

Wilhelmsen, T. (2023). Sosial konstruksjon av barn, lek og funksjonshemming i nordisk barnehageforskning. I: T. Wilhelmsen, E. Berg, K.V. Evensen, G.M. Solstad & I.M. Thorjussen (Red.), *Bevegelsesfelleskap i oppveksten: Kritiske perspektiver på inkludering og mangfold* (s. 27–52). Fagbokforlaget.
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa230102>

Kapittel 2

Sosial konstruksjon av barn, lek og funksjonshemming i nordisk barnehageforskning

Terese Wilhelmsen

Innledning

Innenfor et inkluderende perspektiv som tar sikte på å øke deltakelse og sosial interaksjon blant barnehagebarn med ulike evner og bakgrunner, anses deltakelse i lek som grunnleggende aspekter ved inkludering (Syrjä-mäki mfl., 2019). For barn er barnehagen en mulighet til å utvikle vennskap og leke med barn med og uten funksjonshemming. For noen barn er imidlertid ikke forventningene til å leke med venner realisert (Watson, 2019). Forskning viser gjentagende at barn med utviklingsforsinkelser og/eller funksjonsnedsettelse oftere blir ekskludert fra lek enn sine jevnaldrende (Hart, 2020; McCollow & Hoffman, 2019). Det er derimot variasjon i hvilke

innfallsvinkler forskningsstudiene benytter for å forstå hva utfordringen består av og hvilke tiltak som anbefales for å skape et inkluderende lekemiljø for barn. Carol Bacchi (2009) minner oss om at hvordan vi forstår og tenker om et problem, virker inn på hva vi anser som den beste løsningen. Dette kan virke innlysende, men allikevel er det ofte søkelyset på løsningen som får oppmerksomhet uten helt å forstå hvordan konstruksjon av problemet setter føring for hvilke løsninger som frontes. Grunnleggende spørsmål blir derfor hva er problemet representert til å være i forskning? Og hva sier forskning om hva som kan stimulere til inkluderende lek og samspill i barnehagen?

I utforsking av barns lek må vi kritisk reflektere over hvordan vår forståelse av barn, funksjonshemming og lek rammer inn forskningen og våre anbefalinger for praksis. I dette kapittelet henter jeg inspirasjon fra kritiske funksjonshemmingsstudier og barndommens sosiologi, for å diskutere hvordan ulike forståelser av barn, funksjonshemming og lek er konstruert i nordisk forskning. Studien er basert på en systematisk kritisk litteraturstudie. Empirien er nordisk forskning som har undersøkt barn med funksjonsnedsettelse sin deltakelse i lek i barnehagen publisert i vitenskapelige tidsskrifter i perioden 2010–2020.

Selv om organiseringen av barnehagefeltet og de politiske føringene for barnehagene i de nordiske landene varierer, så er det noen likhetstegn som gjør det hensiktsmessig å se på nordisk barnehageforskning samlet. Alle landene kan beskrives som velferdsstater med lange tradisjoner for å vektlegge sosial utjevning og likeverd (Egilson mfl., 2015, s. 5). Et annet likhetstegn er at majoriteten av barn med funksjonsnedsettelse befinner seg i barnehager sammen med sine jevnaldrende med eller uten funksjonsnedsettelser (Egilson mfl., 2015; Palla, 2019). Et fellestrekk er også å finne i nordisk barnehagepolitikk og vektleggingen av en pedagogikk som støtter barns følelse av tilhørighet, engasjement i lek og deltakelse med jevnaldrende.

Forskningsspørsmålene jeg tok utgangspunkt i, var derfor: Hvordan er forståelser av barn, funksjonshemming og lek konstruert i nordisk barnehageforskning? Spesifikt utforsker jeg hvilke problemer er representert i studiene, hvilke forståelser ligger til grunn for denne representasjonen av problemet, og hva som er ansett som eventuelle løsninger. Analytisk tilnærming er videre utdypet i beskrivelsen av metodisk tilnærming, men først vil jeg gi et lite innblikk i ulike forståelser av barn, funksjonshemming og lek.

Perspektiver på barn og barndom

Denne studien er basert på begreper introdusert av forskere innen sosial konstruksjon av normalitet (Foucault, 1995; Solvang, 2006) og barndom (Prout & James, 1997). Som fremhevet av Jenks (1982): «The child status has its boundaries maintained through the crystallization of conventions into institutional forms like families, nurseries, clinics and schools, all agencies specifically designed to process the status as uniform entity» (s. 11). Forståelser av barn og barndom overskrider på denne måten ulike sosiale rom, slik som mellom hjem og barnehage, og foreldre og profesjonsutøvere. Imidlertid er forståelser av hva som kjennetegner den gode barndom eller hvilke forventninger som rettes mot barnet, ikke nødvendigvis i overensstemmelse med hverandre, snarere legemliggjør forståelsene varierte forestillinger om barn og barndom som er relatert til tid og sted (Moss, Dillon & Stathman, 2000).

I stedet for å forstå barndom som et naturlig fenomen, forstås barndom i denne artikkelen som en sosial konstruksjon produsert og bestemt gjennom historiske og kulturelle prosesser. Som fremhevet av Prout og James (1997): «The immaturity of a child is a biological fact but the ways in which that immaturity is understood and made meaningful is a fact of culture» (s. 7). Flere forskere har utforsket hvordan perspektiver på barn og barndom er konstruert og rekonstruert i møte ulike institusjoner (Alanen, 2001; Alasuutari & Markström, 2011; Mayall, 2002; Qvortrup, 2002). I studiene fremskrives det hvordan barndom er fundamentalt relasjonell og hvordan, gjennom sosiale praksiser, barn, foreldre, helsearbeidere og barnehageansatte forhandler forestillinger og perspektiver på barn og barndom.

Økende oppmerksomhet er rettet mot barn som sosiale agenter, verdige til å bli studert i sin egen rett. Et viktig bidrag fra barndomssosiologien har vært skille mellom å forske *på* barn og å forske *med* barn. Den tradisjonelle utviklingspsykologiforskningen fokuserte i stor grad på barns utvikling innen normative forståelsesrammer av det normale barnets stegvise utvikling frakoblet den sosiale, kulturelle og historiske konteksten (eksempler ofte benyttet er teoretiske perspektiver utviklet av Piaget, 1953; Eriksson, 1969). Kritikken mot en slik forståelse av barnet har i stor grad vært rettet mot en ensidig individualisering av barns utvikling og behov, samt forståelse av barnet som umodent, avhengig og under utvikling til å bli et fullkomment

menneske (human becomings) (Abebe, Ursin & Sørenssen, 2021). Som et motsvar til den forståelsen av barnet i forskningslitteraturen fremmer den kritiske barndomssosiologen barn som kompetente samfunnsborgere som både har rett og ferdigheter til å delta i avgjørelsen som angår dem selv (human beings), herunder også forskning (James & James, 2004; Ytterhus & Åmot, 2019). Med et slikt skille rettes ikke kun blikket mot forskningens formål, men også mot forskningens metodiske tilnærming.

Perspektiver på funksjonshemming

For barn med en funksjonsnedsettelse forlenges konstruksjonen av barn til å omhandle deres funksjonsevne og hvordan man forstår funksjonshemmingen som barn kan oppleve. Ethvert samfunn er preget av begrensninger på hva som vanligvis forstås som normalt (Solvang, 2006). Disse begrensningene gjenspeiles i etablerte normer hvor mennesker kategoriseres med utgangspunkt i egenskaper oppfattet som naturlig for medlemmer av hver av kategoriene (Goffman, 1990). Begrepshistorikken og dens kontroverser i funksjonshemmingsforskning viser nettopp hvordan forståelse av normalitet og avvik virker inn på ordbruk og den gjensidige vekselvirkningen mellom begrepsassiasjoner og stigmatisering av enkeltgrupper (Tøssebro, 2010, s. 37).

