu seg avvissende. Da sier en voksen: «Fint at du kommer, Frida. Vil du også være med?» Frida svarer ikke, og et annet barn sier: «Men hun skal alltid bestemme». Den voksne ser på barna mens han smiler og sier: «Her kan alle være med, ikke sant?» Barna nikker forsiktig, men bekreftende. Han fortsetter: «Fint. Sett deg her Frida, så går vi gjennom reglene før vi starter.» En etter en forteller barna reglene i spillet. Den voksne sier: «Jeg blir alltid lei meg når jeg faller ned stigen, gjør dere?» Et av barna forteller at de blir litt lei seg, men prøver å ikke bry seg. Så ser et annet barn på Frida og spør: «Blir det vanskelig for deg å være med når du aldri har tapt?» Frida svarer: «Hæ? Da gidder jeg uansett ikke være med.» Barna ser litt overrasket mot den voksne, som sier: «Frida, hva vil du at de andre skal gjøre hvis du faller ned, sånn at du kan fortsette å være med?» Frida venter litt og svarer: «I hvert fall ikke le.» Den voksne ser på barna og sier: «Det skal vi huske på. Er det andre som har gode forslag dersom noen synes det er vanskelig å ikke lede spillet?» Barna kommer med ulike forslag som å huske at man kan vinne neste gang, eller si fra til den voksne hvis noen bare går. Frida svarer: «Man kan gå, da». Den voksne nikker bekreftende og smiler: «Jeg tror alle har fått flere gode tips, så kanskje ingen trenger å gå?» Frida nikker smått bekreftende og ser på de andre barna, som også nikker. Den voksne avslutter samtalen med å si: «Det kan være lurt å huske at det hjelper å trøste litt hvis noen blir lei seg eller sint.»

Spillet skal til å starte, og Frida sier: «Jeg begynner.» Barna ser overrasket mot den voksne, som smiler mot barna mens han sier vennlig til Frida: «Glemte du deg litt nå med at spillet starter med den som kaster høyest terning? Vi kan alle glemme oss, ikke sant? Da begynner du å kaste Frida, så ser vi hvem som får høyest og starter.»

### Å lytte til mer enn bare ord

For at den voksne skal støtte Frida til deltakelse i leken, må den voksne bruke sine dialogferdigheter og blant annet rette oppmerksomheten til mer enn bare ordene som kommer ut. Dette ivaretar dialogens gjensidighet. Dialogen som prosess er viktig for å forstå barna i ulike situasjoner, og slik vil også den voksne stadig utvikle ferdighetene sine. I tråd med Baes (2004) forståelse av dialogen anerkjenner man barnas opplevelser ved at man lytter til for eksempel både kroppsspråk og stemmeleie. Samtidig forsøker man å forstå hva kroppsspråket og det som kommer til uttrykk, egentlig forteller om barnas behov og hvilken støtte de kan trenge. I praksisfortellingen lyttet den voksne til mer enn bare Fridas ord om at hun alltid vinner og er best. Den voksne lyttet også til det sinna kroppsspråket eller stemmeleiet hennes ved at den voksne forsøkte å forstå: Er Frida sint, eller er det noe mer eller annet som kan ligge bak? Den voksne anerkjente de andre barnas kroppsspråk, blant annet gjennom å bekrefte deres overraskelse da Frida ville starte spillet. De henvendte seg til den voksne, og den voksne brukte dialogen til å bekrefte deres opplevelse, samtidig som dialogen ble brukt for å støtte barna til å starte spillet på en annen måte. At den voksne er bevisst på eget og andres kroppsspråk samt egne og andres følelser – og løfter disse frem, bidrar til at de ulike deltakerne fremstår som subjekter. Vi så i praksiseksemplet at den voksne smilte og var vennlig, samt at både Frida og de andre barna delte erfaringer og tips knyttet til å falle ned stigen eller ikke lede spillet. Det å glemme seg eller gjøre feil i fellesskapet er ikke til hinder for at barna løftes frem og bidrar som ulike subjekter. Tvert imot brukes dialogen til å tydeliggjøre de ulike deltakernes erfaringer. Dette er med på å anerkjenne barnas egne opplevelser som gyldige. Det er nærliggende å anta at slik

anerkjennelse av Frida skapte endringer i kroppsspråket hennes utover i spillet. Hun ble mindre bestemt, samtidig som hun fikk støtte til å delta. Anerkjennelsen som den voksne skapte gjennom å tilrettelegge for dialog med og mellom barna, bidro til at en inkluderende praksis ble en realitet.

