



Masteroppgave

«Hvordan bruker barn med utviklingshemming fritida?
- sett ut i fra ståstedet til 3 ulike barn med
utviklingshemming.»

Av

Jan Erik Hovland

Forord.

Utgangspunktet for masteroppgaven har vært et engasjement knyttet til mennesker med utviklingshemming og deres deltakelse i fritidsaktiviteter. Engasjementet har kommet gjennom et mangeårig arbeid som vernepleier i kommunal virksomhet, der jeg har arbeidet med tilrettelegging for deltakelse for mennesker med utviklingshemming på mange ulike arenaer. Som fagperson har jeg hatt en opplevelse og erfaring med at deltakelse på fritidsarenaen i mange sammenhenger ble nedprioritert eller lite fokusert på.

Fritid er viktig for alle mennesker. I FNs barnekonvensjon, artikkel 31 står det at «partene skal respektere og fremme barnets rett til fullt ut å delta i det kulturelle og kunstneriske liv og skal oppmuntre tilgangen til egnede og like muligheter for kulturelle, kunstneriske, rekreasjons- og fritidsaktiviteter». Jeg tør påstå at barn med utviklingshemming kanskje ikke har de samme rettigheter som andre barn.

Et treårig langt prosjekt er over. Det har vært et arbeid som har gått i bølger. I perioder har arbeidskapasitet og arbeidsmoral vært på topp. Andre perioder har vært mer utfordrende, hvor arbeidet med oppgaven har måttet være lenger ned på prioriteringslisten. Da har familieliv, barn og arbeid måttet gå foran. Det har til tider vært vanskelig å gjenoppta arbeidet der jeg la det fra meg, og det har flere ganger følt som om jeg har måttet starte prosessene helt på nytt.

Takk til veileder Halvor Fauske for god veiledning og innspill underveis. Spesielt takk for gode, konstruktive innspill i slutfasen.

Takk til mine informanter, 3 barn og foreldre, det var spennende å møte dere og få innblikk i tankene deres om deltakelse og engasjement i aktiviteter.

Jeg vil videre rette en stor takk til kollegaer på vernepleie (ingen navn nevnt ingen glemt) som har hjulpet meg med å holde motet oppe, bidratt med innspill og avlastet i arbeidssituasjonen.

Til slutt vil jeg rette en ekstra stor takk til min kjære kone som i perioder har hatt tatt aleneansvaret hjemme og lyttet til mine frustrasjoner. Takk til mine 4 tålmodige barn, nå er arbeidet med «monsteroppgaven» (sitat fra 8-åringen) ferdig, og jeg har tid til å spille fotball igjen.

Lillehammer, 14.05.15.

Jan Erik Hovland

Innholdsfortegnelse.

1.0.	Innledning	5
2.0.	Teoretiske perspektiver	7
2.1.	Hva er fritid?	7
2.2.	Dimensjoner ved fritid	9
2.2.1.	Fritiden og deltakelse	11
2.2.2.	Fritiden som mestring, opplevelse og motivasjon	14
2.2.3.	Fritiden og anerkjennelse gjennom deltakelse	14
2.3.	Fritiden hos barn og unge i dagens samfunn	15
2.3.1.	Barn og unges deltakelse i fritidsaktiviteter	16
2.3.2.	Fritiden som arena for barn og unges sosialisering	17
2.3.3.	Barn og unges valg av fritidsaktiviteter	19
2.3.4.	Fritidsaktiviteten lek hos barn	19
2.3.5.	Hva slags aktiviteter deltar barn på i dag	21
2.4.	Fritiden hos barn med utviklingshemming	23
2.4.1.	Barn med utviklingshemming	23
2.4.2.	Barn med utviklingshemming og deltakelse i fritids- aktiviteter	25
2.4.3.	Barn med utviklingshemming og mestring i fritids- aktiviteter	28
3.0.	Metode	29
3.1.	Kvalitativ metode som grunnlag for utforsking og generering av data	29
3.2.	Deltakerne i studiet	30
3.3.	Deltakende observasjon	31
3.4.	Intervju og intervjuguide	31
3.5.	Metodiske utfordringer og etiske vurderinger av disse	33
3.6.	Analyse av datamaterialet	35
3.7.	Vurdering av pålitelighet og gyldighet.....	38
4.0.	Presentasjon av de 3 barna	40
4.1.	«Lars»	41
4.2.	«Ivar»	42
4.3.	«Lise»	44
5.0.	Data og analyse	45
5.1.	Hva slags aktiviteter deltar Lars, Ivar og Lise i - en presentasjon.....	45

5.2.	På hvilken måte deltar barna i aktiviteter	49
5.2.1.	Engasjement, interesser og valg.....	50
5.2.2.	Autoritet, anerkjennelse og status.....	57
5.3.	Mestring som faktor for deltakelse	59
5.4.	Barna og deltakelse med venner og jevnaldrende	63
5.4.1.	«Lars»	63
5.4.2.	«Ivar»	64
5.4.3.	«Lise»	65
5.5.	Foreldrenes rolle i valg av og deltakelse i fritidsaktiviteter	66
6.0.	Diskusjon	68
6.1.	Forskjell og likheter i antall og type aktiviteter	68
6.2.	Hva som fremmer barnas deltakelse	72
6.3.	Årsaker som hindrer deltakelse	73
7.0.	Oppsummering og avsluttende kommentar	75
8.0.	Litteraturliste	79

1.0. Innledning.

Det er over 20 år siden reformen i helsevernet for psykisk utviklingshemmede (HVPU-reformen, også kalt Ansvarsreformen), der ansvaret for psykisk utviklingshemmede ble overført fra fylkeskommunene til kommunene. Institusjoner ble nedlagt og de som bodde der, ble etter hvert flyttet over til alminnelige boliger i sine hjemstedskommuner. Dette skjedde både ut fra en vurdering av levekårene under HVPU, og ut fra en tanke om integrering og et normaliseringsprinsipp, der mennesker med utviklingshemming skulle ha mulighet til å «leve og bo selvstendig, og ha en aktiv og meningsfull tilværelse i felleskap med andre» (Meld. St. 45, s. 9). Satsningsområder for å bedre situasjonen for utviklingshemmede var blant annet knyttet opp mot deltakelse i kultur- og fritidsaktiviteter. I etterkant av Ansvarsreformen har det vært forsket på hvordan levekårene for mennesker med utviklingshemming egentlig har vært i kjølvannet av reformen og hvordan situasjonen er nå over 20 år etter. En av de ferskeste utredningene på dette området er Meld. St. 45 (2012-2013). Generelt sett så påpekes det i Meld. St. 45 (2012-2013) at det har skjedd betydelige fremskritt i levekårene for mennesker med utviklingshemming, men at det «fortsatt er en vei å gå for at personer med utviklingshemming oppnår faktisk og reell likestilling, selvbestemmelse og deltakelse» (s. 12).

Dagens barn med utviklingshemming er andregenerasjonen etter reformen. De er det som Wendelborg (2010) kaller «etterintegreringsgenerasjonen». De vokser opp i etterkant av de store normaliserings- og integreringsreformene og opplever effekten av disse. Til det så sier Meld. St. 45 (2012-2013) at «i dag bor de fleste barn med utviklingshemming hjemme hos familien, går i vanlig skole og deltar i fritidsaktiviteter på lik linje med andre barn» (s. 12). Da bør jo oppvekst- og levekårene til barn med utviklingshemming i prinsippet være de samme som for deres jevnaldrende?

Wendelborg (2010) forteller i sitt forskningsarbeid, der barn med utviklingshemming også er med, at når barn med utviklingshemming blir eldre, så deltar de mindre i organiserte fritidsaktiviteter med barn som ikke er funksjonshemmet og mer i organiserte aktiviteter med andre barn med funksjonshemninger. Løvgren (2009) nevner ulike barrierer for unge med funksjonshemninger i forhold til deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter. Dolva, Kollstad og Kleiven (2013) viser til forskning som sier at unge med Downs syndrom deltar i færre fritidsaktiviteter enn det jevnaldrende gjør. Solish, Perry & Minnes (2010) viser i en studie at barn med utviklingshemming ikke har samme muligheter til deltakelse i aktiviteter som

jevnaldrende. Buttimer og Tierney (2005) viser til at ungdom med lettere utviklingshemming deltar i få aktiviteter, og at flest aktiviteter er av passiv art. I tillegg at jevnaldrende ungdom har større variasjon i aktiviteter de deltar på.

Dette taler imot ytringen i Meld. St. 45 som sier at barn med utviklingshemming deltar på lik linje med jevnaldrende.

Viktigheten av deltakelse i fritidsaktiviteter for barn og unge påpekes både i forskning og politiske føringer. Det kan knyttes til teori om sosialisering og læringsteorier. I fritidsaktiviteter dannes vennskap, og vennskap har igjen betydning for barns sosiale utvikling. Det skjer mye i barns oppvekst som har betydning for den personen man blir når man er voksen, og fritidsaktiviteter må sies å være en viktig arena i forhold til denne utviklingen.

Fritida trekkes altså fram som en viktig arena for barn og unge i dag. Jeg ønsker å ta utgangspunkt i hvordan fritida er for barn og unge, gjøre en sammenligning og diskutere likheter/ulikheter og utfordringer som kan foreligge for gruppen utviklingshemmede. Dette ut i fra historiene til 3 barn med utviklingshemming og deres foreldre.

Problemstillingen min er «Hvordan bruker barn med utviklingshemming fritida? – sett ut ifra ståstedet til 3 ulike barn med utviklingshemming.»

Problemstillingen bygger på en hypotese om at deltakelsen i fritidsaktiviteter ikke er «på lik linje» for barn med utviklingshemming sett i forhold til jevnaldrende slik Meld. St. 45 påstår.

Problemstillingen tar utgangspunkt i og er forsøkt besvart gjennom en kvalitativ studie av 3 barn i alderen 11 – 13 år som alle er bosatt i en middels stor kommune i Norge. Studiet har bestått av deltakende observasjon når barna har deltatt på en organisert fritidsaktivitet, samt at jeg har foretatt et kvalitativt intervju både med det enkelte barn og deres foreldre. Jeg ønsket å få fram mest mulig informasjon om de 3 barnas deltakelse i ulike fritidsaktiviteter, både organiserte og uorganiserte.

De data jeg har fått gjennom studien, er sammenlignet med andre studier for så å diskutere opp imot problemstillingen.

Gjennom bearbeiding og analyse av data, så ble fokus rettet mot følgende «forskerspørsmål» knyttet til problemstillingen:

- Hva brukes fritida til? Sammen med hvem?

- Hvordan og hvorfor velges fritidsaktiviteter?
- Hvordan er graden av deltakelse?

Oppgaven består av en teoridel der det redegjøres for teori som danner et bakgrunnstepp for å forstå hva det dreier seg om, samt redegjørelse for teori som er relevant for den senere drøftingen. Teoridelen har en tredeling. Først redegjøres det for generelle sentrale begreper, deretter for hva som er spesifikt for barn og unge i forhold til temaet og så det som er spesifikt for barn med utviklingshemming. Så følger en metodedel som redegjør for metodevalg, utvalget, deltakende observasjon og intervju, metodiske utfordringer med etiske vurderinger, framgangsmåte ved analyse og vurdering av pålitelighet og gyldighet.

Deretter en presentasjon av barna og oversikt over de fritidsaktiviteter de deltar på. Data blir presentert, tolket og analysert. Drøftingen er delt inn i drøfting av antall aktiviteter barna deltar på, sammenlignet opp mot annen forskning. Deretter en drøfting av faktorer som kan sies å være fremmende eller hemmende for barnas deltakelse.

Deretter oppsummeres studien.

2.0. Teoretiske perspektiver.

I avsnittene nedenfor vil jeg gjøre rede for sentrale begreper for min problemstilling og forskningsspørsmål. Først vil det være en redegjørelse av hva som legges i begrepet fritid. Dette følges av en redegjørelse for ulike dimensjoner ved fritid gjennom begrepene deltakelse, mestring, opplevelse og motivasjon samt anerkjennelse. Så en redegjørelse for hva som er spesifikt for barn og deltakelser i fritid og for barn med utviklingshemming og fritid.

2.1. Hva er fritid?

Fritid er et begrep med mange betydninger, og er historisk og kulturelt betinget. I en historisk sammenheng må fritida sies å være et relativt nytt begrep, med sin opprinnelse i overgang fra bondesamfunn til industrisamfunn. Fritid var å regne som tida utenfor arbeid som arbeideren fritt disponerte. Fritidsbegrepet er altså i stor grad knyttet opp mot den vestlige verdens idealer og materialistiske levesett i relativt ny tid. (Øia & Fauske, 2010).

En forståelse av begrepet er at fritida kan sies å være den tiden som den enkelte bruker på aktiviteter og gjøremål som ikke har med ens arbeid å gjøre. Ut fra denne forståelsen av fritid, så er dette aktiviteter og gjøremål som for eksempel ivaretagelse av hus og hjem, dvs.

vedlikehold og stell, samvær med familie og venner, deltakelse i organisert/uorganisert virksomhet og avslapning og hygge (Kittelsaa, 2011).

Grue (2011) knytter fritiden til gjøremål som er lystbetonte, og begrenser fritiden til den tiden en har til fritt å kunne velge oppgaver og aktiviteter.

Begrepet fritid presenteres på litt ulike måter, men man kan altså snakke om fritid som «den frie tiden», det som ligger utenom en mer produktiv, forpliktende del av hverdagen. Den produktive, forpliktende delen av hverdagen er da knyttet opp mot skole og arbeid. Denne frie tiden sees på som en kontrast til jobb og skole. Det ligger i vår kultur forventninger til denne frie tiden, knyttet til det gode liv, den skal sikre hvile mellom forpliktelsene og være fylt av lystbetonte, rekreative aktiviteter uten krav, stress og mas (Säfvenbom, 2011, Kollstad, 2009, Grue, 2010).

I dag i vårt vestlige samfunn er det altså vanlig å snakke om fritid som den tida vi fritt disponerer og som vi kan fylle med noe lystbetont. Denne tida fylles da med ulike *fritidsaktiviteter*. Dette blir også en del av den definisjonen jeg legger til grunn i oppgaven; fritid er den tida som man fritt disponerer utenom arbeid eller skole og som fylles med noe som er lystbetont. Men hva som regnes som lystbetont avhenger av den enkelte persons meninger og interesser.

Når det er blitt forsket på hva slags type fritidsaktiviteter som utøves og hva folk fyller fritida si med så gjøres det ulike tematiseringer og strukturering av disse aktivitetene.

Fritidsaktiviteter kan for eksempel deles inn i organiserte og ikke-organiserte eller selvorganiserte fritidsaktiviteter (Kollstad, 2008. Øia & Fauske, 2010).

Organiserte fritidsaktiviteter kjennetegnes ved at de er styrt av visse organiserte rammer. Det kan være tid, at aktiviteten foregår en fast bestemt dag i uka med fast bestemt klokkeslett for start og slutt, for eksempel trening innen lagsport. En annen ramme kan være et fast angitt antall ganger, for eksempel gitarkurs over ett visst antall kurskvelder.

Ikke-organiserte fritidsaktiviteter vil være aktiviteter som ikke er styrt av noen fast organisering eller strukturering. Veldig mange fritidsaktiviteter vi foretar oss vil havne i denne kategorien og man ser ut fra tidsbruk på fritidsaktiviteter at største parten av fritiden for

mange havner her. Dette kan være aktiviteter man gjør både alene og sammen med andre. Men det vil ikke si at den ikke er styrt av ulike ytre betingelser. I Øia og Fauske (2010) gjøres det et skille mellom hvordan ungdoms aktiviteter både kan være voksenstyrt og ungdomsstyrt. Dette innebærer både at det er voksne som setter premissene for deltakelse i forhold til en del aktiviteter, samt at det er aktiviteter der ungdommen selv forsøker å unndra seg voksenkontroll. Kollstad (2008) kaller denne type fritidsaktiviteter for selvorganiserte, at man organiserer aktiviteten selv. Selvorganiserte aktiviteter kan sies å være det samme som ungdomsstyrte aktiviteter som Øia og Fauske (2010) omtaler.