Forståelsen av det normale, og medfølgende det abnormale, gjør seg også synlig i forskning. Det underliggende dilemmaet er det Gunaratnam (2003, s. 31) omtalte som kategoriens «forræderske binding», der forskere trenger sosiale kategorier for å ta opp spørsmål om ulikhet og diskriminering, men samtidig står forskere i fare for å konstruere annerledes ved kun å se på forskjeller mellom og ikke innad i grupper. Utfordringen oppstår fordi kategorier aldri er nøytrale. De er sosiale konstruksjoner vi benytter får å kunne sortere mennesker inn eller ut basert på utvalgte kriterier, og på denne måten forenkle virkeligheten slik at noe synliggjøres. I barnehager kan dette komme til syne i differensiert pedagogisk praksis basert på kjennetegn ved barna slik som språkferdigheter eller funksjonsevne.

Utfordringen med å kategorisere mennesker har vært diskutert mye innen funksjonshemmingsforskningen (i.e. disability studies). Innenfor forskningen skilles det ofte mellom ulike modeller for hvordan forstå funk-

sjonshemming og hva som er årsakene til funksjonshemming som personer kan oppleve. Tre slike modeller er den medisinske modellen, den sosiale modellen og den relasjonelle modellen.

Innenfor den medisinske modellen, også omtalt som den individuelle tragedie-modellen, er fokuset rettet mot selve funksjonsnedsettelsen til individet og hvordan funksjonsnedsettelsen medfører funksjonshemming i hverdagen. For å fremme økt deltakelse er fokuset her på å endre individet slik at personen lettere kan delta i hverdagsgjøremål. Problemet er her lokalisert hos individet, og løsninger som ofte frontes, er pedagogiske tiltak rettet mot enkeltindividet eller rehabilitering. Selv om en medisinsk forståelse av funksjonshemming har bidratt betydelig til vår kunnskap om fysisk aktivitet blant mennesker med nedsatt funksjonsevne, spesielt innen spesialpedagogikken og rehabiliteringsforskning, så har modellen blitt kritisert for å fokusere på individers fysiske eller mentale mangler i stedet for i hvilken grad samfunnet ekskluderer mennesker med funksjonshemming (Shakespeare, 2006).

Den sosiale modellen ble utviklet som en reaksjon på det som var opplevd som et ensidig fokus på individets mangler som utgangspunkt for funksjonshemmedes opplevelser (Oliver, 1996). Modellen vektlegger at det er ikke funksjonsnedsettelsen i seg selv som er problemet, men hvordan samfunnet tilrettelegger for variasjon i befolkningen. Løsninger frontet innenfor forskning med dette perspektivet som utgangspunkt fremmer derfor viktigheten av å endre samfunnet for å forhindre sosiale barrierer. Den sosiale modellen for funksjonshemming har vært en kraftfull pådriver i samfunnsendringer og -tilpasninger. Imidlertid har vekten på sosiale barrierer og bagatellisering av individuell funksjonsnedsettelse vært kritisert for kontekstuell essensialisme som begrenser vår forståelse av menneskers hverdags erfaringer (Shakespeare, 2006).

Den relasjonelle (eventuelt interaksjonelle) tilnærmingen til funksjonshemming ble utviklet som et svar på de to konkurrerende modeller: den medisinske og de sosiale modellene for funksjonshemming. Funksjonshemming forstås her som et utfall av samspillet mellom individuelle og kontekstuelle faktorer – slik som funksjonsnedsettelsen, individuelle holdninger, miljø, politikk og kultur (Shakespeare, 2006, s. 58). Denne tilnærmingen understreker det mangefasetterte fenomenet funksjonshemming og vektlegger funksjonshemming som et produkt av individuelle, sosiale og kontekstuelle forhold (Tøssebro, 2010).

Perspektiver på lek

Også vår forståelse av leken vil formes av de teoretiske brillene vi forsøker å se leken i lys av. Det er liten tvil om at lek er viktig i barns liv. Leken er en av barns måter å være i og erfare verden, bearbeide den, og omforme den. Lek gir barn muligheten til å delta i barneinitierte og ustrukturerte bestrebelser alene eller sammen med jevnaldrende. Gjennom leken blir barn kjent med andre barn, og vennskap og vi-fellesskap kan dannes (Greve, 2009; Nilsen, 2005). Lek gir barn også unike læringsmuligheter der lekens lære er rik. I leken kan barn gå inn i lekeverdener som åpner rom for fantasi og kreativitet, de kan lære sosiale ferdigheter som samarbeid, sympati og empati. Barn kan også lære å forhandle, vurdere og håndtere risiko og å navigere i kompleksiteten i menneskelig interaksjon (Hart, 2020). Men hvis vi forsøker å forstå barnets perspektiv på leken, så leker ikke barn for å lære. Lekens lære kan sies å være en bieffekt (Sundsdal & Øksnes, 2017). Som fremhevet i barnekonvensjonens beskrivelse av lek så er et viktig kjennetegn ved leken at det er noe mennesker gjør for lekens egen skyld (FN, 2013). I en slik forståelse vektlegges lekens egenverdi – leken som et gode i seg selv (Sundsdal & Øksnes, 2017). Imidlertid kan lek også fungere som en terapeutisk eller skolestisk funksjon der lek brukes som middel for å nå et mål som ofte kontrolleres og initieres av læreren. I denne forstand forstås lek som et verdifullt verktøy for læring, tidlig stimulering og for trening og utvikling av forskjellige funksjoner. Det er nettopp dette spenningsfeltet mellom forståelser av lekens egenverdi og lekens nytte- eller instrumentelle verdi som gjør utforskning av hvordan barn, funksjonshemming og lek er konstruert i nordisk forskning, spennende.

Når barn leker ser det så lett ut, men når vi begynner å rette et analytisk blikk mot leken, ser vi at lek kommer i mange former og at interaksjonen mellom lekerne ofte er svært kompleks. I sosial lek navigerer barn leken sammen, og forhandler lekens retning i en lekverden der hva som oppstår i neste sving, sjelden er bestemt i forkant. Sosial lek, og rolleleken spesielt, inviterer til komplekse interaksjoner og krever ofte at barn navigerer og reagerer hensiktsmessig på komplekse sosiale signaler. I sosial lek er barn nødt til å bevege seg mellom ulike forhandlingsnivåer (både på lissom og i virkeligheten) og lektempus. Viktige ferdigheter synes å være felles oppmerksomhet, lekinitiering, turtaking, deling av samtale, følelsesgjenkjenning, selvregulering,

problemløsning, sosialt passende oppførsel, navigasjon av miljøer og perspektivtaking (McCollow & Hoffman, 2019). I andre former for lek slik som konstruksjonslek, fysisk-motorisk lek, regelleken og risikoleken er det andre ferdigheter som er viktigere. Disse formene for lek, der bruk av kropp, lyder og gjentakelser dominerer, kan være enklere for barn som ikke har et felles språk i leken (Kibsgaard & Kanstad, 2015, s. 82). Leklitteraturen har vist at lekkompetanse er viktig for at barn skal komme inn og forbli i lek med andre, og strategiene barn bruker for å komme inn i leken, kan være mange. For noen barn blir disse ferdighetene og lekstrategiene lært mens de leker og krever begrensede tiltak fra voksne. Andre barn kan synes det er vanskelig å navigere en eller flere av ferdighetene, eller de finner kanskje ikke de rette lekstrategiene og kan trenge hjelp.