### Å dele erfaringer og følelser med hverandre

Som et av kjennetegnene for en anerkjennende grunnholdning fremhever Bae (2004) toleranse for at ulike mennesker har ulike opplevelser og følelser. Dette innebærer at den voksne kan skape likeverd mellom barna ved å tilrettelegge for at barna både ser, hører og kan forstå ulikheter hos hverandre. Hos Frida delte de ulike barna erfaringer og følelser før spillet startet. I tillegg ble Frida spurt om hva som kan hjelpe henne hvis hun ikke leder. Den voksnes praksis oppmuntrer barna til å dele erfaringer og fremmer dermed toleranse for ulikheter. Ved å dele med og lytte til andre får også Frida støtte til å skille egne følelser og erfaringer fra andres. Den voksne setter i gang erfaringsutveksling og forteller om egne følelser når han selv faller ned en stige, og barna følger etter. Igjen ser vi at den voksnes dialogferdigheter bidrar til at barna og den voksne fremtrer som subjekter for seg selv og for hverandre.

### Å løfte opp at alle kan glemme seg eller gjøre feil

Den voksne kan gjennom dialogferdigheter skape deltakelse og erfaringsutveksling i fellesskapet ved å bidra til å sette ord på misforståelser underveis, for eksempel å oppdage at barna forstår reglene ulikt. Det kan være at noen mener man må ha nøyaktig antall terninger for å komme i mål, mens andre ikke. Eller ved å sette ord på når noen glemmer seg, slik som da Frida fikk lov til å starte runden med å kaste terninger for å bestemme hvem som skulle begynne



spillet. Frida fulgte ikke reglene, men den voksne brukte dialogen til å formidle at hun likevel var en likeverdig deltaker. Samtidig fikk de andre barna anerkjent sin opplevelse, ved at den voksne bekreftet deres overraskelse og formidlet at reglene må følges. Dette er i tråd med Bae (2004), som viser til at likeverd og anerkjennelse i dialogen også kan komme til uttrykk ved at man skaper rom for at deltakerne viser toleranse for ulike forståelser av virkeligheten. Ved at den voksne støtter både Frida og de andre barna til å sette ord på misforståelser eller sette ord på sin forståelse av situasjonen, fremtrer deltakerne også her som subjekter i fellesskapet. Det kan være hensiktsmessig at barna hjelper hverandre med å bli enige om hva de skal gjøre hvis noen glemmer reglene, eller hvis noen synes det er vanskelig å ikke lede eller vinne. På den måten har den voksnes praksis forberedt fellesskapet på at misforståelser og forglemmelser kan oppstå underveis. Eventuelt kan den voksnes praksis ha forhindret dette ved å forberede barna i forkant. Den voksne har bidratt til å skape en praksis der barna selv, eller med hjelp av en voksen, håndterer forglemmelser, misforståelser eller uenigheter i leken når dette oppstår. På den måten har den voksnes praksis bidratt til at Frida kan delta på lik linje med de andre.