2.2. Dimensjoner ved fritiden.

Ovenfor er det redegjort for hva fritid og fritidsaktiviteter kan være, og hvordan den kan organiseres innen ulike former og kategorier. Videre vil jeg nå se på det jeg vil kalle ulike *dimensjoner* ved fritiden. Jeg knytter da fritidsbegrepet opp mot noen aspekter som sier noe om hva fritida kan dreie seg om og hva som er viktig for at man holder på med en fritidsaktivitet. Samt hvilken betydning fritid har for den som deltar. De ulike aspektene jeg vil komme inn på er deltakelse, mestring og anerkjennelse.

2.2.1. Fritiden og deltakelse.

Deltakelse er et begrep med ulik mening og betydning, både som teoretisk og politisk begrep. Begrepet har bl.a. utviklet seg som en politisk ideologi i forhold til noen marginaliserte grupper. Deltakelse har for eksempel blitt et overordnet mål i politikken for personer med utviklingshemming (Meld.St.45).

Deltakelse må kunne sies å være et sentralt begrep i forhold til fritid og fritidsaktiviteter. Vi snakker om å delta på trening eller å delta på sangøvelsen. I hverdagstalen er dette et selvfølgelig begrep. Stort sett hver eneste dag deltar man på eller i et eller annet. Hva kan man så si at deltakelse dreier seg om? Deltakelse, eller å delta, på engelsk «participate» stammer opprinnelig fra det latinske ordet «participāre», som betyr å være aktiv eller involvert i noe, det å ta del i noe og involvere seg i noe (The American Heritage, 2015).

Gustavsson (2004) henviser til en svensk forsker, Molin, som har forsket på kvaliteter på gjennomføringen av en aktivitet som en person deltar i. Molin snakker om *delaktighet* når participate oversettes, og sier at delaktighet kan i aktiviteter karakteriseres som *engasjement*, *tilhørighet*, *makt*, *autonomi* og for noen aktiviteter *interaksjon med andre mennesker*. Det

påpekes at ikke alle kvalitetene er til stede i alle sammenhenger, men at minst en kvalitet må være til stede for at det kan snakkes om delaktighet (Gustavsson, 2004, s. 33).

Et annet aspekt ved deltakelse, er det sosiale aspektet. Dolva (2011) og Gustavsson (2004) bruker begrepet *sosial deltakelse*. Det kan betegnes som at man gjør noe sammen med andre. Det er ganske vanlig å tenke at deltakelse har noe med sosialt samspill med andre å gjøre. For å kunne si at man deltar på noe, så er det flere personer som er involvert.

Dersom man ser på sosial deltakelse ut fra et sosialøkologisk perspektiv, så kan man si at sosial deltakelse bygger på en form for gjensidighet mellom individet og den samfunnsmessige konteksten man deltar i. Deltakelsen følger som et resultat av den enkeltes prioriteringer og valg, som igjen er påvirket av de regler, normer, verdier som er styrende (Gustavsson, 2004). Dolva (2011) knytter dette aspektet opp mot *barnets* engasjement og forutsetning for deltakelse. Dolva sier at «engasjement i aktivitet er et produkt av gjensidig påvirkning fra kultur, mellommenneskelige relasjoner og streben etter å gjøre det de liker, eller det som forventes av dem» (2011, s. 2). Dersom man studerer hva slags type fritidsaktiviteter folk holder på med, for eksempel i tidsbrukundersøkelser eller levekårsundersøkelser, så vil man kunne finne at det til ulik tid har vært ulik type fritidsaktiviteter som har størst deltakelse. Hva fritid er og hva slags fritidsaktiviteter som folk deltar i vil også være forskjellig ut fra den kulturen eller det samfunnet man er en del av. Et siste aspekt som jeg vil trekke fram er at man kan ha ulik grad av deltakelse. Grad av deltakelse sier noe om hvor aktiv en enkeltperson er i deltakelsen av aktiviteten. Dette påvirkes av flere faktorer. Personen selv, hvor aktivt ønsker eller klarer personen å delta ut fra for eksempel forutsetninger. Graden av deltakelse kan også påvirkes av de andre deltakerne, hvor inkluderende er de til å slippe inn. En siste faktor er hvilke krav til deltakelse selve aktiviteten stiller. Alle disse faktorene har en sammenheng med hverandre. Og de vil kunne danne utgangspunkt for de valg en person gjør i forhold hva slags aktivitet den ønsker å delta på. Det stilles forskjellige krav til grad av deltakelse om man deltar på en konsert kontra deltakelsen i et gruppearbeid på skolen.

Det er altså snakk om se på deltakelse som samhandling mellom person og omgivelser og ikke bare fra individets evner og forutsetninger til deltakelse.

Ovenfor har det vært fokus på å se på den sosiale deltakelsen. Jeg vil også fremheve deltakelsens subjektive betydning. I en fenomenologisk tilnærming så påpekes det at i kraft av at vi er i verden, og en del av verden, så er vi deltakere og engasjert i noe. Vi kan ikke være

tilskuere, det vil si at vi lar være å delta (Skjervheim, 1996). Men det vi kan velge eller påvirke, det er det vi vil delta og engasjere oss i. Det er det som vil påvirke graden og innholdet i deltakelsen (Nyquist, 2012). Dette kan sees i sammenheng med det Säfvenbom (2011) påpeker, at når valg av aktivitet kan gjøres ut fra behov og ønsker, samt mulighet til å påvirke aktivitetsprosessens retning eller hastighet, så øker som oftest interessen for å fortsette med aktiviteten.

2.2.2. Fritiden som mestring, opplevelse og motivasjon

Et begrep som jeg mener har sammenheng med deltakelsesbegrepet, er mestringsbegrepet. Det å mestre noe, lykkes med noe, skaper motivasjon til å fortsette med en bestemt aktivitet. Mestringen kan sies å opprettholde deltakelsen.

I mange sammenhenger knyttes mestringsbegrepet nært opp mot helsebegrepet. Men ikke da et helsebegrep som nødvendigvis er knyttet opp mot sykdom eller fravær av sykdom, men et helsebegrep som sier noe om god livskvalitet.

Mestring kan forstås som noe i den enkelte, det personen behersker, deltar i og selv bestemmer. Det handler om den enkelte sin tro på å kunne klare å løse en oppgave, ha en viss kontroll over sin egen tilværelse og kunne justere handlingene, følelsene og forestillingene i en ønsket retning. I fotball vil troen på å kunne løse oppgaven eksempelvis innebære at man kan spillereglene, og innehar fotballferdigheter som at man klarer å treffe ballen når man sparker. Å ha en viss kontroll over egen tilværelse kan eksempelvis innebære at man vet sin plassering i forhold til at man er midtbanespiller. Evne til å justere handlinger, følelser og forestillinger i ønsket retning kan eksempelvis innebære å ta ballen fra motstander, vurdere om man skal dribble eller sentre til medspiller og at man jubler dersom man skårer mål. Grue (2001) beskriver mestring som menneskers evne til å forholde seg til de utfordringer og påkjenninger en møter i livet.

Vifladt og Hopen beskriver det samme når de sier at:

Mestring dreier seg i stor grad om opplevelse av å ha krefter til å møte utfordringer og følelse av å ha kontroll over eget liv. Aktiv og god mestring hjelper deg til å tilpasse deg den nye virkeligheten, og setter deg i stand til å se forskjellen på det du må leve med, og det du selv kan være med på å endre (2004, s.61).

Det snakkes da ikke om utfordringer og påkjenninger som negative faktorer, noe som man må løse for i det hele tatt å ha det bra. Utfordringene og påkjenningen er også positive faktorer, nettopp for å oppleve mestringsfølelsen. Det å stå ovenfor utfordringer og påkjenninger kalles *stress*, og denne stressituasjonen kan enten løses gjennom å endre situasjonen som skaper stress, eller å tilpasse seg situasjonen (Grue, 2001).

Mestring forbindes ofte med det å klare eller å prestere noe. Hvert enkelt menneske er født med sine forutsetninger og evner. Med disse skal man takle det man møter av utfordringer i livet. Det vil være forskjellig fra menneske til menneske hvilke utfordringer man møter og hvordan man forholder seg til dem. Man kan også ha et fokus på hvilke muligheter som finnes i miljøet, samt hvilke individuelle drømmer, ønsker eller begrensninger som er tilstede. Det er i krysningpunktet mellom mulighetene og drømmer/ønsker/begrensninger at konflikter oppstår, og at man da kan snakke om mestring, dvs. hvordan den enkelte klarer å håndtere disse konfliktene (Grue & Rua, 2013).

Videre kan man se på faktorer som viser til at det er mestring man kan snakke om, og at man faktisk kan si at man mestrer noe. Jeg vil da trekke fram to ulike forklaringsmodeller eller teorier som er relevant for den senere analysen av datamaterialet. Det er mestringsbegrepet hos Antonovsky og Banduras.

En relevant teoretisk referanse for mestringsforståelsen opp mot det helsefremmende perspektiv, er Antonovskys teori om hvordan helse blir til (salutogenese). Utgangspunktet for Antonovsky (2000) var forskning på faktorer som fremmer helse og velvære, noe som han omtalte med begrepet salutogenese. Han oppdaget i gjennom noen av sine analyser at folk som opplevde ekstreme levekår og ble utsatt for høye stressfaktorer allikevel klarte å bevare en god helse. Ut fra dette konkluderte han med påvirkningen av helse ikke er snakk om spørsmål om hva vi utsettes for, men hvordan vi mennesker har evne til å takle det som skjer. I så måte ble hans fokus mer å se på hva som forårsaker helse mer enn hva som er årsak til sykdom (Antonovsky & Lev, 2000). Det vesentlige for min analyse er når han snakker om en «opplevelse av sammenheng».

For å kunne nå målet om sammenheng så må dette sees opp imot følgende tre komponenter:

- **Forståelse;** at det som inntreffer er forståelig og oppleves som ordnet, strukturert og tydelig.

- **Håndterbarhet;** at man har en opplevelse av å ha tilstrekkelig ressurser for å kunne møte ulike situasjoner i livet.
- **Meningsfullhet;** at man har en opplevelse av delaktighet i det som skjer

Antonovsky trekker fram at det råder en intern rangering mellom de tre aspektene, der meningsfullhet er den mest sentrale og at den er en forutsetning for forståelse og håndterbarhet. (Antonovsky & Lev, 2000).

Bandura, som er mest kjent for sin teori om sosial læring, har videreutviklet teorien om personens forventninger om å mestre, basert på prinsipper fra sosial læringsteori. Han trekker også inn kognitive begreper, og fremhever at personens forventninger er sentrale i motivasjonen. Han benytter da betegnelsen "self-efficacy", som kan oversettes med begrepet mestringsforventninger. Forventningene er viktige for hva slags aktiviteter vi deltar på, og hvor mye energi vi investerer i gjennomføringen. Dersom troen på mestring er liten, så blir innsatsen dårligere. Jo mer tro på resultatet, desto mer energi settes inn (Imsen, 2014)

Bandura skiller mellom to slags forventninger. Det er forventningen om å klare utføre det som er nødvendige for å nå målet ("efficacy expectations"), samt forventning knyttet til resultatet som følger av handlingen ("outcome expectations"). Et eksempel på dette kan være deltakelsen i for eksempel maraton. Først må man ha en forventning om å ha kondisjon og krefter til faktisk å klare å fullføre løpet. Når man så er i mål vil man se på sluttiden, og eventuelt sammenligne den opp mot tidligere prestasjoner, eller andres prestasjoner.

Forventningen om å mestre vil ifølge Bandura være påvirket av følgende faktorer:

1. Tidligere erfaring med å mestre på samme område.
2. Vikarierende erfaring, det vil si å ha sett andre som det er naturlig å sammenligne seg med, utføre samme oppgave. Rollemodeller kan ha stor innvirkning på unge mennesker.
3. Verbal overbevisning. Det hjelper med støtte og oppmuntring fra andre. Det er derfor ikke bare egne erfaringer som teller.
4. Emosjonelle forhold knyttet til handlingen eller til resultatet.
5. Personens tolkning av sine egne prestasjoner.

(Imsen, 2014).

Banduras to viktige bidrag til teorien om mestringsforventninger var fokus på motivasjonsmuligheten i det å ha rollemodeller, samt betydningen av direkte støtte og

oppmuntring. Det fører til at man ikke evaluerer seg selv ut fra egne erfaringer og tolkninger av nederlag og suksesser. Det hjelper med positiv involvering fra andre (Imsen, 2014).

2.2.3. Fritiden og anerkjennelse gjennom deltakelse.

I sammenheng med å delta og mestre så kan man si at begrepet anerkjennelse er et viktig aspekt. Gjennom deltakelsen i fritidsaktiviteter så kan man både få og gi anerkjennelse. Man kan videre snakke om den sosiale anerkjennelsen, det vil si anerkjennelse som oppstår når man er sammen med andre. Det vil si at det har med det relasjonelle i deltakelsen å gjøre, og at dette en viktig faktor for deltakelsen.

Med anerkjennelse i denne sammenheng, så kan man snakke om en relasjonell forståelse av begrepet, og dialektisk relasjonsteori, der anerkjennelse er et sentralt begrep, kan legges til grunn for å forstå betydningen av anerkjennelse.

I dagligtale kan anerkjenne bety at man roser noen. Dette gjør man verbalt, «der scora du et fint mål», eller gjennom nikk eller smil som kan sies å være anerkjennende. I dialektisk relasjonsteori så går man mer i dybden for å se på forståelsen av begrepet. Man snakker blant annet om anerkjennelse som en *likeverdig relasjon* der man bestreber seg på å forstå og sette seg inn i den andres perspektiv. Dette gjennom å bekrefte den andres oppfatning av virkeligheten, samtidig som man også aksepterer de sider ved den andres forståelse som kan avvike fra ens egen forståelse. (Jensen og Ulleberg, 2011).

Teorien griper tilbake til den tyske filosofen Hegel (1770–1831) og hans ideer om at mennesker trenger hverandre for å kunne utvikle seg til selvstendige individer. Videre utviklet den norske psykologen Anne-Lise Løvlie Schibbye teorien om dialektisk relasjonsforståelse. Hun legger vekt på de anerkjennende relasjonene mellom mennesker som en forutsetning for utvikling og vekst. (Schibbye 2009).

Dialektisk relasjonsteori bygger også på George Herbert Meads speilingsteori. Dette innebærer at mennesket kan forholde seg til seg selv og til det forhold det har til omgivelsene. Prosessene går både innover og utover, og forstås som gjensidig avhengige. Det jeg gjør mot meg selv reflekteres i relasjonen til andre, og det jeg gjør mot andre, reflekteres tilbake på meg selv og skaper forutsetninger for hvem jeg blir. Gjennom relasjoner til andre kan vi virkeliggjøre anerkjennelse, og det er en betegnelse på en relasjon preget av likeverd (Schibbye, 2009). Betydningen av begrepet anerkjennelse settes i sammenheng med evnen til å akseptere, respektere eller godta det som en selv og andre bidrar med inn i relasjonen.

Anerkjennelse består av væremåter som lytting, forståelse, aksept, toleranse, bekreftelse og åpenhet. Schibbye sier at «disse væremåtene griper over i hverandre, henger sammen, skaper hverandres forutsetninger og viser til hverandre, eller for å si det på en annen måte: de er dialektiske» (2009, s. 263).