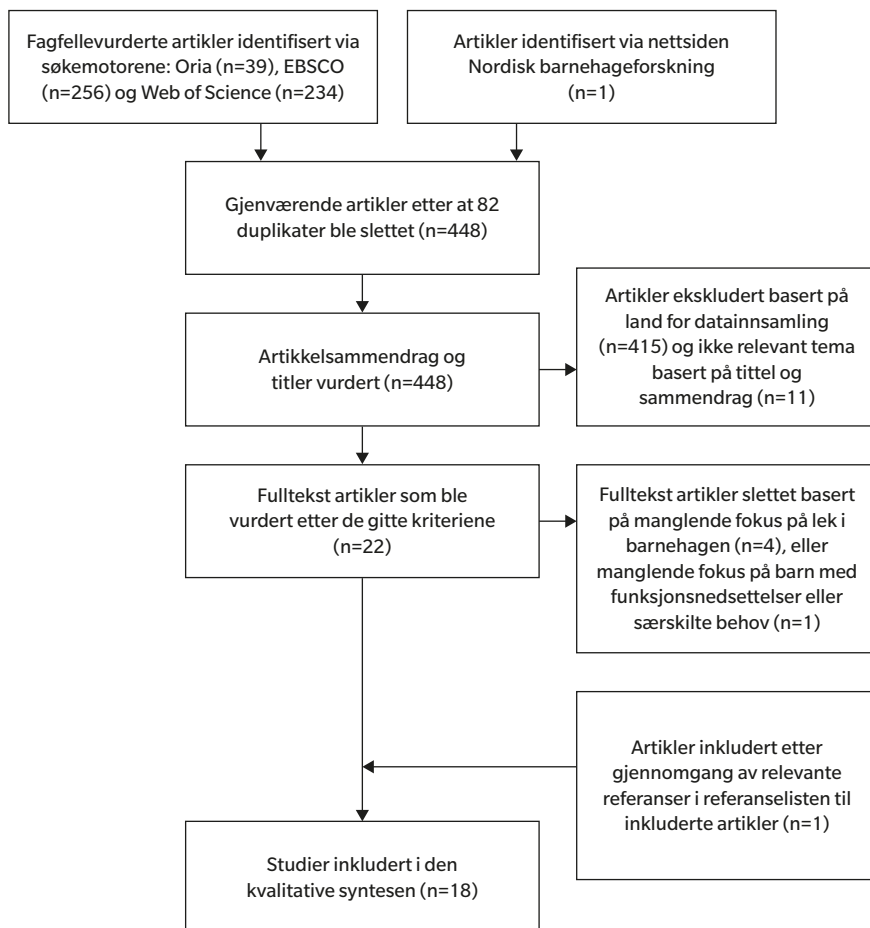
Når vi retter fokuset mot lekemiljøet, er det andre faktorer som viser seg å være viktige, slik som personalets engasjement, holdning til og oppfatning av barns lek, og måter personalet, omgivelsene og organiseringen av hverdagslivet i barnehagen fremmer eller hemmer barns lekende samspill (Wolf, 2015, 2017). En studie fant for eksempel at barn med funksjonsnedsettelse var mer aktive alene, eller i en-til-en leksituasjoner sammenlignet med i grupper eller med en voksen til stede, og når de var utendørs og i åpne områder (Schenkelberg mfl., 2020). Kort oppsummert vil det forskeren retter blikket mot, virke inn på hvordan problemet forstås og hvilke løsninger som frontes.

Metodisk tilnærming

Studien er gjennomført som en systematisk kritisk litteraturstudie av artikler som omhandler barnehagebarn med funksjonsnedsettelse sin deltagelse i lek. Kriteriene for valg av artikler var: 1) artiklene måtte omhandle barnehagebarn med funksjonsnedsettelse sin deltagelse i lek, 2) artiklene måtte være publisert i vitenskapelig tidsskrift i perioden 2010–2020, 3) studiene som var utgangspunkt for artiklene, måtte være gjennomført i nordisk kontekst, og 4) artiklene måtte være skrevet på norsk, engelsk, svensk eller dansk.

I prosessen med å velge ut artikler til litteraturstudien tok jeg utgangspunkt i PRISMA's retningslinjer for systematiske søk. Nordisk søkestreng benyttet var (barnehage ELLER førskole* ELLER vuggestue ELLER dagis ELLER barnehage) OG lek OG (funksjonsned* ELLER funksjon*

ELLER funksjonshem* ELLER «spesielle behov» ELLER handikap ELLER handikap). Engelsk søkestreng benyttet var ((early childhood education OR preschool or kindergarten) AND disability AND play). Den skandinaviske søkestrengen ble benyttet i Oria (n=39), og den engelske søkestrengen ble benyttet i Academic Search Premier (EBSCO, n=256) og Web of Science (n=234). For å forsøke å fange opp eventuelle artikler som ikke dukket opp via søkene, gjennomgikk jeg artiklene publisert på nettsiden Skandinavisk forskning på barnehagefeltet (1 artikkel inkludert), samt referansene til de inkluderte artiklene (1 artikkel identifisert). Flytskjema under viser prosessen med utvelgelse.



Figur 2.1 Flytskjema over seleksjonsprosessen (skjema er inspirert av Moher, 2009)

Som vist i figur 2.1 resulterte søkene i 530 identifiserte artikler. Svært mange av studiene ble ekskludert fordi de var duplikater eller fordi studien var gjennomført i et land utenfor Norden. Av studiene gjennomført i Norden var det fremdeles fire studier som ikke tilfredsstilte kriteriene som tilsa at de skulle omhandle barnehagebarn med funksjonsnedsettelse/ særskilte behov og lek. Til slutt var det 18 artikler som ble inkludert i den endelige analysen.

Litteraturstudien presentert gir ikke ett fullstendig bilde av forskningen på feltet innenfor den gitte tidsperioden. I valg av litteratur har jeg tatt utgangspunkt i fagfellevurdert forskning som er publisert i vitenskapelig tidsskrift. Upubliserte doktorgradsavhandlinger og kapitler i vitenskapelige antologier er derfor utelatt fra oversikten. Dette gjorde jeg fordi det var utfordrende å få en systematisk oversikt over disse formene for nordisk forskningslitteratur. Det er også mulig at jeg burde utvidet søkene med andre relevante nordiske begreper slik at flere studier ble identifisert i søkene, men jeg har forsøkt å ta utgangspunkt i et utvalg av begreper som i stor grad vil være dekkende for studiene. Jeg har også gjennomgått referanselisten til de inkluderte artiklene for å se om enkelte studier har blitt utelatt.

Analytisk tilnærming

For å få oversikt over de inkluderte studienes innhold og metodiske tilnærming har jeg gjennomført en manifest innholdsanalyse (jf. Hsieh & Shannon, 2005) der jeg kodet artiklene med utgangspunkt i disse kategoriene: forfatter, publiseringsår, land studiet tok utgangspunkt i, formål, aktører utforsket, barnas alder og metodisk tilnærming. Oversikten over studiene i tabellform er tilgjengelig ved etterspørsel.

I analysen av artiklene har jeg gjennomført en teoridreven innholdsanalyse inspirert av Bacchis (2009) analytiske tilnærming. Bacchis (2009) forskningsinteresse og studier som støtter seg på Bacchis arbeid, har i stor grad vært rettet mot kritisk analyse av politiske dokumenter (f.eks. Borgen, Rugseth & Bjorbækmo, 2020). I likhet med politiske dokumenter kan ikke forskning kun ses på som en reaksjon på et problem. Forskere gjennom valg av forskningsfokus, teoretisk rammeverk og forskningsdesign er aktivt med på å konstruere problemer ved å velge hva som problematiseres og hvordan det problematiseres. I analysen tok jeg utgangspunkt i tre spørsmål: (1) Hva er problemet representert til å være?, (2) hvilke forståelser av barn, funk-

sjonsnedsettelse og lek ligger til grunn for denne representasjonen av problemet?, og (3) hvilke løsninger anbefales. For å kunne belyse disse spørsmålene har jeg lest artiklene gjentagende ganger for å få en god forståelse av studienes formål, funn og anbefalinger for praksis.

Hva er problemet representert til å være, og hvilke løsninger frontes?

I analysen av artiklene med utgangspunkt i analysespørsmålet «Hva er problemet representert til å være?» fremtrådte en tredeling av artiklene som belyser trender i materialet for hvordan funksjonshemming forstås og hvor problemet i artiklene var plassert. Tredeling var: (1) problemet lokalisert hos barnet, (2) problemet lokalisert i interaksjonen mellom barnet og miljøet, og (3) problemet lokalisert i miljøet. Jeg har videre latt denne tredelingen strukturere analysen av hvilke forståelser som ligger til grunn for problemet og løsningene anbefalt.

Problemet lokalisert hos barnet

Av de 18 artiklene inkludert var det fem artikler som hadde det til felles at de tok utgangspunkt i barnets funksjonsnedsettelse og lot funksjonsnedsettelsen være den fremtredende forklaringsfaktoren i analysen. Fire av studiene hadde som utgangspunkt å bedre forstå hvordan barnets spesielle behov eller identifiserte funksjonsnedsettelse påvirket deres kommunikasjon og lekdeltakelse (Aarne & Tallberg, 2010; Kermit mfl., 2010; Næss mfl., 2017; Suhonen mfl., 2015).