#### **Hvilken forskjell gjør den voksnes dialogferdigheter for Frida?**

Når den voksne mangler anerkjennende grunnholdning og tilhørende dialogferdigheter, kan det bidra til at Frida ikke får den støtten hun trenger. Dersom de voksne står fast i å se Frida som et barn *med* vansker, kan en kommentar fra Frida om at hun «ikke gidder å være med dersom hun ikke vinner» møtes med «sånn sier vi ikke» fra den voksne. Det kan være ment som en tilbakemelding på hvordan man bør eller ikke bør oppføre seg mot hverandre i fellesskapet. Men det kan også bidra til at barna trekker

seg unna Frida, fordi de får bekreftet at Frida sier ting som ikke er hyggelig. På den måten kan den voksnes praksis bidra til å skape barrierer for Fridas deltakelse i fellesskapet. Når den voksne i dialogen ikke har en anerkjennende grunnholdning, ser vi med en slik tilbakemelding at likeverdet mellom deltakerne uteblir, samtidig som det verken skapes rom for å lytte til eller forstå Fridas uttrykk. Vi ser med praksisfortellingen at dialogen er en prosess den voksne stadig må tilstrebe i tråd med det som uttrykkes. Ved å lytte til mer enn bare ord og dele erfaringer hos og med hverandre ser vi at likeverdigheten og anerkjennelse mellom deltakerne gis plass. Samtidig kan Frida tilegne seg mer hensiktsmessige måter å respondere på gjennom å delta i fellesskapet. For eksempel kan det å uttrykke i forkant at det er lov å gå, være mer hensiktsmessig i situasjonene enn å bli sint eller si stygge ord hvis man ikke vinner. I neste praksisfortelling skal vi se hvordan den voksnes dialogferdigheter kan skape muligheter og barrierer for Iris, som i motsetning til Frida trekker seg bort fra fellesskapet.

#### **Når barnet trekker seg bort fra fellesskapet problematisering av den voksnes beskrivelser**

I mine møter med voksne på ulike arenaer har jeg også møtt dem som beskriver barn som trekker seg bort fra fellesskapet. Iris blir av de voksne beskrevet som et barn *med* vansker. De voksne forteller at Iris «ikke kan» eller «ikke vil» leke med de andre barna. Hun leker ofte litt bortenfor de andre barna og sier ofte nei hvis de spør om hun vil være med. Dette til tross for at de voksne har fortalt Iris og de andre barna flere ganger at alle kan være med. De andre barna begynner å bli lei av å spørre Iris, og de voksne vet ikke hva mer de kan gjøre. De forteller at Iris selv sier at hun liker best å være alene. «Skal hun ikke bare få være

alene?» spør de voksne. Foreldrene til Iris forteller at hun ofte leker aktivt med de andre barna i gata, og de formidler at de ikke kjenner igjen beskrivelsene til de voksne. De voksne tolker foreldrenes beskrivelse som at Iris «kan hvis hun vil».

Kan Iris hvis hun vil, og liker hun best å være alene? En av utfordringene ved å slå seg til ro med slike utsagn er at de voksne beskriver Iris som et barn *med* vansker. Da ligger også løsningen til vanskene hos Iris, for eksempel at hun deltar i fellesskapet hvis hun selv velger det. Selv om det skal være rom for individuelle forskjeller og barnets stemme har betydning, er ikke en slik forståelse i tråd med en inkluderende praksis. Foreldrene forteller at hun først og fremst velger å være sammen med andre barn og ikke å være alene. Altså ser de ikke Iris *med* vansker hjemme. Det er med andre ord der

omgivelsene ikke er tilrettelagt tilstrekkelig, at hun kommer *i* vansker. Tar vi utgangspunkt i kapitlets forståelsesramme, er det de voksnes ansvar å tilpasse omgivelsene slik at Iris får mulighet til å delta i fellesskapet på ulike arenaer. Først da kan de voksne se nærmere på om Iris fortsatt har behov for, eller ønske om, å være alene eller trekke seg tilbake med færre barn. Den inkluderende praksisen uteblir også dersom Iris ikke anerkjennes og forstås som et barn i vansker. I mine møter med ulike voksne har jeg erfart at mange kan oppleve det som utfordrende å tilrettelegge for barn som trekker seg bort fra fellesskapet. Videre skal kapitlet derfor belyse hvordan de voksne kan bruke sin kompetanse til å skape muligheter for at Iris kan delta i fellesskapet og fremtre som et subjekt på linje med de andre barna.