Det innebærer altså å få bekreftelse på hvem man er som person, og hva man bidrar med inn i fellesskapet. Det ligger et gjensidig ansvar på de enkelte deltakerne å ha følge opp disse væremåtene. I aktiviteter der barn deltar, så vil voksne ha en viktig rolle i forhold til å skape et anerkjennende, inkluderende miljø. I organiserte aktiviteter for barn må trenerne eller lederne følge opp dette.

2.3. Fritiden hos barn og unge i dagens samfunn.

I det følgende så setter jeg redegjørelsene ovenfor i sammenheng med perspektiver knyttet spesifikt opp mot barn og barndom. Hva slags perspektiver rundt barn og barndom er relevant sett opp mot fritiden. Når det gjelder barn og unges fritid, så kan den sies å følge samme modell som fra voksenlivet, der hverdagslivet er splittet mellom arbeidsliv og fritid, og fritid regnes som den tiden som er utenfor arbeidslivet. For barn vil det da dreie seg om den tiden som faller utenfor skolen. (Seim & Opsahl, 2014).

Det som kjennetegner barns hverdagsliv er at barnas liv hjemme, på skolen og i fritiden, er overgripende både i forhold til tid og sted, med flytende grenser mellom de ulike tidspunktene og stedene i barnas liv. Man utvikler for eksempel vennskap på skolen eller skoleveien, samvær med venner skjer både i hjemmet, på skolen, ute på lekeplassen, på fotballtreningen eller på SFO. Barns lek vil også forekomme på disse arenaene (Seim & Opsahl, 2014).

Säfvenbom (2005) snakker om den frie tiden som for barn og unge innebærer, i tillegg til å være den tiden man selv bestemmer hva man vil gjøre ut fra egne interesser, en frihet fra rollerestriksjoner som gir større grad av selvtutfoldelse.

Barns fritid regnes som den tiden som ikke er definert av skole eller oppgaver som foreldre forventer utført. Men det kan diskuteres i hvor stor grad egentlig dagens barn og unge selv kan definere og bestemme over sin egen fritid (Säfvenbom, 2005). Det vil jeg komme nærmere tilbake til i forhold til barns deltakelse.

Når jeg videre skal fokusere på barns deltakelse i fritidsaktiviteter, så må dette sees i sammenheng med begrepet barndom. Fritid må sies å være en stor del av barndommen. Det

har opp i gjennom tidene vært ulike oppfatninger om barn og barndom. Disse ulike oppfatningene kan knyttes opp mot ulike samfunn, ulike tidsepoker og ulike kulturer. Dette viser at barndommen er i stadig forandring. Slike beskrivelser finnes bl.a. hos Frønes (2007), Øia og Fauske (2010) og Säfvenbom (2005).

Når man spør om hva barndom er, så kan det virke som et enkelt spørsmål- alle har vi jo vært barn en gang og har derfor en egen opplevelse av hva det dreier seg om. Men samtidig må man kunne si at barndommen er i stadig forandring. Dagens barn har annerledes leker, har et annet forhold til digitale medier, andre klesmoter, annen musikk osv. Så derfor kan barndom være så mangt, ut ifra hva slags teorier eller perspektiver som legges til grunn (Frønes, 2007).

Når jeg videre skal si noe om hva barndom er, så vil det i stor grad legges et sosiologisk perspektiv til grunn, med fokus på sentrale elementer om utvikling og dannelse, det å bli en del av et samfunnet, sosialisering og forholdet mellom samfunnsmessiggjøring og individualisering. Det dreier seg altså i stor grad om et sosiologisk perspektiv, samtidig vil jo andre perspektiver være påvirkende på dette igjen, som for eksempel et utviklingspsykologisk perspektiv som særskilt vil være opptatt av den individuelle utviklingen.

Det vil også være vesentlig å trekke fram perspektiver som dreier seg om barnas familie, venner og skolen og deres betydning for deltakelsen i fritidsaktiviteter.

Jeg vil ikke i så stor grad gå inn på historisk utvikling og trekk ved barndommen, men i størst grad se på det som kalles moderne barndommen.

2.3.1. Barn og unges deltakelse i fritidsaktiviteter.

Begrepet deltakelse er redegjort for i et tidligere kapittel, men det er også noen spesielle trekk ved barns deltakelse.

Et vesentlig poeng som trekkes fram av mange er at rammene og forutsetningene knyttet til barn og unges deltakelse i fritidsaktiviteter, må sees i sammenheng med deltakelsen på andre arenaer (Grue, 2011; Fauske og Øia, 2003; Løvgren, 2009).

Grue (2011) sier at man i barne- og ungdomsårene er deltakende i sosiale nettverk som kan sies å være «flertrådede». Dette innebærer at barn møter de samme vennene på flere ulike sosiale arenaer. De kamerater man omgås med på skolen møter man igjen på organiserte aktiviteter som for eksempel fotballtreningen. Eller man kan møtes i mer uorganiserte settinger, for eksempel gjennom å besøke hverandre etter skoletid.

Skolekameratene er også ofte med på å påvirke hvilke fritidsaktiviteter man velger å delta på, og med hvem (Grue, 2011). Grue peker også på at «i tillegg til at barn og unge tilbringer mye tid sammen med de samme vennene, er slike flertrådede nettverk med på å etablere en felles sosial virkelighet som deles av dem som tilhører nettverkene» (2011, s. 106). Det betyr at når man deltar sammen på en type aktivitet, så tar man opp og diskuterer hendelser og erfaringer fra denne aktiviteten senere på en annen sosial arena (Grue, 2011). For eksempel når man på skolen prater om fotballkampen som ble vunnet dagen før, eller det målet man scoret. Dette innebærer da at manglende deltakelse på en sosial arena kan gjøre det vanskelig å fullt ut delta på en annen arena, noe som igjen kan medføre utestengelse og stigmatisering. Et eksempel på dette er når Wendelborg (2009) viser til sammenhengen mellom grad av sosial deltakelse på skolen og grad av deltakelse på aktiviteter på fritiden hos barn med funksjonsnedsettelse. Den fulle deltakelsen innebærer noe mer enn bare det å være fysisk til stede. Man må også dele de erfaringene og de historiene som fortelles og diskuteres på den aktuelle arenaen. Er man ikke del av det samme erfaringsfellesskapet som de andre blir man også lett tilskuer og ikke deltaker. (Wendelborg, 2009).

2.3.2. Fritiden som arena for barn og unges sosialisering.

I ulike perspektiver, både psykologiske og sosiologiske, snakkes det om begrepet sosialisering. Sosialisering er en viktig del av barnets utvikling, og det kan da sies å være den delen av utvikling hvor barnet lærer å bli en del av og hvordan barnet får en forståelse av blant annet hvilke verdier, normer, kultur og tankemønstre som er gjeldende for det samfunnet barnet er en del av (Frønes, 2007).

Noen perspektiver vektlegger at det er familien som står for sosialiseringen i de første årene, det er familien som står for primærsosialiseringen. Og at sekundærsosialiseringen der kamerater, lærere, medier osv. er sentrale aktører kommer inn senere. Disse skillene mellom først og senere bygger på 1950-tallets ideologier i forhold til familie og samfunn der bl.a. skole og media hadde en helt annen betydning enn nå. Frønes (2007) trekker fram at i den moderne barndom så skjer primær- og sekundærsosialiseringen mye mer parallelt, eller det kan også sies at sekundær kan bli sett på som primær. I moderne barndom er sekundærkildene blitt flere, sterkere og tydeligere. Barnehage, venner og massemedia er aktive fra småbarnsalderen av (Frønes, 2007). Gjennom denne organiseringen har barn mye kontakt med jevnaldrende, og dette har betydning for barns utvikling. Både skolen og mange andre organiserte aktiviteter plasserer barn på samme alder i grupper. Det er her man får venner.

George Herbert Mead (1934) beskriver at sosialiseringen skjer gjennom at barnet møter verden gjennom signifikante andre. Denne signifikante andre er familien, venner, barnehageansatt, lærer eller andre bestemte personer i nærmiljøet. Gjennom samspill med de signifikante andre utvikler barnet et bilde av hvordan verden er og henger sammen. Dette kalles det generaliserte andre. I denne utviklingen av det generaliserte andre legger Mead vekt på viktigheten av barnets lek og rollespill med andre barn. For eksempel gjennom fotball, så vil man måtte innta ulike posisjoner på banen, man må lære seg hvordan rollene skal forholde seg til hverandre og hvilke funksjoner de ulike rollene og posisjonene har (Frønes, 2007). I den moderne barndom har perspektivene også blitt mer opptatt av individet selv, og dennes betydning i sosialiseringen. Begrepet identitet er vesentlig, og har sitt utspring i fra både psykologi og sosiologi. Identitet dreier seg om forestillingen av seg selv, hvem man er som person, både egen forestilling og andres. Det har også sammenheng med hvordan denne identiteten skapes sosialt i samhandling med andre. Her kommer også begrepet individualisering inn, at det ligger en forventning om at mennesker «må skape seg selv». Man kan ikke lenger bare støtte seg på tradisjonene. (Frønes, 2007). Dette var jo vanlig i det førindustrielle samfunn, der roller, posisjon og livsløp var bestemt. Ut fra en bestemt tilhørighet i en sosial klasse, så var identiteten allerede bestemt. Identiteten var ingen oppgave, ikke et problem eller en utfordring. Men når industrisamfunnet vokste fram ble identitet et sentralt problem, spesielt knyttet til ungdomstiden. Da ble identitet en viktig del av sosialiseringsforståelsen. Det ble også et økt kunnskapskrav, der kvalifisering og mestring ble en viktig oppgave. Med disse endringene, samt en økning i velstand og muligheter, kom det en vektlegging av selvrealisering. Hva er det som gjør MEG lykkelig, hva ønsker JEG å drive meg. Det holder ikke bare å lykkes med noe, dette må stemme overens med MEG og min identitet. Det er snakk om en kombinasjon av ønsket om kvalifisering og det å lykkes i søken etter egen identitet. (Frønes, 2007).

Dette synes å prege mye av vår vestlige kultur i dag, det er en del av sosialiseringsprosessen som barn, og den følger oss som voksne. Eksempler på dette kan være den høye deltakelsen mange barn har i ulike aktivitetstilbud, gjerne med flere bytter i løpet av barndommen. Jeg tenker at det må jo være med en intensjon om å finne noe man trives å drive med. Det er også tidlig fokus på å få ut potensialet i forhold til noe, for eksempel at man relativt tidlig i barndommen må velge det man ønsker å bli god i.

Så man kan si at individualisering er en vesentlig endring i forhold til den moderne barndommen, med fokus på selvrealisering og det å skape seg sin egen identitet. Dette synes å åpne mange nye muligheter for ikke bare barns, men menneskers utvikling. Men samtidig

skape dette også større ulikheter i dagens og framtidens vestlige samfunn. Frønes sier dette om individualisering:

Ideene om individualisering betyr ikke at det blir mindre sosial ulikhet i verden, at nå kan alle gå ut og skape seg selv. De nye variasjonene av livsstiler og ulikheter vil ofte forsterke sosial ulikhet. Når mulighetene øker, øker også betydningen av ressurser, individuelle som sosiale og økonomiske. Ulikhetene vil dermed ofte øke, selv om mange får større muligheter enn de tidligere hadde (2007, s. 23).

2.3.3. Barn og unges valg av fritidsaktiviteter.

Hos barn kan valg knyttes opp mot læring. Barn lærer av å ta valg, og skal lære å ta valg. Så det er viktig at barn får mulighet til å ta valg. Men det bør sees i sammenheng med barnets kompetanse til å ta ulike valg. Barns valg påvirkes av andre.

Foreldrene påvirker barnas valg av fritidsaktiviteter i stor grad. Kvello (2008) viser til hvordan foreldre påvirker barnas innstilling til fysisk aktivitet, samt i forhold til hvilke fritidsaktiviteter barna velger. At dette «styres av foreldrenes preferanser og barnas forutsetninger og ønsker» (Kvello, 2008 s. 189).

Påvirkningen fra foreldrene om hva en skal fylle fritiden med er også selvsagt viktig, men venners innflytelse er stor og den øker med alderen. Grue (2011) peker på at selv om deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter er basert på et individuelt medlemskap er ofte beslutningen om å delta et resultat av en kollektiv prosess. Hva vennene gjør er viktig og har ofte stor betydning for hva en selv gjør. Mange barn og unge har enten de fleste eller noen av de beste vennene sine i samme organiserte fritidsaktivitet som de selv er medlem av. I ungdomstiden går samvær med foreldrene ned, mens tiden tilbrakt sammen med jevnaldrende øker. Barn og unge forbinder oftest jevnalderssamvær med lystbetonte og selvvalgte aktiviteter, som både kan være organiserte og uorganiserte (Grue, 2011).

2.3.4. Fritidsaktiviteten lek hos barn.

En type aktivitet som kan sies å være særegen for barn, er «leken». Hos barn er dette en spesifikk fritidsaktivitet. Leken kan sies å være en uorganisert fritidsaktivitet, samtidig så kan den sies ofte å være organisert i gruppa der leken foregår. I en gruppe barn, som leker en spesifikk lek, så ligger det spilleregler som må følges.

Det at barn leker, er et bilde som har vært til stede alle tider, og som alle har en forestilling til. Det ligger en forestilling om det å være barn, som jeg tenker er veldig godt etablert, men som

utfordres av hvordan dagens barn har det. Denne forestillingen kommer ofte fram når man vil ha barna mer ut og ikke bare f.eks. sitte inne foran TV. Da hører jeg med selv ofte si; «da jeg var barn, var vi ute hele tida. Vi fant alltid på noe selv, enten lekte cowboy/indianer i skogen, spilte fotball på løkka, eller var ute og lagde skihopp». Det var selvstendige aktiviteter, som ikke var organisert, og det var sjelden at voksne var med på aktiviteten (Frønes, 2007).

Dette har endret seg i dag, da aktivitetene i stor grad er preget av organisering. Leken i nærområdet, i skogen og på løkka, er erstattet av organiserte aktiviteter med styrte tidspunkt. Barna kjøres ofte til aktivitetene, enten på grunn av avstand eller tidspress. Dette krever fysisk medvirkning av foreldrene. Foreldrene engasjerer seg i tillegg mer i barnas interesser og aktiviteter også.

I det moderne samfunn har forholdet mellom foreldre og barn endret seg. Det er ikke lenger fokus på at barnet representerer arbeidskraft og inntekt til familien, men fokus på kjærligheten og at det å få barn er en del av meningen med livet. Frønes begrunner dette med at «moderne norske familier er vendt mot barna» (2007, s. 66). Foreldre leker i større grad med barna og er mer involvert i barnas liv. Dette ligger også som krav fra samfunnets side, barna skal følges opp. Både i forhold til skole, lekser og fritid.

Den moderne barndommen og kunnskapssamfunnet legger vekt på den institusjonelle forankringen, gjennom utdanningsinstitusjonene, organisasjonene, førskoleordningene. De offentlige tilbudene i forhold til organiserte aktiviteter øker. Men paradoksalt nok så er barna da enda mer avhengig av foreldrene og foreldrenes innsats når det gjelder oppfølging i fritid, skole og økonomi (Frønes, 2007). I tillegg har mange aktiviteter blitt kommersialisert, noe som gjør at noen utestenges fra aktiviteter. Det koster penger for å få adgang, og til utstyr. I tillegg kan også barn gå glipp av viktig læring og utvikling, fordi de ikke har ressursene til å delta.