Aarne og Tallberg (2010) utforsket hvordan barn med og uten spesifikke språkforstyrrelser orienterte blikket sitt mellom lek materialet og læreren (i.e. visuell tilbakesjekk) i ulike eksperimentelle leksituasjoner. Studien viste at barna kategorisert som med språkforstyrrelse viste det forfatterne beskrev som avvikende visuell kommunikasjon med voksne i lek designet for å fremkalle felles oppmerksomhet. Barna benyttet seg også av visuell tilbakesjekk tilsvarende yngre normalt utviklede barn. Som anbefalinger for praksis fremhevet forfatterne at tidlig identifisering av barn med spesifikke språkvansker er nødvendig for å stimulere tidlige kommunikative ferdigheter hos

barn, og at slik som bruk av øyekontakt tas tak i og etter hvert innarbeides i terapi av barnet. Videre fremhevet de at omsorgspersoner kan trenge hjelp til å bruke en mer støttende samtalestil med barnet og at fokus flyttes fra formelle språkferdigheter til tidligere kommunikasjonsnivåer (Aarne & Tallberg, 2010, s. 3112).

Næss og kolleger (2017) utforsket profiler for sosial fungering hos barn med Downs syndrom (5–7 år). Basert på foreldrebesvarelser på en tverrsnitt spørreskjemaundersøkelse fant de at barna med Downs syndrom hadde svakere sosiale evner sammenlignet med nonverbale mentalt alderstilpassede barn i kontrollgruppen, men ingen signifikante forskjeller ble funnet for sosial lek, fellesskapsfunksjon og prososial atferd. Foreldrene rapporterte derimot at barna med Downs syndrom hadde flere sosiale problemer enn de typisk utviklede barna i tilsvarende alder og barna med lignende nonverbal mental utvikling. Ordforråd var en viktigere forklaringsfaktor for sosiale problemer hos barna med Downs syndrom enn hos de typisk utviklede jevnaldrende. Som tiltak anbefalte forfatterne at systematisk stimulering av språk og sosial fungering ble igangsatt tidlig for å optimalisere sosiale evner og for å forebygge sosiale problemer i skolealder (Næss mfl., 2017, s. 1328).

I Suhonen og kollegers (2015) studie av barn med og uten spesielle behov (her forstått som språkforstyrrelser, selvreguleringsvansker og alvorlige funksjonsnedsettelse) viste at barn med spesielle behov hadde betydelig mindre sosial kommunikasjon, mer tilbakeholden oppførsel, og mer passiv lek alene enn barn kategorisert som uten spesielle behov. Studien viste også at jo bedre barnet lykkes i sosial kommunikasjon, jo mer sosial lek deltok barnet i, samt jo alvorligere funksjonshemmingene var, jo flere utfordringer i sosial kommunikasjon og lek møtte barnet. Som anbefalinger for praksis fremhevet forfatterne at barn med selvreguleringsvansker har godt av å delta i røff lek. Dette er fordi det forbedrer deres affektregulering og sosiale koordinering nødvendig i sosiale relasjoner med jevnaldrende. Videre anbefalte forfatterne at barnas lek burde være støttet av lærere, slik at sosiale konflikter raskt løses. Suhonen og kolleger (2015) vektla videre at barn med alvorlige funksjonshemminger hadde behov for mer individuell støtte og rehabilitering enn de kan få i integrerte spesialgrupper. Dette mente forfatteren bør tas i betraktning når man planlegger tidlige intervensjoner og tiltak for å støtte barns sosiale utvikling.

Studien av Kermit og kolleger (2010) tok utgangspunkt i samtaler dokumentert gjennom tolv dagers observasjon av seks barn med cochleaimplantater i barnehage, skolefritidsordning og skole. Studien viste at barna inngikk i mange spontane språklig interaksjoner, men de deltok i få lengre samtaler med jevnaldrende. Ingen av barna entret pågående samtaler med andre barn. De fleste av barnas samtaler var i konkrete samhandlingskontekster, ofte knyttet til et bestemt tema med få muligheter for at samtalen utviklet seg i uventede vendinger. I drøfting av funnene fremhever forfatterne at barna ikke utfoldet seg språklig på lik linje med jevnaldrende, og at noen av barna muligens hadde begynt å begrense sin språklige samhandling for å unngå å havne i språklig komplekse situasjoner (Kermit mfl., 2010, s. 267). Som tiltak fremhevet forfatterne viktigheten av at ansatte erkjenner barnas situasjon og sitt ansvar for å intervensjon og støtte barna i deres kommunikasjon. Tiltak anbefalt var videre mindre gruppestørrelse, støyskjerming, styrking av barns kompetanse på eget hørselstap, eller spesialpedagogiske tiltak for å bedre barnets sosiale relasjoner.

I motsetning til studiene over som utforsket hvordan barnas funksjonsnedsettelse påvirket sosial interaksjon, utforsket studien av Kaale og kolleger (2014) effekten av en tidlig og intensiv atferdsintervensjon (forkortet EIBI) på forbedring av barn med en autismespekterdiagnose (ASD) sin felles oppmerksomhet, felles engasjement, språkutvikling, sosiale funksjon og kommunikasjon. Behandlingen bestod av åtte ukers trening (to daglige 20 minutters økter) med barna og barnehagelæreren i voksenstyrt og barnestyrt leksituasjoner i barnehagen. Sammenlignet med kontrollgruppen av barn med ASD som ikke deltok i behandling, oppnådde barna som mottok EIBE større forbedringer i felles oppmerksomhet og felles engasjement rettet mot barnehagelæreren og foreldre fra baseline til 12 måneders oppfølging. Studien fant derimot ingen effekter på språk, sosial funksjon og kommunikasjon. Studien viste ikke til hvordan intervensjonen virket inn på barnas deltakelse i lek med andre barn.

Problemet lokalisert i interaksjonen mellom barnet og miljøet

Tolv artikler hadde det til felles at de tok utgangspunkt i relasjonen mellom barna og miljøet og som lot interaksjonen mellom barna, ansatte og miljøet

være de fremtredende forklaringsfaktorene. Fire av studiene utforsket barns interaksjon i lek og daglige gjøremål i barnehagen. I likhet med Kermit (mfl., 2010) utforsket Hillesøy og kolleger (2014) interaksjonen mellom barn med cochleaimplantat og jevnaldrende, men med utgangspunkt i de yngste barna (1–3 år) og med søkelys på konteksten for interaksjonene som barn inngikk i. I analysen av observasjonsdata beskrives barnas interaksjon med begrepene takt og utakt. Interaksjoner beskrevet som i takt var kjennetegnet ved at barna orienterte mot hverandre og de viste engasjement for hverandre og aktiviteten de deltok i. Kjennetegn ved interaksjoner beskrevet som i utakt var at barnas handlinger vanskeliggjorde eller hindret egen og andres deltakelse, og kom særlig til syne der det var interessekonflikter mellom barna. Videre viste studien at cochleaimplantatet både kunne fremme og hemme barnas interaksjon avhengig av kontekst.

Kristoffersen og Simonsen (2014) utforsket hvordan bokstaver var introdusert for barn med og uten hørselsnedsettelse og hvordan barna utforsket bokstaver i deres frie lek. Bokstaver var ofte introdusert i samlingsstunder der visuelle ressurser ble benyttet i mindre grad enn auditive. I den frie leken var barn med og uten hørselsnedsettelse ivrige på å utforske bokstaver, men barn med nedsatt hørsel benyttet en begrenset andel ressurser enn hørende barn. Forfatterne anbefalte at barnehageansatte i større grad blir mer bevisst visuelle ressurser og hvordan disse kan benyttes i barnehagen slik at barn får likere mulighet til å utforske bokstavene.

Luttrupp og Granlund (2010) utforsket likheter og forskjeller i interaksjon mellom barn med eller uten utviklingshemming. Studien viste at barnas interaksjon var både person- og kontekstavhengig. Ansatte var oftere i nærheten av og styrte interaksjonen til barn med utviklingshemming enn de andre barna. Barna med utviklingshemming var oftere i interaksjon med voksne enn med andre barn og tok sjelden initiativ til å samhandle med andre barn. Flere av barna hadde behov for støtte til tegn i sin kommunikasjon, men støtten gitt var ofte begrenset til strukturerte aktiviteter slik som samlingsstund. Studien viste også at barna med utviklingshemming inngikk i flere interaksjoner i strukturerte aktiviteter enn i den frie barnestyrte leken. Forfatterne argumenterte for at nærheten av ansatte kan begrense barns spontane interaksjon med andre barn og anbefalte at ansatte reflekterer rundt hvordan nærhet til barna virker inn på barnas interaksjon med jevnaldrende.