#### **Iris sitter i sandkassa**

Iris sitter og graver med en spade i sanda mens hun titter bort på barna som graver litt bortenfor. Barna titter også på Iris. Den voksne setter seg mellom Iris og de andre barna og begynner grave. Så ser hun på Iris og sier: «Vil du hjelpe meg å bygge et hus vi kan pynte med blomster?» Et av de andre barna svarer spontant: «Jeg skal også pynte med blomster.» «Flott», svarer den voksne og ser på barnet og Iris mens hun sier smilende: «Kanskje dere kan gå dit (den voksne peker) og plukke noen sammen?» Den andre jenta nikker og reiser seg. Hun står stille og venter mens hun ser på Iris. Iris ser ned, men slipper spaden. Den voksne sier: «Så hyggelig at du venter på Iris før du går bort.» Iris reiser seg forsiktig, og barna går sammen.

Mens de plukker, ser den voksne at et annet barn ser bort på dem. Den voksne ser mot Iris og det andre barnet mens hun smiler og sier litt høyt: «Kanskje plukker de mange blomster så de kan dele med dere?» Tilbake med blomstene er det et barn som spør Iris om hun kan få en. Iris blir stående noen sekunder uten å svare. Så bøyer hun seg ned og henter en blomst som hun gir til jenta, som svarer «takk». Den voksne smiler til begge. Så spør den voksne: «Vet dere om andre situasjoner hvor det er hyggelig å dele?» Et barn forteller om da hun delte popkorn på kino, et annet at hun må dele med lillebror. Den voksne spør også om hvordan det kjennes inni kroppen når man deler. Et av barna ler og sier: «Jeg blir så glad at det kiler litt i magen.» «Har du kjent det kiler i magen Iris?» spør den voksne. Hun ser litt opp og forteller forsiktig og smilende om en gang hun hoppet en hel dag med naboenta på trampolinen hennes. Etter samtalen leker de videre, og både Iris og andre barn henter seg flere blomster.

### Å rette oppmerksomheten mot mer enn ord

For å hjelpe Iris inn i leken må den voksne rette oppmerksomheten mot hva Iris uttrykker, og hvordan hun uttrykker seg, i ulike situasjoner, samt søke å forstå disse. Anerkjennelse handler ikke først og fremst om å rose ytre prestasjoner som Iris' initiativ om å hente blomster. Det handler heller ikke om å lytte til bare ordene hennes om at hun liker å være alene. Anerkjennelsen som en grunnholdning er knyttet til å forsøke å forstå hvordan Iris opplever samspillet med andre, og gjøre denne opplevelsen gyldig for henne. For å få tak i Iris sin opplevelse og deretter anerkjenne den må den voksne rette oppmerksomheten mot blant annet barnas ulike nonverbale uttrykk. Hva formidlet Iris og de andre barna da de kikket på hverandre? Eller da Iris så ned i bakken mens det andre barnet ventet? Og hvordan er hennes opplevelse da hun forteller om da hun hoppet på trampolinen med naboenta? Den voksne må rette oppmerksomheten mot disse uttrykkene, slik at de i neste omgang kan anerkjennes og gjøres gyldige. Det kan hende at Iris er en jente som verken nå eller senere vil ta særlig stor plass i sosiale situasjoner. Samtidig har foreldrene beskrevet en noe annen jente. Selv om Iris i ulike situasjoner kan snakke lite, er dialogvariasjonene med og rundt henne mange. Iris fremtrer med variasjoner i sine uttrykk og måten hun er på, i de ulike fellesskapene. Samtidig bruker både voksne og barn dialogen ulikt med Iris og med hverandre. For å forstå Iris og samtidig ivareta dialogens gjensidighet og likeverd må den voksne derfor lytte til mer enn bare ordene. Tidligere så vi eksempler på at den voksne rettet oppmerksomheten mot kroppsspråket til barna, men den kan også rettes mot dialogen med foreldrene og med Iris. Slik kan den voksne forstå mer av hva som gjør at Iris leker mer aktivt hjemme, og anerkjenne hennes opplevelser der.