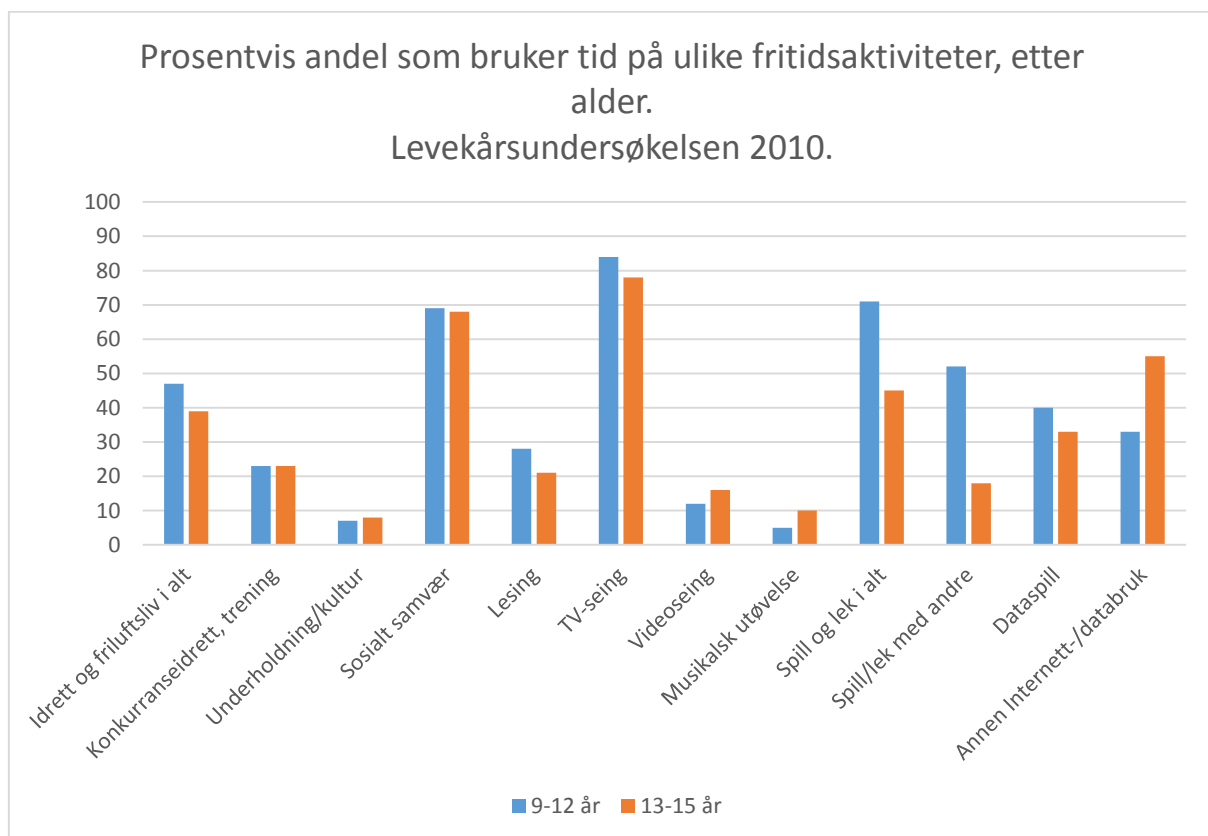
Jeg vil ikke med dette si at «den frie leken» er borte hos dagens barn. Langt ifra, den finnes der hele tiden. Både i barnehagen, i friminuttene på skolen, på skoleveien, og underveis i de organiserte aktivitetene. Hvilken funksjon tillegges så denne leken? I det moderne samfunnet trekkes det fram at «lek er trening i sosial kompetanse, i språk og kommunikasjon» (Frønes, 2007, s. 114). I leken spiller barn ut ulike roller, som de går inn og ut av, og bytter på. I lek lærer barn å utvikle språket, og å kommunisere. Kommunikasjon går på å uttrykke ønsker og behov på en slik måte at andre forstår hva man mener, samt å forstå hva andre prøver å uttrykke. Å ha evne til å forstå og uttrykke seg i en spesifikk sosial og kulturell sammenheng læres og utvikles gjennom lek og sosialt samvær med jevnaldrende. Gjennom lekens regler

lærer barna seg å forstå det sosiale spillet i leken. Man oppøver evnen til å forstå sosiale mønstre (Frønes, 2007).

2.3.5. Hva slags aktiviteter deltar barn på i dag.

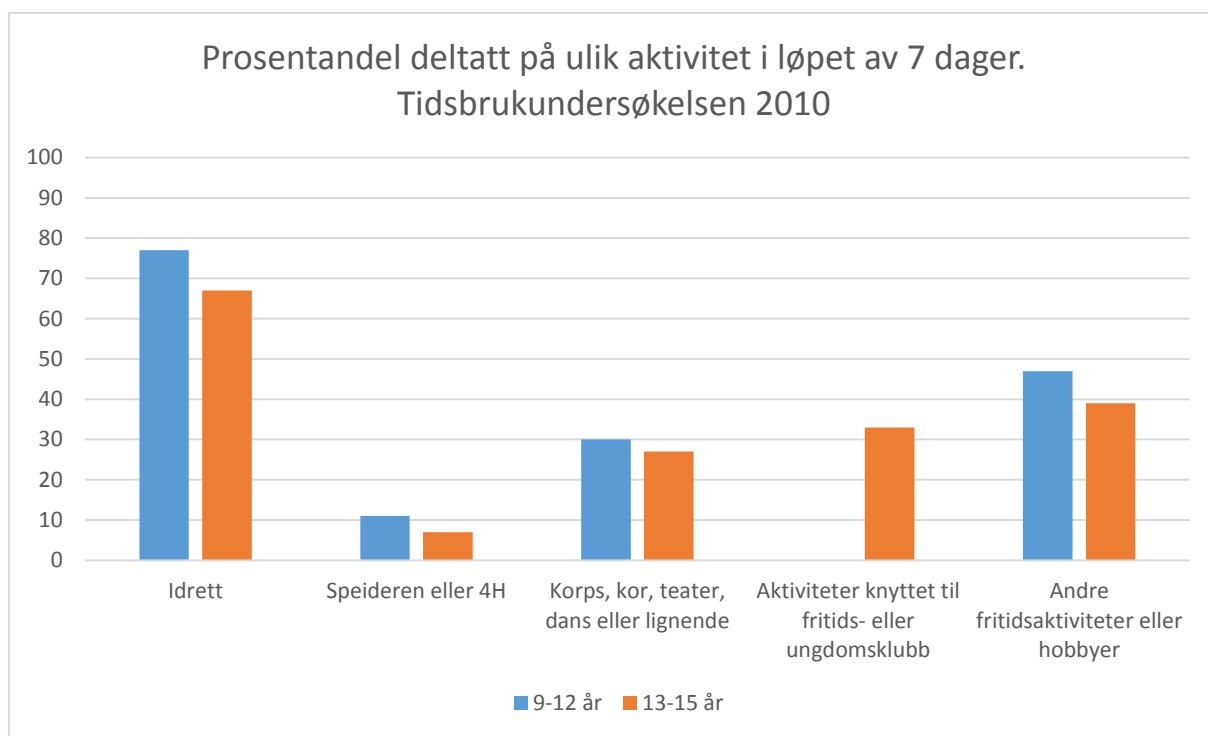
Barn og unge gjør ulike ting på fritida. Her kan man ta utgangspunkt i for eksempel tidsbruks- og levekårsundersøkelser og oversikt over deltakelse i kulturtilbud fra Statistisk sentralbyrå. Jeg vil presentere noen tall fra tidsbruksundersøkelsen 2010 for aldersgruppen 9-15 år. 2010 var andre gang barn i alderen 9-15 år var med i tidsbruksundersøkelsen, første gang var i 2000. Før det var bare unge fra 16 år tatt med.

Tidsbruksundersøkelsen 2010 viser blant annet at barns bruk av tid endres med at de vokser opp og blir eldre. Det går på hovedkategoriene i undersøkelsen som inntektsgivende arbeid, husholdsarbeid, personlig behov og fritidsaktiviteter. Både 9-12-åring og 13-15-åring bruker liten tid til aktiviteter som inntektsgivende arbeid og relativt liten tid til husholdsarbeid, som inkluderer husarbeid, vedlikeholdsarbeid, omsorgsarbeid og innkjøp. Tida brukes av barn og unge mer til utdanning, til personlige behov som søvn og måltider og til fritidsaktiviteter (Vaage, 2012). Så endres dette i takt med økende alder.



(Laget i Excel etter tabell hos Vaage, 2012)

Slik undersøkelsen, og grafen ovenfor viser, så bruker alle barn og unge tid på en eller annen form for fritidsaktivitet i løpet av en dag. Det største andel bruker tid på, uavhengig av alder, er å se på TV. Ellers så ser man at også sosialt samvær har en høy andel i begge aldersgrupper. Undersøkelsen viser at mange i aldersgruppen 9-12 år driver med spill og lek både i alt og sammen med andre, mens det er betraktelig færre som gjør dette i alderen 13-15 år. Det sier noe om at når man blir eldre, så leker man mindre. Dette har med overgang fra barn til ungdom/ung voksen. Idrett og friluftsliv er det det i underkant av halvparten som driver med, begge aldersgrupper. Dataspill og bruk av data kommer også høyt på prosentvis andel. Der er det også en markant forskjell mellom 9-12 år og 13-15, de yngste driver mer med dataspill mens i den eldste gruppa så er det større andel under annen internett-/databruk. Dette har sammenheng med økende bruk av sosiale medier, spesielt kanskje i forhold til å kommunisere med andre.



(Laget i Excel etter tabell hos Vaage, 2012)

Det ble i undersøkelsen, se graf ovenfor, stilt noen spørsmål om hvilke fritidsaktiviteter barna hadde deltatt på siste sju dager. Idrett er den aktiviteten som største andel deltok i. I alle aldersgrupper dette den typen aktivitet flest deltok i, med noe nedgang i deltakelsen i økning av alder.

En annen type aktiviteter er kulturaktiviteter, eksempelvis korps, kor, teater, dans og lignende. En tredel av 9-12-åringene deltok i slike aktiviteter i 2010. Blant 13-15-åringene var tallet lavere.

Dette kan sees i sammenheng med Norsk Kulturbarometer, SSB for 2012, der det er barn og unge som har høyest prosentvis antall besøk på de fleste kulturtilbud. Tar man utgangspunkt i de spesifiserte kulturtilbud som har høyest prosentvise deltakelse siste 12 måneder, så er dette i rangert rekkefølge idrettsarrangement, bibliotek, kino, tros- og livssynsmøte og konsert.

Barn mellom 9-15 år er den gruppa som i størst grad har besøkt idrettsarrangement, bibliotek og tros- og livssynsmøte. Når det gjelder kino og konserter, så er det gruppa 16-24 år som har den høyeste deltakelsen. Dette samsvarer med det som en ser i forhold til aldersadekvate interesser. Jeg tenker også i forhold til deltakelse på tros- og livssynsmøter, som var den fjerde mest besøkte kulturaktiviteten så kan dette ha sammenheng med at man som barn deltar på den type arrangement sammen med foreldrene. Men når man blir eldre, så tar man mer selvstendig valg i forhold til deltakelsen selv.

2.4. Fritiden hos barn med utviklingshemming.

I de neste avsnittene vil fokus være barn med utviklingshemming. Hvilken betydning har utviklingshemming for deltakelse og mestring. Det vil her redegjøres for noen særtrekk.

2.4.1. Barn med utviklingshemming.

Målgruppen jeg har valgt å se på er barn med utviklingshemming. Begrepet utviklingshemming knyttes ofte opp mot en spesifikk gruppe som man taler om. Eksempelvis *barn med utviklingshemming*. Begrepet er også benyttet i Meld. St. 45, der det tales om *mennesker med utviklingshemming*.

Begrepet er også knyttet opp mot begrepet funksjonshemming. Utviklingshemming er en form for funksjonsnedsettelse eller funksjonshemming. Derfor velger jeg også å redegjøre for dette begrepet, da det er hensiktsmessig når man skal diskutere hvilken forståelse man legger til grunn for begrepet. Molden, Wendelborg og Tøssebro (2009) trekker fram *kognitive vansker* som en spesifikk egenskap ved nedsatt funksjonsevne. Kognitive vansker beskrives som det å ha vansker med å lære og å forstå. Mennesker med utviklingshemming faller inn under denne kategorien, og er derfor en funksjonsnedsettelse eller funksjonshemming. Det ligger mange utfordringer i å definere mennesker inn under en slik paraplybetegnelse, da de er så forskjellige. Kittelsaa bruker betegnelse «forhåndsdefinerte mennesker» (2013, s.12), noe

jeg tenker er et oppsummerende begrep for de utfordringer som følger en paraplybetegnelse. Mennesker med utviklingshemming er ingen ensartet gruppe.

Det finnes ulike perspektiver for å forstå eller beskrive begrepet funksjonshemming. Den tradisjonelle forståelsen, medisinsk forståelse, betyr at man ser funksjonshemmingen ut fra patologiske årsaker, et resultat av personens sykdom, skade eller helsetilstand (Tøssebro 2010; Kollstad 2008). En kritikk til denne forståelsen er at skaden er et individuelt problem, og at problemet løses gjennom medisinske tiltak (Grue og Rua 2013, Kollstad 2008). Som et motpol til den medisinske forståelsen kom en sosial modell, der fokuset ble rettet mot omgivelsene og at det var der de funksjonshemmende barrierene lå. Personen ble ikke funksjonshemmet før den møtte en hindring i omgivelsene. Fokus ble flyttet fra medisinsk behandling til politisk handling (Kollstad, 2008). Kritikk til denne modellen er at fokus skjer på et samfunnsnivå, men at personlig erfaringer og opplevelser forsvinner (Grue 2001, Kollstad 2008).

På bakgrunn av dette så kom det en sosiokulturell forståelse, som en videreutvikling av den sosiale modellen. Dette innebærer at funksjonshemming oppstår både ut fra forutsetninger hos individet og i omgivelsene de deltar i (Kollstad, 2008). Begge sidene vil gjensidig påvirke hverandre. Målet er at et individ skal kunne skape seg en identitet ut fra de forutsetninger vedkommende har, og ut fra mulighetene i omgivelsene. Da må de sees i sammenheng og det vil kunne variere hvor fokus/ending må gjøres.

Når det gjelder begrepet utviklingshemming, så vil jeg legge til grunn WHO sin definisjon av begrepet i ICD-10. Der defineres utviklingshemming som

Tilstand av forsinket eller mangelfull utvikling av evner og funksjonsnivå, som spesielt er kjennetegnet ved hemming av ferdigheter som manifesterer seg i utviklingsperioden, ferdigheter som bidrar til det generelle intelligensnivået, f.eks. kognitive, språklige, motoriske og sosiale. Utviklingshemming kan forekomme med eller uten andre psykiske og somatiske lidelser.

(Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013 s. 7).

For å falle innenfor definisjonen, så må følgende tre kriterier være oppfylt:

1. Betydelig svekket evnenivå, dvs. at mental fungering må ligge under IQ på 70
2. Sosial modenhet og tilpasningsdyktighet skal være betydelig svekket
3. Funksjonsvanskene må vise seg før fylte 18 år.

(Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013, s. 7).

2.4.2. Barn med utviklingshemming og deltakelse i fritidsaktiviteter.

Wendelborg (2009) viser i sin forskning at i deltakelse på ulike arenaer, både i skole og i fellesskap med jevnaldrende, er barn med utviklingshemming på lik linje med «vanlige» barn når barna er på småskoletrinnet. Men at denne deltakelsen har en nedgang avhengig av at barna blir eldre, de faller ut fordi kravene øker og at de da ikke mestrer å henge med. De deltar da mindre enn andre barn, og det de da deltar i er segregerte tilbud og/eller tilbud som ofte er initiert av voksne.