Lundqvist og kolleger (2015) utforsket evnene og behovene til barn i utvalgte integrerte og spesialiserte førskoler i Sverige som benyttet inkluderende opplæring, samt støtten utformet for å styrke barns deltakelse og læring som de ga. I analysen kategoriserer forfatterne støttefunksjonene som miljøintegrert støtte (bruk av objekter, modifisering og tilpassing av aktiviteter og hjelpemidler som bruk av visualisering av dagrytme og guide for påkledning) og interpersonlig støtte fra personalet (blant annet i form av modellering av aktiviteter, gruppering av barna, en-til-en-veiledning, og veilede i lek) og fra jevnaldrende (barn som hjalp til i forhandling av konflikt, som støttet barn i leken, som modellerte lekaktiviteter og som støttet barn i overganger i barnehagen). Samlet viste studien at både miljø, ansatte og barn var viktige støttespillere for barn med funksjonsnedsettelse i barnehagen i både integrerte og spesialiserte førskoler, men at de spesialiserte førskolene i større grad benyttet en-til-en-trening og språkopplæring.

Syrjämäki og kolleger (2019) utforsket hvordan barn med særskilte behov (herunder vansker med selvregulering, språk og/eller sosial interaksjon) sine initiativ til å ta kontakt med ansatte i barnehagen, og hvordan barnas initiativ ble møtt av ansatte, virket inn på barnas sosiale interaksjon med jevnaldrende. Basert på videoobservasjoner av barn i lek viste studien at barnas verbale og ikke-verbale initiativ etterfulgt av en rekke responser fra ansatte fungerte som støttende stiler i barnas interaksjon og deltakelse i lek. Derimot var det mange av barnas ikke-verbale initiativ som ble ignorert eller ikke observert av ansatte. En følge av at initiativ ikke ble fulgt opp av ansatte, var ofte at barna falt ut av leken med jevnaldrende. Syrjämäki og kollegers (2019) anbefalinger for praksis var at ansatte bør bli mer bevisst hvordan de kan observere og følge opp barnas verbale og nonverbale initiativ.

Studien av Hillesøy (2016) utforsket hvordan støttelærere bidro til barnehagebarn (1–3 år) med særskilte behov sin interaksjon med jevnaldrende i frileksituasjoner. Studien viste at støttelærerne regelmessig grep inn i barnas aktiviteter og tok grep på ulike måter for å lette barnas samhandling med jevnaldrende. To tilnærminger utpekte seg i analysen: barnesentrert eller gruppebasert. En barnesentrert tilnærming ble funnet å begrense interaksjonen med jevnaldrende mer enn den gruppebasert tilnærmingen som hadde fokus på barnegruppen i større grad enn det enkelte barnet. Som anbefalinger for praksis fremhevet Hillesøy (2016, s. 107) viktigheten av at støttelære-

res rolle i støtte av barns lek kritisk revurderes og at støttelærere veiledes til å bli mer gruppeorientert i deres støtte til barna.

Tre av studiene skilte seg ut ved at de utforsket hvordan vi best kan utforske barns deltakelse i barnehagen (Adolfsson mfl., 2011; Kløve & Østensjø, 2015; Lillvist, 2010). To av studiene utforsket innhold i og utvikling av ulike mål på barns deltakelse (Adolfsson mfl., 2011; Kløve & Østensjø, 2015). Begge studiene tok utgangspunkt i internasjonal klassifikasjon av funksjon, funksjonshemming og helse for barn og ungdom (ICF-CY). Studiene viste stor variasjon i hvordan deltakelse blir operasjonalisert i målene utforsket, samt hvilke hverdagssituasjoner som er inkludert i målene. Et skille fremhevet i studiene var mellom barns sosiale deltakelse med andre og barns oppreden forstått som hva barnet gjør i den gitte situasjonen. I et lekperspektiv blir dette skillet viktig ettersom ikke all lek er sosial. Kløve og Østensjø (2015) anbefalte at forskere som ønsker å måle barnehagebarns deltakelse, kritisk vurderer målet i form av innhold, konstruksjon og kulturelle validitet. En studie sammenlignet også sosial kompetanse hos typisk utviklende barn, barn diagnostisert med en form for funksjonsnedsettelse og udiagnostiserte barn identifisert med behov for sosial støtte i leksituasjoner (Lillvist, 2010). I studien problematiserer forfatteren hvordan forskeres forståelse og kategorisering av barns fungering virker inn på hvilke sammenhenger som synliggjøres i forskning. Vansker med å klassifisere barna fører til spørsmålet om fruktbarheten av å bruke tradisjonelle kategorier ved vurdering av sosial kompetanse. Siden sosial kompetanse er en kontekstsensitiv konstruksjon, anbefalte Lillvist (2010) en funksjonell (relasjonell) tilnærming som er mer sensitiv til å forstå hvordan barns behov kan endre seg avhengig av konteksten de er i.

Problemet lokalisert i miljøet

Fire artikler tok utgangspunkt i miljøets innvirkning, hvorav to studier problematiserte hvordan forståelser av barn og funksjonshemming kan virke inn på barnas tilbud i barnehagen (Arnesen & Simonsen, 2011; Hillesøy & Ohna, 2014). Arnesen og Simonsen (2011) inntok et metablick i deres problematisering av spesialpedagogikkens plass i norske barnehager og i barnehageforskning med utgangspunkt i Elzingas perspektiver på epistemisk drift. I artikkelen problematiserte forfatterne spesialpedagogikkens «merkevare» som de fremhevet var assosiert med en individ- og diagnoseorientert tenk-

ning og praksis, der blikket rettes mot kartlegging og tidlig intervensjon i barnehagen. Videre diskuterer de barnehagen som en arena for kryssende interesser og intensjoner, der stadig mer sofistikerte metoder for kartlegging og vurdering legger føringer for identifisering og kategorisering av barn med funksjonsnedsettelse og særskilte behov på godt og vondt (Arnesen & Simonsen, 2011, s. 112).

I Hillesøy og Ohnas (2014) studie utforsker de hvordan barnehagepersonals navigering mellom allmennpedagogisk og spesialpedagogisk tradisjon skapte ulike mulighetsbetingelser for barn med cochleaimplantat sin deltakelse i barnefelleskapet. Studien viste hvordan ansatte forsøkte å navigere og forhandle ulike forståelser av barn og deres behov som både normalt og spesielt, eksemplifisert med utsagnet «han er et normalt barn, altså, bortsett fra den hørselshemminga» (Hillesøy & Ohna, 2014, s. 12). Studien viste hvordan spenningene mellom spesial- og allmennpedagogiske tiltak bidro inn i barnehagehverdagen der ansatte forsøkte å avstemme spesialpedagogiske tiltak med den ordinære praksisen i barnehagen. Studien viste også at spesialpedagogiske tiltak ofte var frakoblet øvrige pedagogiske tilbud, og at ansvaret for at barnet var planlagt inn i det allmennpedagogiske tilbudet ofte tilfalt barnets primærkontakt. Primærkontaktene reflekterer også rundt balansen med å la barn få delta i sosial lek på barnas egne premisser og å hjelpe barna i leken ved å fungere som et støttende stilas (Hillesøy & Ohna, 2014).

I sin studie utforsket Hannås og Bahdanovich (2016) barnehageansatte i Norge og Belarus sine perspektiver på deres egen og barnehagens spesialpedagogiske praksis. I norsk kontekst fremhever forfatterne at ansatte som har ansvar for spesialpedagogiske tiltak i barnehagen, ofte har liten formell kompetanse innen spesialpedagogikk. De ansatte i studien anerkjente barnas rett på spesialpedagogisk oppfølging, men var avhengig av ekstern profesjonell veiledning. Begrenset oppfølging og opplevelse av begrensninger i egen kompetanse førte til at ansatte opplevde frustrasjon i sitt arbeid. I Belarus var kompetansen mer spesialisert og opplevd som lettere tilgjengelig, men barnehagepraksisen ble beskrevet som mindre inkluderende.