Dette vil være i tråd med dialogens likeverd og gjensidighet, i motsetning til å forstå foreldrenes beskrivelse som en bekreftelse på at hun «kan hvis hun vil». Vi så også at den voksne lyttet til mer enn bare ord da den voksne fanget opp hvordan de andre barna så og henvendte seg til Iris, for så å hjelpe Iris inn i leken, eller da den voksne smilte til Iris da hun delte blomstene sine. De voksne må se Iris' og de andre barnas ulike uttrykk i fellesskapet for å forstå hva de formidler. Da anerkjennes barnas opplevelser, og tilrettelegging fra den voksne bidrar til at barna også anerkjenner hverandre. På den måten skapes muligheter for Iris sin deltakelse i de ulike fellesskapene.

### Hvilken forskjell gjør den voksnes dialogferdigheter for Iris?

Dersom den voksnes utgangspunkt er at Iris «kan hvis hun vil», medfører det at det blir både vanskeligere og mindre nødvendig å bruke dialogen som et verktøy. Det blir vanskeligere fordi den voksne ikke lytter til mer enn ordene, og mindre nødvendig fordi forståelsen av uttrykkene til Iris allerede er avklart. En slik forståelse medfører med andre ord at den voksne har og tar lite ansvar for å støtte Iris inn i fellesskapet. Dersom de voksne opplever at de «har gjort det de kan», så vil den manglende tilretteleggingen deres kunne bidra til at også barna ser på henne som en mindre attraktiv lekekamerat. Det blir mindre dialogvariasjon med og rundt Iris, og forståelsen av Iris *med* vansker bekreftes. Omgivelsene verken lytter til eller forstår Iris, og hun fremtrer ikke som et subjekt i fellesskapet. Med andre ord ser vi at den voksnes manglende tilrettelegging gjør at Iris mister muligheten til både deltakelse og utvikling i fellesskapet.

Den voksne må ha forståelse av eget ansvar for å støtte samt kompetanse til å tilrettelegge støtten. Samtidig kan de andre barna også skape muligheter for at Iris kan delta i fellesskapet. Det så vi

i aktiviteten med å plukke og dele blomster og da de delte erfaringer og følelser rundt å dele. Dette er i tråd med et sosiokulturelt læringssyn der læring og utvikling skjer i samspill med andre, fordi barna støttes til aktiv deltakelse (Vygotsky, 2001). Når alle er med og bidrar i fellesskapet, får barna endre og utvikle seg, noen ganger med støtte fra den voksne. For eksempel kan den voksne i etterkant av leken i sandkassen ta initiativ til å snakke med barna om da de ventet på og delte med hverandre. Den voksne kan også sette i gang andre små eller store, spontane eller tilrettelagte samtaler tilpasset barnas alder. Ved å lytte til og se på andre barns kroppsspråk og handlinger kan barna bli bevisst sine egne. Det er nærliggende å anta at da den voksne la til rette for erfaringsutveksling med å dele, bidro det til at Iris fortalte om trampolinedagen sin. Slik erfaringsutveksling bidrar til likeverd mellom barna, og de fremstår også som subjekter med egne følelser og opplevelser for hverandre. Den voksne skaper gjennom sine dialogferdigheter et rom der barna forstår og tolererer hverandre.

Slik bruk av fellesskapet gir samtidig den voksne tilgang til å se hvor de ulike barna kan trenge støtte både av den voksne og av hverandre, slik at de oppnår mestring i situasjonen. Støtte gitt på en slik måte kan sees i lys av det som Vygotsky (2001) omtaler som *scaffolding*, eller stillasbygging, som foregår innenfor barnets nærmeste utviklingszone. Når den voksne støtter barnet slik, bidrar den voksne til at barnet senere kan mestre dette på egen hånd. Dette er en av grunnpilarene i Vygotskys (2001) sosiokulturelle læringssyn, der læring foregår i sosiale samspill med andre. Relasjoner og dialogen som skapes i fellesskapet, blir dermed sentrale for barnets utvikling. Slik har vi sett at både Iris og Frida har fått støtte til å delta i fellesskapet og fremtre som subjekter, selv om deres uttrykk har vært ulike.