Hvor likt eller ulikt er det livet barn med utviklingshemming lever kontra det de andre barn lever? Det er jo mange likheter, de vokser vanligvis opp sammen med foreldre og søsken, de går på skole og deltar på fritidsaktiviteter. Men forskningslitteratur peker på at personer med utviklingshemming i alle aldre lever sine liv, ikke sammen med, men ved siden av andre (Kittelsaa, 2011). Det innebærer eksempelvis at de er integrert i skolen, men mange har et spesialopplæringstilbud, og ofte sammen med andre med utviklingshemming. De deltar ofte i spesielt tilrettelagte fritidsaktiviteter. Konsekvensen av dette vil være at det være barn i disse spesielle aktivitetene som er betydningsfulle for den enkelte og ikke vanlige barn. Dette kan være med å gi en tilhørighetsfølelse, samtidig kan det for mange kanskje gi en følelse av å være annerledes.

Når det gjelder utviklingshemmedes deltakelse i fritidsaktiviteter, så påpeker Kittelsaa (2011) på bakgrunn av annen forskning, at det er de yngre, de som trenger minst bistand, og de som har støttekontakt som deltar hyppigst på fritidsaktiviteter. Videre at personer med lett utviklingshemning har støttekontakt i større grad enn andre, og de deltar oftere enn andre utviklingshemmede i fritidsaktiviteter.

Mange utviklingshemmede lever et svært aktivt liv i fritiden, gjennom at de bruker både allmenne og spesielt tilrettelagte fritidstilbud. Men de sier lite om at de benytter fritiden til mer uformelle aktiviteter, som for eksempel samvær med venner eller spontane kafé- eller kinobesøk. Avhengighet av andres tilrettelegging for å være aktiv på fritida virker til å være en ofte tilstedeværende faktor. (Kittelsaa, 2011).

Allmenne fritidstilbud, kan sies å være tilbud i det offentlige som alle kan benytte seg av. Dette kan være kino, svømmehall, biblioteket, bowling og lignende. Kittelsaa (2011) forteller at et fellestrekk hos utviklingshemmede som benytter seg av allmenne fritidstilbud som oftest deltar sammen med andre utviklingshemmede, støttekontakt eller andre betalte hjelpere. Utviklingshemmede barn gjør dette kanskje mest sammen med foreldre? Sosialt sett kan man si at slike tilbud preges av en viss form for anonymitet, dvs. det forventes ikke at man søker kontakt med andre som benytter seg av samme aktivitet. Så en slik deltakelse vil i begrenset grad lede til at man utvider/ får et større sosialt nettverk. (Kittelsaa, 2011).

I forhold til mennesker med funksjons-/utviklingshemming kan de organiserte aktiviteter igjen deles opp i tilrettelagte og ikke tilrettelagte aktiviteter, noe Kollstad (2008) fremhever. Det at aktiviteten er tilrettelagt betyr at den henvender seg til en bestemt type målgruppe. I kommunen der informantene bor er det en organisering der man har ulike aktiviteter særskilt tilrettelagt for mennesker med utviklingshemming. Dette både gjennom ansatte fritidskonsulenter som jobber med tilrettelagte arrangement (vinteraktivetsdag, tur med seilforeningen, turer til ulike kulturarrangement), og faste grupper som sangkor, boccia, trening med trugelandslaget. Tidligere var det også en slik form for særskilt organisert tilrettelegging i idretten i Norge, gjennom Norsk Handikapidrettsforbund. Dette er nå integrert i de ulike særforbundene i Norsk Idrettsforbund. Men man vil allikevel kunne finne tilrettelagte tilbud under hvert særforbund, et eksempel på dette er el-bandy (innebandy med spesielle rullestoler). I tillegg er det organiserte, ikke tilrettelagte aktiviteter. Dette sier Kollstad (2008) er aktiviteter som henvender seg til alle og enhver som har interesse for å være med på denne type aktivitet. Den er altså ikke tilrettelagt for noen særskilt målgruppe, utover at de er interessert i aktiviteten. For at mennesker med en funksjonshemming skal kunne være med på disse aktivitetene vil det kunne være behov for tilrettelegging (Kollstad, 2008).

Gustavsson (2004) snakker om et grovt skille mellom individuell og sosial deltakelse som kan si noe om ulike dimensjoner av deltakelsesbegrepet. Individuell deltakelse er ifølge Gustavsson (2004) knyttet opp mot WHO sitt klassifiseringssystem ICF som er et instrument for å vurdere og sammenligne graden av nedsatt funksjonsevne på individnivå. Etter ICF kan man enkelt si at for å vurdere deltakelse, så gjør man en vurdering av individets evne til å

gjennomføre en viss aktivitet. Sosial deltakelse tar i denne sammenheng for seg om utviklingshemmede får delta, eller om de utestenges fra ulike sosiale sammenhenger. Det trekkes altså fram en sammenheng mellom aktivitet og deltakelse som man særskilt ser når begrepet brukes innen helse og omsorg. I ICF (2006) er begrepene definert som at «aktiviteter er en persons utførelse av oppgaver og handlinger» og «deltagelse er å engasjere seg i en livssituasjon» (s. 109). Begge deler skal bidra til å vurdere en persons funksjon, ut fra to kriterier. Det gjøres en vurdering av en persons kapasitet under optimale forhold, som igjen sammenlignes med hvordan aktiviteten faktisk blir gjennomført under gitte betingelser (Gustavsson, 2004). Kapasiteten dreier seg om vurdering i forhold til aktivtetsbegrepet, mens deltakelsen blir vurdert i forhold til gjennomføringen, der betingelser i omgivelsene blir tillagt stor betydning. En slik vurdering kan da sies å ha å basere seg på det som kalles en relasjonell forståelse av funksjonshemmingsbegrepet (Tøssebro, 2009, 2010), der utfordringer til deltakelse er knyttet til et manglende samsvar mellom funksjonsevne hos en person, dvs. kapasiteten, og kravene til funksjonsnivå som stilles i samfunnet, dvs. gjennomføringen. Dette illustreres også gjennom GAP-modellen, der det må sies å være en intensjon med å redusere gapet mellom samfunnets krav og de individuelle forutsetningene for å klare kravene. Det er altså en sammenheng mellom aktivitet og deltakelse.

Alt man som menneske gjør, kan kalles aktivitet. Det kan være stå opp, vaske seg, spise, lage mat, sove, handle, kjøre bil, arbeide, studere, dyrke hobbyer, være sammen med andre, se på TV, lese, spille musikk, sykle. Aktiviteter varierer fra person til person, og kan påvirkes av kulturtilhørighet, sosiale roller, kjønn, alder, interesser og livssituasjon. Så i henhold til ICF så dreier det seg om det enkelte individs evne til å utføre de ulike aktivitetene.

ICF (2006) sier at deltakelse er å engasjere seg i livssituasjonen, så kan man kanskje si at det handler om en subjektiv opplevelse. Det subjektive aspektet vektlegges, det er snakk om hvordan den enkelte selv opplever sin deltakelse.

Det kan da dreie seg om følelse av selvmestring og selvkontroll, følelse av at man tar del i noe viktig, at man mestrer noe på lik linje med andre. Det kan også dreie seg om følelse av å være med, og bidra inn i aktiviteten.

2.4.3. Barn med utviklingshemming og mestring i fritidsaktiviteter.

Mestring kan forstås som noe i den enkelte, det personen behersker, deltar i og selv bestemmer. Mestring blir med en slik forståelse ikke noe vi kan gjøre for andre. Spørsmålet blir snarere å finne frem til hva som skal til for at den enkelte får tro på muligheten til å mobilisere egen styrke. Begrepet blir knyttet opp mot det å overvinne eller beseire utfordringer, ved å leve mest mulig normalt. At man skal fungere som andre på tross av en sykdom eller lignende. Det skaper en forventning om å lykkes, noe som da kan medføre en større byrde for de som ikke får til dette (Grue, 2001). Det vil med utviklingshemmede kunne variere hvor vesentlig en slik tankegang vil være hos den enkelte. Det kommer an på det kognitive funksjonsnivå den enkelte er på. Jeg har i min tidligere jobb som vernepleier møtte mennesker med utviklingshemming som er meget bevisst sin situasjon, og som da har vært veldig opptatt av en forventning om å få til ting som alle andre. Og at da blir opplevelsen om å ikke mestre, ikke få til, stor. Og hvor vi da har måttet jobbet mye med tankegangen om at dette er en byrde.

Grue og Rua (2013) trekker i denne sammenheng fram noen dimensjoner ved mestring. Dette handler om hvordan barna med utviklingshemming da håndterer de praktiske, sosiale og psykologiske sidene ved det å ha en fritid og å delta i ulike fritidsaktiviteter. Dimensjonene kan hjelpe til med å forstå hvor utfordringer ifht. mestring ligger.

Praktisk mestring.

Den praktiske dimensjonen handler om konkrete utfordringer ifht. deltakelsen, og som må løses på konkrete måter. Det er snakk om dagligdagse utfordringer som vil kunne oppstå som en følge av utviklingshemmingen, og hvordan man da går fram for å finne løsninger som kan begrense utfordringene. Dette kan jo være å få hjelpemidler som løser noen utfordringer, eller annen type tilrettelegging. Den sosiale dimensjonen handler om hvordan andre mennesker reagerer på utviklingshemmingen barnet har. Det innebærer at det er det sosiale miljøet som skaper utfordringer. Dette kan jo være at man undervurderer barnets forutsetninger til hva den kan bidra med i aktiviteten, på bakgrunn av for eksempel utseende (downs syndrom).

Den psykologiske dimensjonen handler om barnets egne tanker rundt deltakelsen og hva den får til eller ikke får til. Hvordan tenker man selv på de utfordringene man møter og hva som er

årsaken til disse. Tankene kan være knyttet både opp mot selve utviklingshemmingen og miljømessige betingelser. Jeg kan ikke spille fotball fordi det ikke finnes et slikt tilbud som passer at jeg kan være med (Grue og Rua, 2013).

Sosial mestring.

Grue og Rua (2013) trekker fram at for funksjonshemmede ungdom så oppleves det at funksjonshemmingen får en egen plass og betydning i mellommenneskelige relasjoner og sosiale situasjoner. De har ikke mulighet til å være «som alle andre», de blir identifisert som annerledes og det å håndtere å bli sett på som forskjellig blir en viktig del av den sosiale samhandlingen. Goffman snakker om stigma, og dette går på det at omgivelsene retter oppmerksomheten mot funksjonsnedsettelsen. Dette kan igjen føre til at ressurser og egenskaper som personen har blir underordnet og usynliggjort av fokuset på funksjonsnedsettelsen. Det vil variere fra informant til informant i forhold til dette, avhengig av kognitivt funksjonsnivå. Hvor bevisste er de i forhold til egen situasjon? Det henvises i en del undersøkelser som er gjort at barn med utviklingshemming i større grad deltar på fritidsaktiviteter med vanlige barn når de er yngre, men at dette endrer seg jo eldre de blir. Da er de mer med på fritidsaktiviteter som er tilrettelagt. Dette mener jeg er med på å vise at de har slike tanker, og at dette er en måte å håndtere forskjelligheten på. De tar kontroll ved å delta på aktiviteter der de kanskje stigmatiseres i mindre grad.

3.0. Metode.

3.1. Kvalitativ metode som grunnlag for utforskning og generering av data.

Jeg ønsker å benytte meg av kvalitativ forskningstilnærming, og da både gjennom intervju og deltakende observasjon. I den kvalitative forskningstilnærmingen fremheves det noen dimensjoner, som jeg også vil fremheve som viktig i forhold til mine forskningsspørsmål. En kvalitativ dimensjon er å få en forståelse av «fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet» (Dalen, 2011, s. 15) og begrepet «livsverden» er knyttet til denne dimensjonen. Livsverden kan sies å være personens egen opplevelse av sin hverdag, og hvordan vedkommende forholder seg til sin livssituasjon. For meg som forsker handler det altså om å få en dypere innsikt i hvordan personene forholder seg til ulike forhold knyttet til sin livssituasjon. (Dalen, 2011).

Innenfor en kvalitativ tilnærming er det altså fokus på opplevelsesdimensjonen, og ikke bare beskrivelse av forholdene som personen lever under (Dalen, 2011). Jeg er opptatt av å få tak i barnas og foreldrenes opplevelse rundt ulike dimensjoner eller egenskaper ved barnas deltakelse i ulike fritidsaktiviteter.

3.2. Deltakerne i studiet.

Deltakerne i studien var 3 barn med utviklingshemming, to barn på 11 år og et barn på 13 år, samt deres foreldre.

Utgangspunktet og intensjonen var å få 6 barn, med utviklingshemming, 6 – 16 år (grunnskolealder) til å delta. Jeg ønsket også å foreta en todeling av gruppa; 6 – 12 år (barneskole) og 13 – 16 år (ungdomsskole), med tre barn fra hver gruppe. Dette ønsket jeg fordi, som jeg har skrevet om i redegjørelsen, så viser data at det er ulikheter i forhold til type fritidsaktiviteter de to aldersgruppene velger å drive med, og at det er en sammenheng mellom type aktiviteter, aktivitetsnivå og økning av alder. Aktiviteter som barn gjør i barneskolealder, gjør de mindre av eller slutter de med i ungdomsskolealder. Wendelborg (2009) har som tidligere nevnt også sagt noe om at likheten mellom barn med en utviklingshemming og andre barn i forhold til deltakelse endrer seg med økning av alder, da forskjellene i kognitiv utvikling blir mer og mer framtrædende. Jeg fikk til slutt 3 informanter, to på 11 år og en på 12 år, så derfor valgte jeg ikke å ha fokus på noen sammenligning mellom de to gruppene.

Proessen for å skaffe informanter.

Jeg tok kontakt med flere personer jeg hadde fra mitt nettverk som ansatt i kommunen for å få forslag til aktuelle deltakere. Dette var blant annet fritidskonsulent for tilrettelagt fritid i kommunen, koordinator for støttekontaktfunksjon og habiliteringskoordinator i Tilrettelagte tjenester for å få forslag til informanter. De stilte seg positive til undersøkelsen og mente de kjente til flere barn som kunne være aktuelle. Den videre kontakten skulle foregå med fritidskonsulenten. Ut ifra de kriterier jeg skisserte, barn med utviklingshemming i alderen 6 – 16 år, så gjorde fritidskonsulenten en henvendelse til foreldrene til 5 aktuelle barn, som alle stilte seg positive til deltakelse. Godkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) var på dette tidspunkt innhentet. Informasjonsskriv ble formidlet til foreldrene. Jeg fikk da svar fra 3, som takket ja til å delta. 1 takket nei, da ungdommen selv ikke hadde lyst til å bli med på dette. 1 svarte ikke. Så da tok jeg utgangspunkt i de 3 som takket ja til å delta.

3.3. Deltakende observasjon.

Jeg var med og observerte barna når de deltok i en fritidsaktivitet. Aktivitetene jeg ble med på, ble plukket ut i samarbeid med foreldrene. Kriteriene for aktiviteten var at det skulle være organisert aktivitet der barna samhandlet med andre.

Observasjonene må sies å være deltakende fordi jeg som forsker var en del av de sosiale prosessene som foregikk på de ulike arenaene. Graden av deltakelse ble noe ulike avhengig av de sosiale prosessene som oppstod i aktivitetene jeg deltok. Da jeg var med Lars på FysFunk, så var jeg med og gikk på truger som de andre deltakerne. Da jeg var med Lars og Ivar på teaterøvelsene, så var jeg med og deltok i deler av skuespillet. Jeg hadde en statistrolle som mange andre. På koret med Lise var jeg en «passiv» observatør som satt på siden av stolringen og observerte øvelsen.

Jeg hadde på forhånd utformet en observasjonsguide som la føringer for hva jeg observerte.

Det var en inndeling i 3 temaer:

Rammevilkår knyttet til aktiviteten: Type aktivitet? Hvem er med i aktiviteten (antall barn/antall voksne)? Integreert/segreert aktivitet?