Studien av Roll-Pettersen og kolleger (2016) utforsket proksimale og distale faktorer som virket inn på EIBI-behandling i barnehager med utgangspunkt i perspektiver fra flere involverte aktører (foruten barna selv). Faktorer som virket inn på behandlingen, var: 1) ansattes innledende kunnskap og kompetanse, 2) veiledning av ansatte, 3) rollen til barnehagead-

ministratører, og 4) distale faktorer, broer og spenninger i verdier mellom barnehageansatte og habiliteringsansatte. Til tross for at studien tar utgangspunkt i hvordan miljøfaktorer virker inn på behandlingen, tok selve behandlingsformen utgangspunkt i at det var barnet som skal få hjelp til å endre seg for bedre å tilpasse seg ulike situasjoner.

Diskusjon

Som utgangspunkt for denne studien spurte jeg hvordan barn, funksjonshemming og lek er problematisert og konstruert i nordisk barnehageforskning. Videre vil jeg diskutere noen av hovedfunnene fra analysen basert på forståelser av barn, lek og det allmenne og det spesielle i forskningen.

Barnet i forskning

I studiene inkludert kommer utfordringen med å gruppere barn inn i forhåndsdefinerte kategorier synlig frem. I studiene var kategorier av barn (gjerne i form av barn med eller uten særskilte behov eller identifisert funksjonsnedsettelse) ofte benyttet for å utforske forskjeller mellom barn og deres deltakelse i sosial interaksjon og lek. Samlet eksemplifiserer studiene Gunaratnam (2003) sitt perspektiv på kategorisering som et tveegget sverd, nettopp fordi forskningen tar utgangspunkt i at den viktigste forklaringsfaktoren for barns interaksjon er deres funksjonsevne uten å åpne for alternative forklaringsfaktorer som kan være lokalisert i ansattes handlinger eller barnehagens miljø. Som fremhevet av Suhonen og kolleger (2015) er ikke slike studier designet slik at de gir innblikk i andre faktorer som kan virke inn på barnas utvikling og deres interaksjon med jevnaldrende i lek.

Problemet forsterker seg ved forskning på de yngste barna, fordi variasjon i modning og utvikling ofte er stor innad i jevnaldrende barnegrupper, og i hvilken grad barn mestrer å delta i den sosiale interaksjonen, er kontekstavhengig (Lillvist, 2010). Uten å problematisere hvordan kategoriene virker inn på hva som blir synlig i studien, står forskningen i fare for å reprodusere funksjonshemming som et problem lokalisert i barnet med medfølgende løsningsforslag som retter seg mot behandling eller trening av enkeltbarnet. Hvordan barn og barndom er konstruert, normaliserer måtene

barnet forstås på, snakkes om og praksisen rettet mot dem (Popkewitz & Brennan, 1998). Flere av studiene fremhever behov for kartlegging av barnas behov slik at intervensjoner kan igangsettes tidlig. Kartlegging av barn er i stor grad basert på ideen om at det finnes akseptert, ønsket, normal atferd blant barn, og ved å teste dem kan ansatte analysere og bedømme om barna oppfyller kravene (Franck, 2021). Kartleggingen gjør barnas funksjonsevne synlig og forståelig innen bestemte forståelsesrammer, og med denne synliggjøringen gjøres barnet til et objekt for styring og intervensjon (Popkewitz, 2003). Det som før var basert på praksiskunnskap og erfaringer fra enkelte profesjonsutøvere, har nå blitt mer formalisert og profesjonalisert ved innføring av strukturerte tester, både i forskning og som en del av barnehagepraksisen (Arnesen & Simonsen, 2011). Gjennom tilordning av normalitet blir kategorisering av barn ofte presentert som nøytral og objektiv ved å ta utgangspunkt i psykologiske tester gjennomført av eksperter. Kategoriserings verdimesseige vurderinger av forskjeller mellom ønskelig/uønsket, normal/unormal og god/dårlig forblir derimot ofte underkommunisert (Swain & French, 1998).

Med en relasjonell forståelse plasseres eventuelle muligheter og utfordringer i møte mellom barnet og situasjonen (inkludert menneskene involvert). Utfordringen blir da, som fremhevet av Lillvist (2010), å observere barnet i ulike kontekster slik at vi bedre kan forstå hvilke situasjoner som barnet mestrer godt og hvilke situasjoner som er utfordrende. En relasjonell forståelse inviterer også til kritisk refleksjon rundt barnehageansattes egne bidrag inn i interaksjonen og hvordan omgivelsene og organiseringen av hverdagslivet i barnehagen fremmer eller hemmer barns lekende samspill (Warming, 2011; Wolf, 2015).

Leken i forskning

I nordisk barnehagetradisjon er leken ansett som barnas viktigste virke i barnehagen. Dette gjenspeiler seg også i forskningsstudiene inkludert i denne litteraturstudien. Majoriteten av studiene, uavhengig av hvor de plasserte problemet, vektla barns mulighet til å delta i lek med jevnaldrende og ansattes ansvar å veilede barna i leken. Samlet sett gir studiene et innblikk i hvilke utfordringer som kan oppstå i leken for barn med spesielle behov eller identifiserte funksjonsnedsettelse, med medfølgende forslag til støttetiltak

enten som individuell språkstimulering eller som veiledning inn og til å forbli i leken. Et skille mellom studiene er løsningsforslagene de anbefaler for praksis. Studien som tok utgangspunkt i at problemet var lokalisert i barnet, anbefalte i større grad individuelle spesialpedagogiske tiltak, mens studiene som utforsker interaksjonen mellom barn og miljøet, i større grad vektla viktigheten av observante og refleksive ansatte som klarer å balansere når de skal støtte barna i leken, om støtten skal rettes mot det individuelle barnet eller gruppen, og når de bør la barna prøve, feile og lykkes på egen hånd.

En studie skilte seg ut ved å fokusere på leken som et pedagogisk verktøy og som en treningsarena (Kaale mfl., 2014). Slike tiltak står også i fare for å instrumentalisere leken slik at barnas lek blir til undervisningstid og behandling. Et paradoks i tiltak der barn trekkes ut av den barnestyrt leken for å forbedre og trene på sosiale ferdigheter, er at tiltakene begrenser barnas mulighet til å lære i den barnestyrt leken og til å være en del av barnefellesskapet som tiltakene har som hensikt å forbedre.

Forståelser av det allmenne og det spesielle

Flere av studiene problematiserer skillet mellom det allmenne og det spesielle virker inn på pedagogisk praksis i barnehager. Som fremhevet av Arnesen og Simonsen (2011, s. 115) virker ytre krefter slik som politiske føringer og prioriteringer inn på hvilke problemstillinger og forskning som vektlegges som viktig. Når det kommer til oppfølging av barn med eller uten identifiserte funksjonsnedsettelse, er det kryssende interesser og intensjoner som legger føringer for barnehagepedagogikken. Barnehagene skal møte alle barns behov for omsorg, lek, læring og danning, samtidig som barnehagene i økende grad fremheves som en viktig arena for forebygging av problemer som kan oppstå senere i barnas liv og skolegang. Vektlegging av barnehagen som en viktig arena for skoleforberedelse har ført til et læringstrykk og en økt forventning om tidlig intervensjon og vurdering av barns kompetanse og diagnostisering som grunnlag for oppfølging av enkeltbarn (Arnesen & Simonsen, 2011; Warming, 2011). I sin doktorgradsavhandling problematiserer Bendix-Olsen (2017, s. 9) det han beskriver som en fragmentering av det pedagogiske ansvaret i barnehagen, og stiller seg spørsmål om denne faglige inndelingen leder frem til løsninger for den komplekse barnehagehverdag som barn og ansatte står overfor. I barnehagens pedago-

giske praksis gjenspeiler denne dualiteten seg i dilemmaer som vektlegging av normal kontra abnormal variasjon i modning og utvikling, fellesskap kontra individualisering og inkludering kontra ekskludering (Arnesen & Simonsen, 2011). Studien av Hillesøy og Ohna (2014) viste hvordan personalet i barnehagen måtte navigere denne dualiteten som ofte opplevdes kontrastfylt. Presset for tidlig intervensjon, kartlegging og testing har ført til at flere barn med særskilte behov har blitt identifisert i tidlig alder. For noen barn har det medført at de får adekvat støtte, for andre har det medført økt segregert pedagogisk praksis og ekskludering fra lek med jevnaldrende, samt stigmatisering og marginalisering ved at hovedfokuset har vært rettet mot justering av barnets mangler istedenfor barnets kompetanser og det å støtte dem inn i lek med jevnaldrende (Arnesen & Simonsen, 2011). En annen risiko er det Arnesen og Simonsen (2011) beskriver som «falske positive» som følge av feil kategorisering av barn og at barna risikerer å bli fastholdt i en marginal posisjon som intervensjonen har som mål å motvirke.