### Avslutning

I dette kapitlet har vi sett at det er den voksne med sin kompetanse og sine dialogferdigheter som på ulike måter kan hjelpe barn til å delta i fellesskapet. Å bruke sin kompetanse for å skape muligheter for deltakelse og tilhørighet er en kontinuerlig prosess den voksne stadig må reflektere over. I fellesskapet skjer ulike varianter av dialogprosessen hele tiden, både mellom barn og mellom voksne og barn. Her skjer både læring og utvikling, og det er i samspill med andre at barnet opplever deltakelse og tilhørighet i fellesskapet. Ved å bruke sine dialogferdigheter i ulike samspill med og mellom barna bidrar den voksne til å anerkjenne den enkeltes opplevelser. Samtidig fremstår både barn og voksne som subjekter for hverandre. Da får deltakerne rom til å lytte, tolerere og forstå hverandre, og det oppstår en inkluderende praksis.

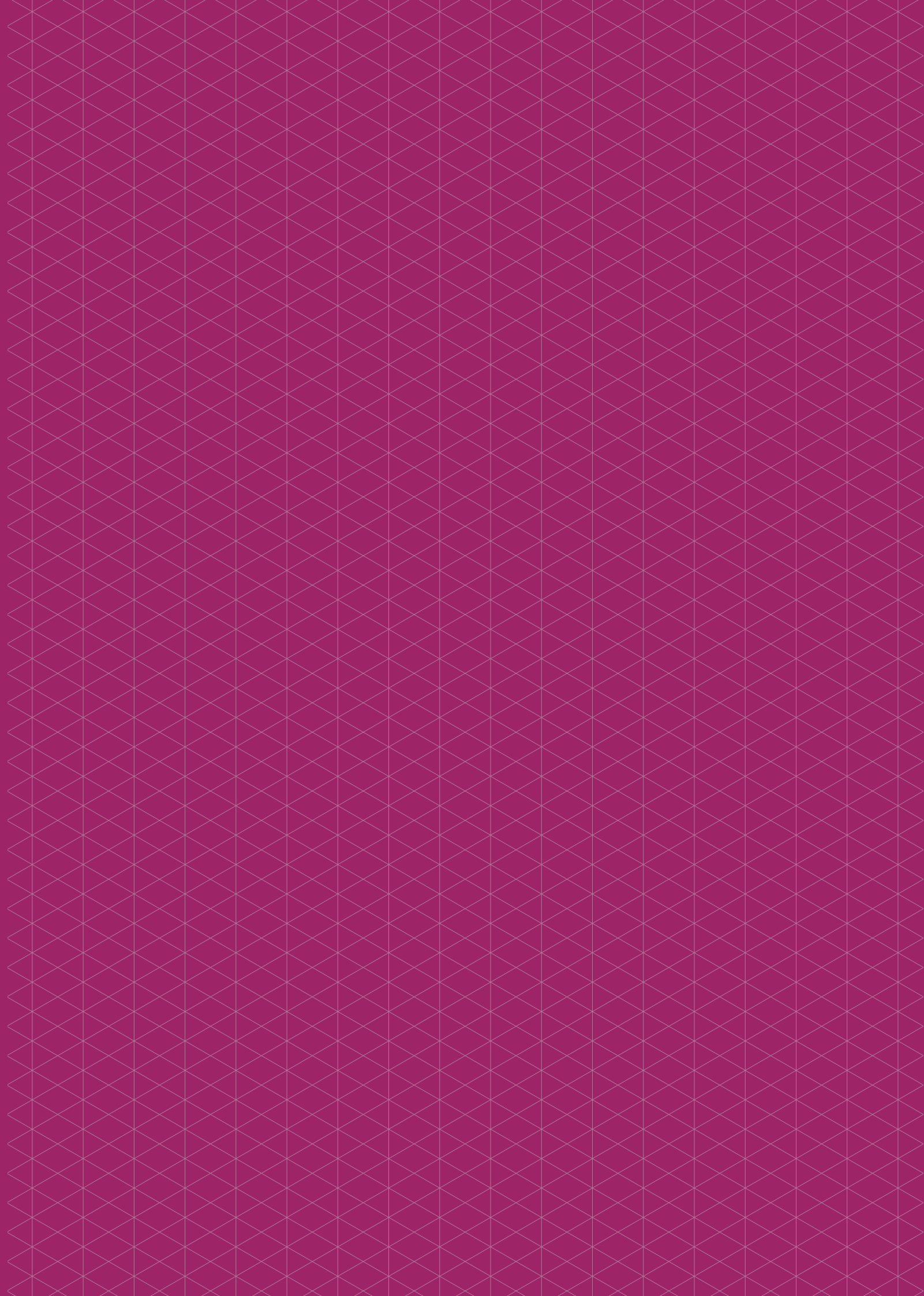
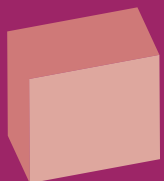
Kapitlet har også vist at den voksnes kompetanse har en tydelig sammenheng med både holdninger, syn på barnet og refleksjon over egen praksis. Dersom de voksne ikke er bevisst på dette eller har kompetanse på dialogens kjennetegn og muligheter, kan det i motsatt fall oppstå barrierer for en inkluderende praksis, slik det ble belyst ved å se barnet *med* eller i vansker. En inkluderende praksis skjer ikke alene gjennom de voksnes gode intensjoner eller at barn eller voksne er fysisk til stede. Da vil både Frida og Iris stå i fare for å forbli utenfor fellesskapet. De voksne må ha kompetanse på dialogen som prosess og dens kjennetegn, slik at de kan innta en anerkjennende grunnholdning. Først da vil den voksne kunne ta ansvar for å skape og ivareta en inkluderende praksis, slik at alle barn kan delta i og tilhøre fellesskapet.