Deltakelse: Deltar barnet alene, eller er barnet i følge med noen? Hvordan medvirker barnet i aktiviteten (passiv/aktiv)? Hvordan er barnet med på å styre og påvirke aktiviteten?

Mestring: Virker det som om barnet trives i aktiviteten? Hva gjør barnet alene, og hva trenger det assistanse/hjelp til å utføre?

Notater av de observasjonene jeg gjorde i forhold til de 3 områdene ble gjort rett i etterkant av aktiviteten.

3.4. Intervju og intervjuguide.

Mitt utgangspunkt for intervjuet var at det skulle være «en utveksling av synspunkter», der jeg som forsker gjennom intervjuet prøver å få fram informantenes meninger og oppfatninger (Dalen, 2011). Jeg tok utgangspunkt i at jeg skulle benytte meg av et semistrukturert intervju. En slik delvis strukturering av intervjuet kan best beskrives som en samtale mellom meg som forsker og respondenten, der jeg som forsker styrer gangen i samtalen. For å få til det hadde jeg utarbeidet intervjuguider, det vil si planer for å være sikker på at vi gjennom samtalen var

innom de temaene jeg ønsket å få fram. Jeg utarbeidet en intervjuguide for intervjuet med barna og en for intervjuet med foreldrene.

I intervjusituasjonen ønsket jeg å ha en mest mulig åpen, men bevisst og reflektert holdning. Det handlet om å skape en trygg situasjon og å oppnå en tillitsfull relasjon. Å gi barnet ro og rom til å sette ord på sine erfaringer, synspunkter, reaksjoner og følelser. At det enkelte barnet skulle få undre seg og bli møtt av en åpen, lyttende og anerkjennende voksen, som har fokus på barnets perspektiv. Det var viktig at spørsmålene ikke var for stramme, som skapte et inntrykk hos barnet av at jeg krevde spesifikke svar, eller at det var fasitsvar (Eide & Winger, 2003).

Å ha en intervjuguide var viktig både for å holde meg innenfor temaer som jeg har valgt å fokusere på, men det var også viktig i forhold til barna med utviklingshemming som jeg skal intervjuer. I utformingen vektla jeg å ikke ha ledende spørsmål, eller stille spørsmålene slik at informantene ikke forstår hva det spørres etter. Jeg måtte prøve å stille spørsmål ut fra kunnskapsnivå. Det dreide seg om å belyse deltakernes erfaringer og holdninger til bestemte tema. Dette var en utfordring i forhold til intervjuene med barna, så det ble en del justering underveis i samtalen med barna.

Jeg hadde et ønske om å ta lydopptak av intervjuene, for så å transkribere det som ble sagt. Dette for senere analyse og tolkning av dataene. Da barna ble intervjuet, ble det tatt lydopptak med to av barna. I det siste tilfellet ble det ikke foretatt lydopptak, vurdert ut fra at gutten ikke kommuniserte så mye verbalt, i tillegg viste det seg at det heller ikke passet på grunn av formen «intervjuet» fikk. Lydopptak ble bare gjort i forhold til ett intervju med foreldrene, der mor ble intervjuet alene. Grunnen til at det ikke ble gjort lydopptak i de to andre foreldreintervjuene skyldtes i stor grad dårlig planlegging fra min side. I disse to tilfellene fikk intervjuet et preg av å være en uformell samtale og i så måte mer ustrukturert.

Som forarbeid til utformingen av intervjuguide og som forarbeid knyttet til selve gjennomføringen, så satte jeg meg blant annet inn i og prøvde å få kunnskap om utfordringer som er viktig å ta hensyn til og som kan oppstå når man har barn og barn med utviklingshemming som informanter.

3.5. Metodiske utfordringer.

Jeg har i jobbingen beveget meg mellom flere ulike forskningsfelt som jeg har måttet ta hensyn til og forholde meg til både metodisk og når jeg skulle analysere data. Dette har vært en utfordring i forhold til å tenke hva slags type fenomener det til enhver tid er snakk om. De feltene jeg vil trekke fram er forskning på barn og ungdom, forskning på fritid samt forskning knyttet til det feltet som kalles *disability research*, forskning på funksjonshemming. I en analyse av data, har jeg forholdt meg til forskning innen alle de ulike feltene. En utfordring er at jeg har sett å forskning på fritidsfeltet, men samtidig så belyses kulturliv og fritid også som et eget tema både innen barn og ungdomsfeltet og forskning på funksjonshemming/ utviklingshemming. Jeg har altså i oppgaven beveget meg i spenningsfeltet mellom de ulike tema.

Utfordringer i forhold til det å ha barn med utviklingshemming som respondenter.

Det kan snakkes om noen spesielle utfordringer knyttet til det å ha barn som informanter samt utfordringer ved at de i tillegg har en utviklingshemming, som jeg på forhånd og underveis måtte være bevisst og ta hensyn til. Både gjennom utforming av intervjuguide/spørsmål og i intervjusituasjonen.

Jeg måtte ta hensyn til det enkelte barns alder og modenhet (mental alder). Eksempelvis hva slags ord er det barnet skjønner/ikke skjønner (ord som intervju, interesser, fritid).

Ellingsen og Gjørnum (2010) skriver om diagnoser og merkelapper på utviklingshemming som verdivalg eller språkvalg. En utfordring har da vært møte det enkelte barnet som noe unikt, likeverdig og verdifullt ut fra det den er, uavhengig av merkelapp eller båssetting. Jeg har ønsket å få fram den enkeltes opplevelse i forhold til temaet, samtidig som det var nødvendig for meg å gjøre noen sammenligninger.

Jeg oppdaget noen av de samme metodiske utfordringer i intervjuene med barna som de Lysvik (2007) skisserer.

Jeg oppdaget at *kommunikasjonen* innimellom var utfordrende. Lars hadde et svakt verbalt språk, så jeg fikk ikke intervjuet ham på samme måte som de andre. Utgangspunktet for samtalen med ham ble bilder som foreldrene hadde funnet fram. Vi så på bildene sammen, og

jeg tok da utgangspunkt i bildene og spurte spørsmål til bildene underveis. Lars svarte da på mange spørsmål med ja og nei. En utfordring i så måte var å vite hvor mye av spørsmålene var det han egentlig forsto, og hva svarte han på? Jeg tok også utgangspunkt i kroppsspråk og respons på bildene og tolket dette opp imot eksempelvis interesse for aktivitetene. Spørsmålet er da om jeg tolket dette rett? Lysvik (2007) påpeker at utviklingshemmede kan gi inntrykk av at de forstår mer enn det de egentlig gjør. Ivar hadde et veldig god ekspressivt språk, som innimellom ga dette inntrykket av forståelse. Men underveis i intervjuet med Ivar så var det innimellom han ga svar på spørsmålene som viste at ikke alltid forsto det jeg spurte om. Dette ble det viktig å fange opp, og at jeg omformulerte spørsmålet.

Lise svarte en del «ja», «vet ikke», eller henvendte seg til mor og sa «si det du» på spørsmål. Dette kan minne om utfordringen «*yea-saying*» som Lysvik (2007) snakker om med referanse til Tøssebro. Det knyttes til betydningen av å være imøtekommende og svare positivt på spørsmålene. Det kan hende var tilfelle med Lise. Jeg tenker også at en tolkning kan være at det var mest lettvint å svare på den måten.

Gjærum nevner noen utfordringer, eller risikofaktorer, som mennesker med utviklingshemming står ovenfor i samspill med andre. De kan da ha problemer med:

- Å analysere, strukturere og omstrukturere informasjon
- Å sortere og klassifisere begreper
- At tenkning ikke blir tilstrekkelig fleksibel
- Lett å bli distraheret
- Intensjonal og tilfeldig hukommelse
- Både selektiv og delt oppmerksomhet
- Liten grad av eksplorativ, målrettet og søkende oppmerksomhet (2010, s. 147).

Disse generelle risikofaktorene var det viktig for meg å ha kjennskap til og ha i bakhodet i møte med informantene. Men var også viktig at de nettopp var generelle. Jeg møtte jo enkeltindivid med svært ulikt tankesett og utfordringene de hadde med seg inn i samhandlingen var veldig ulikt. Så det var en utfordring både å ikke komme med en forutinntatthet basert på generelle faktorer, og det var vanskelig å ha dette helt klart for meg *før* intervjuet med den enkelte informant. Derfor ble møtet og kontaktetableringen gjennom deltakelsen på fritidsaktiviteten sammen med barnet og besøket hjemme rett i etterkant en viktig del av kontaktetableringen i forkant av intervjuet med barnet.

Et viktig utgangspunkt for meg var det Gjørum (2010) påpeker, at man må tenke på personer med utviklingshemming som mer individuelle enn andre mennesker da den kognitive svikten skaper et individuelt mønster i tanker, atferd, språk m.m. Det var derfor viktig å bli kjent med den enkelte informant, og stille mest mulig åpne spørsmål, både med hensyn til refrasering for å utdype og justere etter hvert som jeg samtaler med den enkelte.

Hva kunne intervjuet igangsette hos barnet?

Dette ble et viktig spørsmål å stille, både etisk sett og med tanke på utfordringer som kunne dukke opp. Eide og Winger (2003) fremhever at intervju med barn igangsetter selvreflekterende prosesser hos barn, og at man da må ha en åpen og utforskende tilnærming. Et eksempel på dette fra mine erfaringer, som jeg mener kan illustrere dette var i «intervjuet» med Lars:

Jeg satt sammen med Lars i sofaen i stua og vi «samtalte» om bildene i albumet som foreldrene hadde laget. Lars pekte ivrig på et bilde der han hadde kledd seg ut i et politikostyme. Han peker og sier «politi». Så tar han meg i armen og sier «kom» og peker mot trappa. Han vinker også på faren og vil ha ham med. Vi går alle opp på rommet hans. Når vi kommer inn på rommet, så viser han først fram politistasjonen av lego som står på en kommode. Sier «politi» og leker med figurene. Så tar han fram to kasser med utkledningsklær. Han tar fram en hatt som far må ta på seg, jeg får også en hatt. Han finner et klovnekostyme som han vil at faren skal hjelpe ham med å ta på. Han finner også en klovnenese og setter på den. Så sier han «kom» og vil at vi skal gå ned igjen. (sitert fra egen intervjulogg)

Leken fortsetter videre med nye utkledninger.

3.6. Analyse av datamaterialet.

Oppgaven baserer seg både på deltakende observasjon samt kvalitative intervju av både barna og foreldrene. Formålet med dette er å få fram observasjoner og beskrivelser av temaer i informantenes opplevelser og uttalelser knyttet til temaene deltakelse, mestring og valg i forhold til fritidsaktiviteter. Dette er i diskusjonen tenkt blant annet drøftet opp mot elementer knyttet til barns deltakelse i fritidsaktiviteter generelt. Dette har ikke vært tema når barna er blitt intervjuet, men der det har vært mulig har dette vært fokus gjennom observasjonene jeg har gjort, samt i intervju av foreldrene.

Når tekstene fra observasjoner og intervju skal tolkes, så påpeker Kvale og Brinkmann (2009) at det er vesentlig å ha den teoretiske referanserammen i bakgrunnen og være bevisst hvordan denne påvirker de resultater som framkommer. Jeg skal derfor i det følgende redegjøre for hva slags metodisk referanseramme som ligger til grunn for mine vurderinger.

I en analyse av kvalitative data så ser man på sammenhengen mellom begrepene *tekst*, *tolkning* og *mening*. Ut fra de intervjuer og deltakende observasjoner jeg har foretatt, så har jeg en del skrevne tekster i form av feltnotater fra deltakende observasjon, notater fra intervju og transkribering av lydopptak. Det er dette materialet som har dannet utgangspunktet for tolkning og mening. Dette har gjennom analysen da bestått i å få et innblikk i barnas og foreldrenes egne beskrivelser i forhold til deltakelsen i fritidsaktivitetene. Ut fra denne intensjonen så har jeg vært inspirert av et *fenomenologisk* perspektiv som utgangspunkt for analysen av data. Dette ut fra en forståelse av begrepet som at det er snakk om å få fram beskrivelser av en persons tanker, følelser og atferd knyttet til et bestemt tema.

Ved valg av analysemetode og underveis i prosessen, så har jeg prøvd å være bevisst min egen rolle som nybegynner. Jeg er ingen erfaren forsker, og det var for meg viktig å finne en måte å analysere på, et analyseverktøy, som var enkelt og forståelig. Men som allikevel gir meg en anledning til å systematisere dataene mine på en hensiktsmessig måte, som ikke er for komplisert og som ikke er for tidkrevende. Med dette som utgangspunkt så jeg på ulike beskrivelser av analyse innenfor kvalitative forskningsmetoder.

Det var noen sentrale begreper som jeg fant i ulike kvalitativt metodiske beskrivelser som ble et relevant utgangspunkt for mitt analyseverktøy. Et vesentlig poeng er den grad- og nivåmessige jobbingen for å finne *mening*. Der tok jeg utgangspunkt i to analysemåter. Det ene er *analyse av meningsinnhold*, som kan oppsummeres i følgende prosess: Datainnsamling og omgjøring til tekster – koding av tekstene – klassifisering av kodene i temaer/kategorier – sortering av datamaterialet i kategoriene – undersøke datamaterialet for å finne meningsfulle mønstre – tolke mønstrene opp mot eksisterende forskning og teori i etablering av ny kunnskap (Larsen, 2007). Jeg hadde også som utgangspunkt *meningsanalyse*, med fokus på delanalyse. Det innebære å dele opp ulike utsagn ut fra innhold og kategorisere dem i temaer (Larsen, 2007). Når jeg drev med analysearbeidet ut fra disse to analysemåtene skjedde det ut fra det som Wadel (1991) kaller en «runddans mellom teori, metode og data». Jeg hadde et utgangspunkt gjennom den teorien jeg på forhånd hadde lest for å få innblikk i temaet, jeg

knyttet dette til noen *nøkkelpbegreper*, som også dannet grunnlaget for min hypotese før jeg startet observasjoner og intervju. Denne innhenting av informasjonen knyttet til et bestemt tema, ga meg en forforståelse som var med på å forme den metodiske tilnærmingen samt hvordan jeg gjennomførte intervju, hva jeg spurte om og hva jeg observerte.

Denne tematiseringen og kategoriseringen dreide seg om det Wadel (1991) sier er «å finne regelmessigheter ut fra mange enkeltstående handlinger». De ulike observasjonene som jeg har gjort av informantenes deltakelse i på fritidsaktiviteter danner grunnlaget for data om ulike teorier eller referanserammer. Referansene ligger der gjennom forforståelsen i teori, men det er også snakk om å få nytt innblikk i forhold til teoriene. Hva er det intervjuene og observasjonene mine kan si noe om. Disse regelmessighetene dannet også utgangspunkt for drøfting opp mot annen, lignende data, samt årsaker til lignende regelmessigheter eller forskjeller fra ulikt datamateriale.