Spenningen mellom spesialpedagogiske tiltak i barnehagen og barnehageansattes perspektiv på egnet pedagogikk i barnehagen viser seg også i studiet av Roll-Pettersen og kolleger (2016). En barriere fremhevet i dette studiet var nettopp verdipenninger mellom habiliteringsansatte og barnehageansatte med utgangspunkt i barns rett til medvirkning. I studiet er spenningen eksemplifisert med en spesialpedagogs utsagn om å bli møtt av barnehageansatte som opplevde at EIBIs behavioristiske tilnærming til barnet lignet arbeidsmåter benyttet i trening av hunder (Roll-Pettersen, 2016, s. 329). EIBI er eksempel på et spesialpedagogisk tiltak som fremmes som et evidensbasert tiltak for å hjelpe barn med ASD i barnehagen. Men at et tiltak fungerer, vil ikke si at det er etisk og pedagogisk forsvarlig. EIBI har møtt motstand i interesseorganisasjoner for barn med ASD (i.e. organisasjonen Nevromangfold) og av forskere som anser autisme som en identitet istedenfor en funksjonsnedsettelse (Yergeau, 2017). Kritikken består av at behandlingen ikke tar utgangspunkt i barnas behov, men heller et mål om å forhindre atferd som anses som utfordrende, og at behandlingen lærer barn å undertrykke og skjule sine behov og sin væremåte for å fremstå som mer normalt. EIBI er derfor et godt eksempel på hvordan ulike forståelser av barn og funksjonsnedsettelse virker inn på hvilke løsninger som fremmes.

Et oppsummerende kritisk blikk og tanker om veien videre

Ved kritisk å analysere hvordan problemet i forskning er representert til å være, forneker jeg ikke at barnehagebarn med funksjonsnedsettelse kan oppleve en rekke utfordringer i samhandling med andre barn. En kritisk analyse av hvordan problemformuleringene er konstruert i forskning, viser derimot hvordan forskerens innledende forståelse av problemet rammer inn hvilke tiltak (i.e. løsninger) som anbefales. I forskningen på barn med funksjonsnedsettelse og lek i barnehagen lever ulike forståelser om barn, lek og funksjonshemming side om side. Studier med utgangspunkt i problemkonstruksjoner som tar utgangspunkt i barnets mangler (jf. en medisinsk forståelse), har ofte funnet at utfordringen ligger hos barnet og løsningen foreslått er ofte tidlig kartlegging og tiltak rettet mot barnet. Studier med utgangspunkt i en relasjonell problemkonstruksjon tok også utgangspunkt i forhåndsdefinerte kategorier av barn, men hadde i større grad søkelys på å forstå barns interaksjon i leken med utgangspunkt i relasjonelle aspekter som ansatte og jevnaldrendes tilstedeværende og involvering i leken.

Få studier tok utgangspunkt i den mer kritiske sosiale modellen for forståelsen av funksjonshemming. Det kan derfor virke som den relasjonelle og den medisinske forståelsen er mest utbredt i forskningen. For å kunne rokke ved etablerte sannheter i feltet ville forskningsfeltet vært tjent med flere kritiske studier som utforsker hvilke samfunnsmessige og kontekstuelle barrierer som rammer inn barnas mulighet til deltakelse i lek, slik som politisk styring, barnehagens ledelse, prioritering og læring, samt hvordan det fysiske miljøet legger til rette for barnas lekdeltakelse. Majoriteten av studiene inkludert kan beskrives som mikrostudier ved at de tar utgangspunkt i enkelt-situasjoner i barns interaksjon med jevnaldrende eller personalet. Få studier inkluderer makroperspektiver inn i deres utforsking av mulighetsbetingelser for barns deltagelse. Den pedagogiske praksisen på en avdeling i barnehagen skjer ikke i et vakuum. Vi trenger flere studier som problematiserer hvordan forstå hva som er problemet (jf. Arnesen & Simonsen, 2011; Hillesøy & Ohna, 2014).

Majoriteten av studiene involvert bygger på intervjuer med signifikante andre eller observasjon av hverdagssituasjoner av barna. I likhet med Ytterhus og Åmot (2019) oppfordrer jeg til flere studier som utforsker deltakende

forskningsmetoder *med* barna og forskning med formål om å belyse barnets perspektiv på deltakelse i lek. Vi trenger også studier av støttende miljøer for barns deltakelse og deres kompetanse i ulike former for leken. Økt kunnskap om hva som kjennetegner situasjonen, interaksjonene og miljøet når barna mestret det lekende samspillet med jevnaldrende barn, er viktig i kunnskapen for å støtte barn i lek.

Referanser

- Abebe, T., Ursin, M. & Sørensen, I.K. (2021). Barndomsstudier i Norge – Historien, konteksten og hvor vi er i dag. I: I.K. Sørensen, T. Abebe & M. Ursin (Red.), *Barndomsstudier i norsk kontekst – Tverrfaglige tilnæringer* (s. 17–39). Gyldendal.
- Adolfsson, M., Malmqvist, J., Pless, M. & Granuld, M. (2011). Identifying child functioning from an ICF-CY perspective – Everyday life situations explored in measures of participation. *Disability and Rehabilitation*, 33(13–14), 1230–1244. <https://doi.org/10.3109/09638288.2010.526163>
- Alanen, L. (2001). Explorations in generational analysis. I: L. Ananen & B. Mayall (Red.), *Conceptualizing child-adult relations* (s. 11–22). Houndmills.
- Alasuutari, M. & Markström, A.M. (2011). The making of the ordinary child in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(5), 517–35. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.555919>
- Arnesen, A.-L. & Simonsen, E. (2011). Spesialpedagogikk – Merkevare i epistemisk drift? Refleksjoner i et barnehageperspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 115–128. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-02-04>
- Bacchi, C. (2009). *Analysing policy – What's the problem represented to be?* Pearson.
- Bendix-Olsen, K. (2017). Det pædagogiske fællesgode i vuggestuen. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 1(1), 8–19. <https://doi.org/10.7146/fppu.v1i1.26554>
- Borgen, J., Rugseth, G. & Bjorbækmo, W.S. (2020). «Children at risk» in public health policy – What is at risk. I: E.E. Ødegaard & J.S. Borgen (Red.), *Childhood cultures in transformation 30 years of the UN convention on the rights of the child in action towards sustainability*. Brill Sense.
- Egilson, S.T., Ytterhus, B., Traustadottir, R. & Berg, B. (2015). Introduction: Disabled children and youth in the Nordic countries. I: R. Traustadóttir, B. Ytterhus, S.T. Egilson & B. Berg, *Childhood and disability in the Nordic countries* (s. 1–11). Palgrave Macmillan.
- FN. (2013). *Generell kommentar nr. 17 om barnets rett til hvile, fritid, lek, fritidsaktiviteter, kulturliv og kunstnerisk virksomhet (art. 31)*. Komiteen for barns rettigheter.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and punishment – The birth of the prison*. Vintage.
- Franck, K. (2021). The educational context in expert assessments. A study of special education documents of children in ECEC institutions, *European Journal of Special Needs Education*, 37(5). <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1954346>
- Goffman, E. (1990). *Presentation of self in everyday life*. Penguin Books.
- Greve, A. (2009). Vennskap mellom de yngste barna i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 2(2), 91–98. <https://doi.org/10.7577/nbf.348>
- Gunaratnam, Y. (2003). *Researching 'race' and ethnicity*. Sage.
- Hannås, B.M. & Bahdanovich Hanssen, N. (2016). Special needs education in light of the inclusion principle. An exploratory study of special needs education practice in Belarusian and Norwegian preschool. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 520–534. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1194576>