## Litteratur

- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: En beskrivende og fortolkende studie*. Oslo: Høgskolen i Oslo, avdeling for lærerutdanning.
- OECD. (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. Hentet fra <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803–817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Solli, K.-A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak – motsetninger eller to sider av samme sak? *FoU i praksis*, 4(1), 27–34.
- Vygotsky, L.S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Redaksjon: Siv Hillesøy, Eli Marie Killi, Ann-Elise Kristoffersen  
Design og illustrasjoner: Miksmaster Creative · [www.miksmaster.no](http://www.miksmaster.no)  
Utgiver: © Statped, Oslo 2020  
[www.statped.no](http://www.statped.no)

ISBN 978-82-323-0352-6 (trykt utgave)  
ISBN 978-82-323-0353-3 (elektronisk utgave)





**Innenfor en sosiokulturell forståelsesramme skjer barns læring og utvikling gjennom deltakelse i sosiale fellesskap – hvor fellesskap med jevnaldrende er av særlig betydning. Barns deltakelse i læringsfellesskap med andre barn, eller tilrettelegging for slik deltakelse, er derfor et gjennomgående tema i antologien.**

**Bidragstyperne er rådgivere i Statped med erfaring fra ulike fagområder. De redegjør for ulike tilnæringer som bygger på erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap. Alle har til felles at de gjennom sin rådgivningsvirksomhet har vært tett på praksisfeltet. I antologien deler de erfaringer fra samarbeidet med barnehager og skoler i arbeidet med å utvikle en kunnskapsbasert praksis.**

**Antologien retter seg mot studenter og ansatte som jobber i barnehage og skole, og andre som har interesse for fagfeltet.**