Så ut fra problemstilling og lesing av teori, ble begrepene fritidsaktiviteter, deltakelse, mestring og valg definert som slike «nøkkelpbegreper». Hvert begrep fikk sin farge, så når jeg gikk gjennom tekstene i sin helhet så ble ulike utsagn og notater i tekstene markert ut fra hvilket begrep jeg satte dem i sammenheng med. Dette kan man si var de *meningsbærende enhetene* i tekstene. Når dette var gjort, studerte jeg tekstene i hver kategori og noterte ned mine fortolkninger som forsker av hva som ble sagt, jeg jobbet med å tolke de ulike meningsbærende enhetene. Samtidig leste jeg også relevant litteratur knyttet til nøkkelpbegrepene. Gjennom denne fortolkningsprosessen fikk jeg en forståelse av hva ulike utsagn kunne dreie seg om. Jeg knyttet i denne prosessen utsagn og notater opp mot begreper som var bidrag i fortolkningen. Et eksempel som kan illustrere dette er i forhold til hovedtemaet *deltakelse*. I begrepsdefinisjonen snakket jeg om grader av deltakelse, samt ulike kjennetegn ved høy grad av deltakelse, eksempelvis *anerkjennelse*. Jeg fant utsagn i datamaterialet under temaet deltakelse, og som jeg tolket kunne ha med anerkjennelse å gjøre. En slik analyse ble gjort for hver av de tekstene jeg hadde, totalt 10 forskjellige tekster (4 transkriberinger, 2 intervjunotater og 4 feltnotater fra observasjon). I og med at det ikke var så stort datamateriale å håndtere, så kodet jeg det ikke ytterligere. Jeg mente jeg hadde en rimelig god oversikt over materialet, ut fra den systematisering og koding som da var foretatt.

3.7. Vurdering av pålitelighet og gyldighet.

Nedenfor skal jeg gjøre en vurdering av kvaliteten i de studiene jeg har gjort. Jeg vil gjøre en vurdering i forhold til troverdighet av om jeg får fram det jeg har til hensikt å undersøke. Samt vurdere i hvilken grad funnene kan sies å gjelde for andre grupper eller situasjoner enn de som jeg har utforsket. Det første er knyttet til det som kan kalles validitet, det andre er knyttet til reliabiliteten i studiet.

Reliabilitet har noe med troverdigheten i forskningsresultatene å gjøre (Kvale og Brinkmann, 2015). For å kunne si at resultatene har reliabilitet så kan det innebære at en annen forsker oppnår de samme resultatene ved å gjennomføre samme studiet på et annet tidspunkt. For eksempel i et intervju, så ville det kunne bety at den som ble intervjuet ville svart det samme i intervjuet med en annen forsker, eller om den ville ha endret svaret sitt (Kvale og Brinkmann, 2015). Det må sies å være en utfordring å få til det med kvalitative intervju. For eksempel når jeg beskrev metodiske utfordringer tidligere, så var jeg inne på utfordringer ved å intervju barn og barn med utviklingshemming. Når man må åpne for muligheten til å kunne justere spørsmål ut fra både funksjonsnivå og forståelse hos den enkelte, og avhengig av situasjonen der og da, så vil begge disse faktorene utfordre reliabiliteten i forhold til å både kunne stille de samme spørsmålene, og få de samme svarene. Et annet aktuelt begrep i forhold til reliabilitet er begrepet generalitet, som innebærer at de funnene man har gjort om de enhetene som er med i undersøkelsen, kan sies å gjelde for alle lignende enheter. Kan jeg si at de funn jeg har gjort om de 3 barna i undersøkelsen, er det gjeldende for alle barn med utviklingshemming? Dette var ingen intensjon, men i forhold til noen aspekter i undersøkelsen, så hadde jeg en intensjon å se om undersøkelser som gjaldt andre barn med utviklingshemming også kunne gjelde for de 3. På noen aspekter så fant jeg sammenfallende resultater med andre undersøkelser. De undersøkelser jeg sammenlignet med var kvantitative, der kravet til generalitet var oppfylt. De data jeg har sammenlignet opp mot disse bærer også preg av en viss «kvantitet», og skaper dermed et sammenligningsgrunnlag.

Reliabilitet er et vanskelig begrep sett opp imot kvalitative data, med tanke på at «de bygger på den grunnforutsetningen at mennesker skaper eller konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer» (Dalen, 2011, s. 91). Noen sannheter eller universelle lover kan derfor være vanskelig å fastslå (Dalen 2011). Jeg vil derfor i det følgende redegjøre for validiteten eller troverdigheten i studiet. Kvale og Brinkmann (2015) sier at å validere er å kontrollere og at dette er en prosess som følger gjennom alle stadier av undersøkelsen. Det vil si at validering må sikres gjennom hele arbeidet fra valg av problemstilling, utvalg av enheter,

intervju eller observasjon, og i tolkning og analyse av data. Som masterstudent har nok ikke denne bevisstheten knyttet til validering preget prosessen hele veien. Men jeg velger å fokusere på validitetsdrøfting i forhold til metodisk tilnærming, datamaterialet og bearbeidingen og tolkningen.

Validitetsdrøfting av metode og datamateriale.

Larsen (2007) hevder at kvalitative data gjør det enklere å sikre høy validitet enn det kvantitative data gjør. For eksempel kan man underveis i et kvalitativt intervju foreta justeringer hvis det er andre temaer som respondenten er mer opptatt av enn det som i utgangspunktet var tenkt. Svarene kan da bli mer valide fordi man i større grad får fram informantens forståelse av et fenomen. Noe som kan påvirke validiteten i intervjuet, kan være at informanten ikke forstår spørsmålet, eller svarer det denne tror at intervjueren vil høre. Men i et kvalitativt intervju, så kan dette justeres med kontrollspørsmål og endring av spørsmålet. Dette forsøkte jeg å ivareta, jeg gjorde justeringer underveis når jeg skjønnte at barna ikke hadde forstått spørsmålene. Jeg hadde også oppfølgingsspørsmål for å gjøre avklaringer når det var noe jeg oppfatte som uklart.

Dalen (2007) påpeker at ved at det er «gode» spørsmål som blir stilt, så styrkes validiteten på datamaterialet. I et kvalitativt intervju, så er det spørsmål som gir informanten mulighet til å komme med meninger og gi innholdsrike og fyldige uttalelser. For å sikre dette sier Dalen (2007) at forskeren bør dokumentere at prøveintervjuer er gjennomført og at intervjuguide og forhold ved intervjusituasjonen justeres. Jeg foretok ikke slike tester, så intervjuene ble gjennomført ut fra den guiden jeg hadde og ut fra de forhold som oppstod der og da. Dette kan ha innvirkning på validiteten, jeg merket at jeg ble «bedre» og mer komfortabel i intervjurollen etter hvert, slik at intervjuene ble «bedre», noe som kan ha påvirket resultatene fra de forskjellige informantene.

Observasjon åpner for ulike tolkninger (Larsen, 2007). Jeg hadde en fordel med at det bare var jeg som observerte. Jeg prøvde å ha mest mulig objektive beskrivelser av det jeg observerte, for ikke å trekke slutninger eller gjøre tolkninger der og da om hva det dreide seg om.

Det er viktig å legge et best mulig grunnlag for den videre bearbeidingen, tolkning og analyse av det innsamlede materialet. I intervjusammenheng bør intervjuene tas opp med teknisk opptaksutstyr (Dalen, 2007). Jeg gjorde lydopptak av intervjuene hos to av barna og et foreldreintervju. I de andre intervjuene gjorde jeg notater underveis og supplerte i etterkant. Dette kan ha påvirket kvaliteten på datamaterialet. Jeg hadde både mer data, som var mer

korrekt gjengitt i lydopptakene. Dette påvirker validiteten gjennom at der jeg noterte så vil gjengivelsen være påvirket både av min hukommelse og tolkning der og da. Jeg ser også at når jeg da for noen hadde mer innholdsrike data tilgjengelig for analyse, så gir det større grunnlag for tolkning og analyse. Det kan påvirke validiteten at jeg hadde mer utfyllende datamateriale for noen enn jeg hadde for andre.

Validitetsdrøfting av tolkning og analytisk tilnærming.

Dalen (2007) trekker fram to begrep i denne sammenheng, tolkningsvaliditet og teoretisk validitet.

Tolkningsvaliditet:

Dalen (2007) henviser til at tolkninger kan være «fenomennære» og «kontekstsensitive», og at en tolkning og analyse må gå utover øyeblikket og settes i sammenheng med en større forståelse. Og at det er ut fra den større sammenhengen at tolkningen valideres. Dette har vært en utfordring og i min analyse og tolkning så har jeg nok en del tolkninger som griper øyeblikket og ikke så godt får fram hvorfor beskrivelsene kan settes inn i en sammenheng. Dette vil åpne for at leseren kan tilføre sine tolkninger og det kan påvirke validiteten.

Teoretisk validitet:

Teoretisk validitet sier noe om sammenheng mellom de teoretiske perspektivene det redegjøres for og de fenomenene som framkommer i analysen av datamaterialet. Teoretisk validitet innebærer at sammenhenger som avdekkes og forklares, blir dokumentert i datamaterialet og i forskerens sammenstilling og fortolkning (Dalen, 2007). Det som kjennetegner en god sammenstilling er sammenhengen mellom redegjørelse, datamateriale, analyse og drøfting. Oppgaven er skrevet med en intensjon om høy teoretisk validitet, så spør det om den nevnte sammenhengen som er forsøkt bestrebet framstår like tydelig for leserne.

4.0. Presentasjon av de 3 barna.

Nedenfor følger en presentasjon av det enkelte barn som har deltatt i undersøkelsen.

Barna er gitt fiktive navn, men barnets alder er tatt med fordi det er aktuelt og relevant i forhold til en noen sammenligninger som jeg gjør i drøftingsdelen.

4.1. «Lars».

Lars er 13 år, går siste år på barneskolen og skal starte på ungdomsskolen til høsten. Han har flere eldre søsken, som er voksne og over ti år eldre enn ham. Søsknene har flyttet hjemmefra, slik at Ivar bor hjemme alene med mor og far. Lars har Downs syndrom med en moderat grad av utviklingshemming. Han har lite ekspressivt språk, snakker i liten grad i setninger men kommer med enkeltord for å få fram sine ønsker. Jeg snakket med far til Lars på telefon og avtalte hvordan vi skulle legge opp dialogen og framdriften. Ble enige om at jeg skulle møte Lars og faren hans på FysFunk som er en ukentlig aktivitet tilrettelagt for barn med funksjonshemming.

Jeg møtte opp på aktiviteten. De skulle denne dagen gå på truger, samt være med på øving av teater. Jeg hilste på faren først, hvorpå Lars selv tok initiativ til å hilse på meg, med håndhilsing og han ga meg også en klem.

Aktiviteten er å gå med truger. De hadde allerede på seg truger og begynte å gå, mens jeg gikk og tok på meg truger jeg også. Det var til sammen 4 barn som deltok på aktiviteten. Far til Lars forteller at barna går på skole sammen, og kjenner hverandre godt. Undervisningen på skolen er i stor grad spesialundervisning der de er i samme gruppe. Det er fritidskonsulenten som står for gjennomføringen, i tillegg er far til Lars og to andre foreldre med barna sine. De følger opp og motiverer sitt barn. Etter at aktiviteten var slutt, skulle jeg være med dem, for å bli bedre kjent og gjøre nærmere avtale rundt det videre arbeidet.

Når vi kommer hjem til dem, og med en gang jeg har tatt av meg sko og yttertøy, så tar Lars meg med for å vise meg rommet sitt og saker han har der. Jeg var med ham og lekte med forskjellige leker en lang stund, før vi deretter gikk ned i stua til foreldrene og for å drikke kaffe. Lars satte seg da med en portabel DVD-spiller med øretelefoner og spiste is. Mens jeg hadde en samtale med foreldrene. Etter samtalen med foreldrene gjorde vi avtale om at jeg skulle komme igjen en uke senere, og prøve å gjennomføre et intervju med Lars. Dette intervjuet avtalte vi skulle ta utgangspunkt i bilder av aktiviteter som Lars deltar på. Dette avtaltes i samråd med foreldrene ut fra de erfaringer jeg hadde fått med samhandlingen med Lars den ettermiddagen og kvelden. Foreldrene skulle finne bilder av aktiviteter til jeg kom tilbake uka etter.

Jeg møtte opp litt over 18.30 den kvelden, da hadde Lars vært hjemme fra SFO en stund samtidig som det var en stund til han skulle legge seg. Foreldrene hadde laget mange ark av aktiviteter som Lars er med på eller som han har vært med. Planen var å prøve å ha en slags dialog med Lars rundt bildene. Dette var utfordrende da Lars ikke snakker så mye, samt at

han har utydelig tale. Det ble viktig for meg å følge med på andre type reaksjoner som kom underveis som vi så på bildene. Dette var kroppsspråk, spesielle ansiktsuttrykk eller andre utrop som ikke var tydelige ord.

Lars satt og så på TV da jeg kom. Jeg kommenterte rundt det han så på TV, hvor han kom med benevninger og korte svar på det jeg sa. Så kom far og sa at nå skulle tv'en slås av. Så satte vi oss rundt stuebordet, alle sammen. Far sa til Lars at han skulle se på bildene sammen med meg. Han kom da og satte seg sammen med meg og vi bladde gjennom arkene med bilder. Noen av bildene spurte jeg rundt, hvor han kom med korte svar. For eksempel; jeg peker på et bilde av ham hvor han plukker bær – «hva gjør du der?» Lars svarte: «Bær». Ellers så svarte han mye «ja» på spørsmål eller at han selv sa «se» til meg når vi kom til et nytt bilde, som jeg da kommenterte eller stilte ham spørsmål rundt.

4.2. «Ivar».

Ivar er 11 år. Han er minst i en søskenflokk på tre, med en eldre bror og en eldre søster. Det er fem års forskjell mellom ham og søsteren som er den neste i rekken. Han har en lett grad av utviklingshemming. Foreldrene forteller at kartlegginger viser at på en del områder ligger han 3-4 år etter andre 11-åringer i utvikling. Mens på andre områder er han på høyde med de andre. Han har god verbal formidlingsevne, men det framkommer gjennom intervjuet utfordringer i forhold til det reseptive, det vil si forståelsen av de spørsmål som blir stilt.

Ivar har også epilepsi, med hyppige småanfall. Dette påvirker både deltakelse i aktiviteter, valg av aktiviteter. Jeg merket også at det hadde innvirkning på intervjuet vi hadde.

Jeg var med Ivar på to forskjellige aktiviteter, en i regi av FysFunk, samt et arrangement i kirken som var et opplegg for 11-åringer som et ledd i trosopplæringen. Intervju med Ivar skjedde i etterkant av observasjonene. Intervju med foreldrene ble tatt noen kvelder etter intervjuet med Ivar.

Jeg var med og observerte Ivar i to ulike aktiviteter han deltok i. Første aktiviteten var på en teaterøvelse der FysFunk-gruppa deltok på deler av teaterstykket. Jeg møtte Ivar og ledsageren som var med ham i lokalet der teaterøvelsen skulle være. Ivar tok meg høflig i hånda og presenterte seg. Opplegget denne kvelden var å øve i gjennom teaterstykket i sin helhet. Det er snakk om et stort teaterstykke i regi av Tilrettelagt fritid, så det er deltakere fra flere organiserte grupper eller aktiviteter for utviklingshemmede, og da flest voksne. Det var til sammen anslagsvis 40-50 deltakere på øvelsen. Ivar og de 4 andre fra FysFunk-gruppa skal delta på en liten seksjon litt ut i teaterstykket, så de første 30-40 minuttene sitter alle som ikke

deltar og ser på de som er oppe og øver på sin del av stykket. Ivar satt sammen med ledsager og meg, og henvendte seg til ledsager og meg noen ganger for å kommentere det som skjedde underveis. Så skal hans gruppe opp å øve. Han har ikke med seg ledsager opp, er ikke avhengig av det. I stykket hadde først barna i FysFunk-gruppa en egen del, der de fulgte en dame med en koffert etter en Prøysen-vise og gjorde noen bevegelser til sangen. Det har vært øving dette før, men instruktøren stopper opp, gir noen instruksjoner til barna underveis og det blir gjort noen endringer på fremføringen. Deretter deltok barna i et sangnummer sammen med alle de andre. Øvelsen ble avsluttet med saft, kaffe og boller. Da satt jeg og snakket med Ivar, litt om teaterstykket og hva det handlet om.