- Hart, K. (2020). Tokens of friendship. *Early Years Educator*, 21(9), 14–15. <https://doi.org/10.12968/eyed.2020.21.9.S14>
- Hillesøy, S. (2016). The contribution of support teachers in facilitating children's peer interactions. *International Journal of Early Childhood*, 48, 95–109. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0157-1>
- Hillesøy, S. & Ohna, S.E. (2014). Barnehagepersonalets refleksjoner om vilkår for deltakelse for barn med cochleaimplantat. *Spesialpedagogikk*, 14(07), 47–59.
- Hillesøy, S., Johansson, E. & Ohna, S.E. (2014). Samhandlinger mellom de yngste barna med cochleaimplantat og andre barn i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 7(4), 1–21. <https://doi.org/10.7577/nbf.575>
- Hsieh, H.F. & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- James, A. & James, A.L. (2004). *Constructing childhood: Theory, policy and social practice*. Palgrave.
- Jenks, C. (1982). Introduction – Constituting the child. I: C. Jenks (Red.), *The sociology of childhood* (s. 9–24). Batsford Academic.
- Kermit, P., Mjøen, O.M. & Holm, A. (2010). Å vokse opp med cochleaimplantat – Barns språklige samhandling med hørende jevnaldrende og voksne, *Sociologisk tidsskrift*, 18(3), 249–272. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2010-03-04>
- Kibsgaard, S. & Kanstad M. (2015). *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv*. Fagbokforlaget.
- Kløve, N. & Østensjø, S. (2015). A comparative ICF-CY-based analysis and cultural piloting of the assessment of preschool children's participation (APCP). *Physical occupational therapy in pediatrics*, 35(1), 54–72. <https://doi.org/10.3109/01942638.2014.957427>
- Kristoffersen, A.-E. & Simonsen, E. (2014). Exploring letters in a bimodal, bilingual nursery school with deaf and hearing children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(5), 604–620. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.969082>
- Kaale, A., Fagerland, M.W., Martinsen, E.W. & Smith, L. (2014). Preschool-based social communication treatment for children with autism: 12-month follow-up of randomized trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53(2), 188–198. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.09.019>
- Lillvist, A. (2010). Observations of social competence of children in need of special support based on traditional disability categories versus a functional approach. *Early Child Development and Care*, 180(9), 1129–1142. <https://doi.org/10.1080/03004430902830297>
- Lundqvist, J., Allodi, W.M. & Silehag, E. (2015). Special educational needs and support provisions in Swedish preschools – A multiple-case study. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2), 273–293.
- Luttrupp, A. & Granlund, M. (2010). Interaction – It depends – A comparative study in interaction in preschools between children with intellectual disability and children with typical development. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12(3), 151–164. <http://doi.org/10.1080/15017410903175677>

- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood, thinking from children's lives*. The Open University.
- McCollow, M. & Hoffman, H.H. (2019). Supporting social development in young children with disabilities: Building a practitioner's toolkit. *Early Childhood Education Journal*, 47(3), 309–320. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00930-y>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D.G. & the PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), 264–269. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00135>
- Moss, P., Dillon, J. & Stathman, J. (2000). The 'child in need' and 'the rich child': discourses, constructions and practice. *Critical Social Policy*, 20(2), 233–243. <https://doi.org/10.1177/0261018300020002>
- Nilsen, R.D. (2005). Searching for analytical concepts in the research process, Learning from children, *International Journal of Social Research Methodology*, 8(22), 117–35. <https://doi.org/10.1080/1364557032000260636>
- Næss, K.-A.B., Nygaard, E., Ostad, J., Dolva A.-S. & Lyster S.-A.H. (2017). The profile of social functioning in children with Down syndrome. *Disability and Rehabilitation*, 39(13), 1320–1331. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/09638288.2016.1194901>
- Oliver, M. (1996). Defining impairment and disability – Issues at stake. I: C. Barnes & G. Mercer (Red.), *Exploring the divide* (s. 29–54). Disability Press.
- Palla, L. (2019). Characteristics of Nordic research on special education in preschool – A review with special focus on Swedish conditions. *International Journal of Inclusive Education*, 23(4), 436–453. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1488171>
- Popkewitz, T.S. & Brennan, M. (1998). Restructuring of social and political theory in education – Foucault and a social epistemology of school practice. I: T.S. Popkewitz & M. Brennan (Red.), *Foucault's challenge; discourse, knowledge, and power in education* (s. 3–35). Teachers College Press.
- Prout, A. & James, A. (1997). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. I: A. James & A. Prout (Red), *Constructing and reconstructing childhood – Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Falmer Press.
- Qvortrup, J. (2002). Sociology of childhood: conceptual liberation of children. I: F. Mouritsen & J. Qvortrup (Red), *Childhood and children's culture*. University Press of Southern Denmark.
- Roll-Pettersson, L., Olsson, I. & Ala'I-Rosales, S. (2016). Bridging the research to practice gap – A case study approach to understanding EIBI supports and barriers in Swedish preschools. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(2), 317–336.
- Schenkelberg, M.A., Mciver, K., Brown, W.H. & Pate, R.R. (2020). Preschool environmental influences on physical activity in children with disabilities. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 52(12), 2682–89. <https://doi.org/10.1249/mss.0000000000002401>
- Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and wrongs*. Routledge.
- Solvang, P. (2006). Problematisering, utdefinering eller omfavneelse? Om normaliteten. I: T.H. Eriksen & J.-K. Breivik (Red.), *Normalitet* (s. 167–187). Universitetsforlaget.

- Suhonen, E., Nislin, M., Alijoki, A. & Sajaniemi, N.K. (2015). Children's play behaviour and social communication in integrated special day-care groups. *European Journal of Special Needs Education*, 30(3), 287–303. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1009707>
- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2017). Om å verdsette barns lek. I: M. Øksnes & T.H. Rasmussen (Red.), *Lek* (s. 50–66). Cappelen Damm Akademisk.
- Swain, J. & French, S. (1998). Normality and disabling care. I: A. Brenchin, J. Walmsley, J. Katz, & S. Peace (Red.), *Care matters. Concepts, practice and research in health and social care* (s. 81–95). Saga Publications Ltd.
- Syrjämäki, M., Pihlaja, P. & Sajaniemi, N.K. (2019). Enhancing peer interaction in early childhood special education – Chains of children's initiatives, adults' responses and their consequences in play. *Early Childhood Education Journal*, 47(6), 559–70. doi: <https://doi.org/10.1007/S10643-019-00952-6>
- Tøssebro, J. (2010). *Hva er funksjonshemming*. Universitetsforlaget.
- Warming, H. (2011). Inclusive discourses in early childhood education? *International Journal of Inclusive Education*, 15(2), 233–247. <https://doi.org/10.1080/13603110902783365>
- Watson, K. (2019). «We are all friends» – Disrupting friendship play discourses in inclusive early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(3), 253–264. <https://doi.org/10.1177/1463949118772575>
- Wolf, K.D. (2015). Oppfordringer til små barns lekende samspill i barnehagen – Personalets medvirkning og omgivelsenes muligheter. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 33(1). <https://doi.org/10.5324/barn.v33i1.3435>
- Wolf, K.D. (2017). I møte med barns spontane lek. I: M. Øksnes & T.H. Rasmussen (Red.), *Lek* (s. 109–124). Cappelen Damm Akademisk.
- Yergeau, M. (2017). *Authoring autism / on rhetoric and neurological queerness*. Duke University.
- Ytterhus, B. & Åmot, I. (2019). Barn med og uten funksjonsnedsettelse og deltagelse i forskergrupper – Når og hvordan kan ulike kvalitative forskningsmetoder få alle barn til å delta i forskning? *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 18(9), 1–15. <https://doi.org/10.7577/nbf.3286>
- Aarne, P. & Tallberg, I.-M. (2010). Visual check back in children with specific language impairment. *Journal of Pragmatics*, 42(11), 3106–3113. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.04.017>