Etter øvelsen så ble jeg med hjem til Ivar. Han kommer og ønsker meg velkommen når jeg parkerer, og følger meg inn i gangen. Så roper han på foreldrene og introduserer meg for dem, og ønsker meg velkommen inn. Så viser han meg rundt i etasjen, stua med TV, badet og kjøkkenet. Så finner han fram Ipad'en sin og setter seg med den.

Jeg setter meg på kjøkkenet sammen med foreldrene. Vi prater litt om min intensjon med masteroppgaven og hvordan vi skal legge opp det videre. Vi gjør en avtale om at jeg skal bli med på en aktivitet som han skal delta på uka etter, for også å observere Ivar i den aktiviteten. Og at vi etter det kan avtale tidspunkt for intervju med Ivar og med foreldrene. Etterpå så snakker jeg og foreldrene løst om Ivar sin deltakelse på aktiviteter. Jeg noterer underveis, for en del av informasjonen er relatert til intervjuguiden for intervju med foreldrene.

Den andre aktiviteten jeg skulle være med å observere var en organisert aktivitet i regi av kirken. Dette er et opplegg for 11-åringer som går over 2 kvelder, med en intensjon om at barna skal bli bedre kjent med kirken og bibelen. Jeg er med og observerer på den andre kvelden. Det er kanskje en 25 barn der, samt 10-15 ungdomsledere. Jeg møter Ivar og ledsager utenfor kirken og blir med inn. Han forteller om sist gang han var der, viser hvor jeg kan henge fra meg jakka. Ivar kjenner en annen gutt der, som er fra klassen hans. De henger sammen i starten. Før opplegget starter så løper han litt i gangene sammen med han fra klassen sin, før han kommer bort til meg. Han tar meg på skulderen og sier «tatt», vil at vi skal leke sisten. Jeg løper etter ham og tar ham. Dette holder vi på med til det organiserte opplegget starter.

Intervjuet med Ivar ble foretatt uka etter. Jeg kom klokka 17.30, jeg hadde gjort avtale om å intervju Ivar på dette tidspunktet. Da jeg kom inn, satt Ivar i sofaen og så på tv. Jeg sa hei og han hilste tilbake. Mor ba ham skru av tv, og at vi da kunne sette oss inne på kjøkkenet for å gjennomføre intervjuet der. Han var klar på at hun ikke skulle være med på intervjuet. Dette

var «gutteprat», damer ikke «tillatt». Hun tok fram noen ark med printede bilder på, som jeg hadde bedt om de kunne forberede for å ha et utgangspunkt å snakke om. Intervjuet startet med at jeg sa at jeg skulle intervju ham, og om han visste hva et intervju var. Det gjorde han. Så sa jeg at jeg skulle ta opp intervjuet på lydopptaker, og forklarte at ingen andre enn jeg skulle høre på det. Vi testet opptakeren ved at han sa «hei» og at vi avspilte det. Så sa han at vi kunne begynne å prate, og startet med en gang å snakke om bildene. Jeg fikk kjapt satt på lydopptakeren og så var intervjuet i gang. Vi gikk gjennom bildene og han fortalte om hva han drev med på bildene. Jeg brukte intervjuguiden og spørsmålene der underveis i gjennomgangen av bildene og etterpå. Intervjuet varte i ca. 20 minutter. Etterpå snakket jeg med mor og far. Det ble et supplement til den første praten jeg hadde med foreldrene. Jeg noterte stikkord underveis i intervjuguiden.

4.3. «Lise»

Lise er 11 år har Downs syndrom og en lett grad av utviklingshemming. Hun er mellomst i en søskenflokk på tre. Hun har en bror som er to år eldre, og en to år yngre søster.

Jeg etablerte kontakt med mor over telefon og avtalt at jeg først skulle snakke med mor, for så å avtale videre framdrift. Jeg var og intervjuet mor en formiddag. Intervjuet ble foretatt etter intervjuguiden og tatt opp på lydbånd. I etterkant av intervjuet avtalte vi hva slags aktivitet jeg skulle være med og observere, samt når intervjuet med Lise skulle gjøres.

Uka etter var jeg med og observerte Lise når hun deltok på korøvelse i Kulturskolens Barnekor. Søsteren til Lise er også med i koret, og far var med som ledsager.

Dette er et kor for barn i alderen 9-12 år. Det var 12 jenter til stede på øvelsen da jeg var der. Øvelsen var i et stort rom, der barna satt på små stoler i en halvsirkel. Lise satt på en stol midt i halvsirkelen, søsteren satt ved siden av og far satt på en stol rett bak Lise.

Øvelsen ledes av en dame, som både spiller piano og leder korpset. Hun skiftet på å lede koret fra bak pianoet og ved å stå foran dem i halvsirkelen.

Dagen etter skulle jeg foreta intervjuet med Lise. Intervjuet ble foretatt i stuen, jeg satt i en stol men Lise og mor satt i sofaen. Far, søster og bror var også i samme rom men deltok ikke direkte på intervjuet. Intervjuet var noe utfordrende å få gjennomført, da Lise i liten grad ønsket å svare på spørsmålene. Hun svarte ofte med «nei», «ja» og «ingenting». Da hjalp mor til med å omformulere spørsmålene, samt at det også ble slik at hun på en del spørsmål svarte på vegne av Lise men at hun samtykket. Intervjuet varte i ca. en halv time, da avbryter Lise intervjuet ved å gå mot gangen og trappa for å gå opp mot rommet sitt.

5.0. Data og analyse.

I dette avsnittet vil data bli presentert og analysert. Som del i en analyseprosess så har datagrunnlaget blitt systematisert i kategorier. Datamaterialet blir nedenfor presentert innenfor disse ulike kategoriene som et ledd i å forstå og å sette de ulike utsagn og observasjoner inn i en spesifikk sammenheng, å gi de en bestemt mening.

5.1. Hva slags aktiviteter deltar Lise, Lars og Ivar i – en presentasjon.

Nedenfor presenteres en systematisk oversikt over de aktiviteter som barna er med på. Det er laget en oversikt for hver av barna. Aktivitetene er strukturert under fire hovedkategorier. Kategoriene er basert noe på samme organisering som Dolva, Kollstad og Kleiven (2013) bruker som oppsummering i sin artikkel, samt noe sammenslåing i forhold til de kategoriene som framkommer av Levekårsundersøkelsen 2010 presentert under pkt. 2.3.5 i redegjørelsen. Det er ikke en utfyllende liste av aktiviteter, men aktiviteter som er blitt nevnt i intervju at de gjør eller deltar på.

Oversikt over aktiviteter som Lars (13 år) gjør eller deltar på:

Hovedkategori:	Nevnt aktivitet:	Med hvem:
Fysiske aktiviteter	FysFunk Hoppe på trampoline Svømme Tur i skog og mark Skitur Riding Fjell- og skogstur Støvsuge hjemme Tørke støv hjemme	De andre deltakerne, far er med Alene Mor og/eller far Mor og/eller far Mor og/eller far Terapiridning m/instruktør Mor og/eller far Med mor, eller når mor gjør noe annet Med mor, eller når mor gjør noe annet
Data- og mediaaktiviteter	Spill på Ipad og Nintendo DS Se på TV/DVD	Alene Alene, mor og far.
	Bøker, bla i selv og bli lest for	Alene, mor og far

Hobby- og rekreasjonsaktiviteter	Gå i lekebutikken Kle seg ut Leke på rommet (bl.a. lego) Høre på musikk	Mor og far, støttekontakt Alene, mor og far Alene, mor og far, noen ganger venner Alene
Kulturelle aktiviteter	Besøke biblioteket	Støttekontakt, mor og far.

Oppsummerende så vil jeg trekke fram følgende særtrekk med Lars sin deltakelse i aktiviteter:

- Lars bruker tid på en eller annen form for fritidsaktivitet hver dag, og han deltar eller gjør ulike aktiviteter innenfor alle de nevnte hovedkategoriene.
- Lars har flest aktiviteter innen hovedkategorien «Fysiske aktiviteter». Men også mange innen «Hobby- og rekreasjonsaktiviteter».
- Aktiviteter utenfor hjemmet, gjøres sammen med voksne, enten støttekontakt eller mor og far. Han er avhengig av å ha med seg en voksen for å kunne delta på disse aktivitetene. Det er som oftest mor og/eller far som deltar sammen med ham, da støttekontaktfunksjonen har vært noe varierende.
- Gjennom intervju fremkommer det at de aktiviteter Lars oftest gjør, og bruker og mest tid på, er data- og mediaaktiviteter samt hobby- og rekreasjonsaktiviteter. Disse aktivitetene gjør han som oftest alene i hjemmet.
- Lars deltar på en organisert og tilrettelagt fritidsaktivitet i uka, FysFunk, der han er sammen med andre barn. Lars er avhengig av å ha med seg en voksen på aktiviteten.

Oversikt over aktiviteter som Ivar (11 år) gjør eller deltar på:

Hovedkategori:	Nevnt aktivitet:	Med hvem:
Fysiske aktiviteter	FysFunk (sluttet etter hvert) Hoppe på trampoline Bading/badeland Tur i skog og mark Skitur	De andre deltakerne. Avlaster Alene, venner fra nabolaget, søsken Foreldre, støttekontakt, avlaster Mor og far, søsken Mor og far, søsken

	Lekeslåssing/bryting Fotball Sparke ball Sykle og sparkesykkel Rydde rom/pult	Storebror Med et aldersspesifikk lag (sluttet, men tilbud om treninger) Venner fra nabolaget Alene, venner fra nabolaget Alene med beskjed fra mor
Data- og mediaaktiviteter	Spill på PC og Ipad Se på TV, DVD	Alene, søsken Alene, foreldre, søsken
Hobby- og rekreasjonsaktiviteter	Bake og lage mat Mate fugler Brettspill	Avlaster Støttekontakt, avlaster Mor og far, søsken
Kulturelle aktiviteter	Biblioteket Kino	Støttekontakt, avlaster Støttekontakt, avlaster

Oppsummerende så vil jeg trekke fram følgende særtrekk med Ivar sin deltakelse i aktiviteter:

- Ivar bruker tid på en eller annen form for fritidsaktivitet hver dag, og han deltar eller gjør ulike aktiviteter innenfor alle de nevnte hovedkategoriene.
- Lars har flest aktiviteter innen hovedkategorien «Fysiske aktiviteter».
- Mange av aktivitetene gjøres sammen med andre, både voksne, enten støttekontakt, avlaster, mor og far. Men også med søster og bror og et par jevnaldrende venner fra nabolaget.
- Data- og mediaktiviteter gjøres alene, og det framkommer av intervju både med Ivar og foreldrene at han bruker mye tid på den type aktiviteter. Foreldrene sier at han helst velger sittestillende aktiviteter, og at han må «pushes» til mer fysisk aktivitet.
- Ivar deltar ikke pr. i dag ikke på noe organisert fritidstilbud.

Oversikt over aktiviteter som Lise (11 år) gjør eller deltar på:

Hovedkategori:	Nevnt aktivitet:	Med hvem:
Fysiske aktiviteter	FysFunk Hoppe på trampoline Tur i skog og mark Skitur Riding Spille fotball på stadion Sykle Hoppe tau	De andre deltakerne, mor/far og søster Alene, familie, skolevenninner Familie Familie Terapiridning m/instruktør Far og mor, søsken Mor og far, søsken Alene, søster, skolevenninner
Data- og mediaaktiviteter	Spill på PC, Ipad, Wii Se på TV og DVD	Alene, søsken, skolevenninner Alene, søsken, mor og far
Hobby- og rekreasjonsaktiviteter	Lage pepperkaker Leke på rommet Bøker; lese selv og bli lest for Leke med leker (Beyblade og dukker) Lage show og vise til familie Få besøk og gå på besøk	Mor, skolevenninner Alene, søster, skolevenninner Alene, mor og far Alene, søster Alene, søster Med venninner. Kan være hos andre alene, men må kjøres og gjøres avtaler.
Kulturelle aktiviteter	Kino Kor med kulturkontoret Teater med FysFunk Teateroppsetning «Ronja Røverdatter»	Mor og far Søster, mor/far FysFunkgruppa, teatergruppa, instruktør, mor og søster Teatergruppe, mor og søster Barne og Ungdomsteatret, mor og søster

Oppsummerende så vil jeg trekke fram følgende særtrekk med Lise sin deltakelse i aktiviteter:

- Lise bruker tid på en eller annen form for fritidsaktivitet hver dag, og hun deltar eller gjør ulike aktiviteter innenfor alle de nevnte hovedkategoriene.
- Lise har flest aktiviteter hun gjør/deltar på innen hovedkategoriene «Fysiske aktiviteter» og «Hobby- og rekreasjonsaktiviteter».
- Lise deltar på to organiserte fritidstilbud, ett av dem er tilrettelagt for barn med nedsatt funksjonsevne. Det andre et organisert tilbud for barn i alderen 9 – 12 år.
- Lise er avhengig av å ha med seg en voksen på mange aktiviteter utenfor hjemmet.
- Lise og søsteren deltar på noen av de samme organiserte aktivitetene, og de gjør mange uorganiserte aktiviteter sammen.
- Lise har aktiviteter som hun gjør sammen med skolevenninner. Noe av det er i tilknytning med SFO. Har vært på besøk, og fått besøk av venninner, er da selvstendig, men krever noe planlegging.
- Flere av fritidsaktivitetene gjøres sammen med søster, og de deltar på samme organiserte fritidsaktiviteter.
- Fritidsaktiviteter som Lise gjøre alene er i størst grad innenfor data- og mediaktiviteter og hobby- og rekreasjonsaktiviteter.

5.2. På hvilken måte deltar barna i aktiviteter.

Jeg har tidligere redegjort for begrepet deltakelse, med fokus på ulike aspekter eller egenskaper som kjennetegner deltakelse. Et aspekt var *delaktighet* gjennom engasjement, tilhørighet, makt og autonomi samt i noen aktiviteter interaksjon med andre mennesker (Gustavsson 2004). Deretter *sosial deltakelse* som går på en gjensidighet mellom individet og samfunnsmessig kontekst den er en del av. Da er deltakelsen styrt av barnets prioriteringer og valg, som igjen er styrt av gjeldende regler, normer og verdier. Her vektlegges også engasjementsbegrepet, men at det oppstår i påvirkning mellom relasjoner, kultur og ønske om å gjøre det man liker.

Hva kjennetegner så deltakelsen til de tre barna? I hvor stor grad er aktivitetene og valg av aktivitetene styrt av barnas engasjement?

En annen viktig faktor jeg har redegjort for er knyttet til faktisk eller «reell» deltakelse i aktiviteter og hva slags betydning dette kan ha for egenskaper som autoritet, anerkjennelse og status.

5.2.1. Engasjement, interesser og valg.

Dette har jeg trukket fram som et relevant begrep i forhold til deltakelse, men hvordan kan jeg gjenkjenne engasjement hos barna?

En egenskap som jeg mener kan trekkes fram i forhold til engasjement er trivsel, det at man liker å drive med aktivitetene. Når jeg intervjuet barna så var det ulikt hva barna kunne si noe om i forhold til trivsel, eller det å like noe, knyttet opp mot aktiviteter.

Det varierte hvordan de ga svar på spørsmålet om hva de liker å gjøre, eller hadde en klar differensiering av hva de likte best å være med på. En måte jeg tolket trivsel ut i fra var at jeg kunne merke et økt engasjement når de fortalte om en eller flere spesifikke aktiviteter, gjennom for eksempel å se på kroppsspråk, stemme eller lignende. Jeg kunne også supplere med hva foreldrene sa for å få en bedre forståelse, eller for å få bekreftet disse antakelsene. Når det gjelder Lars, så kunne jo ikke han verbalt uttrykke seg om dette, men jeg vil illustrere engasjement og trivsel gjennom to hendelser.

Den ene fra det første besøket hjemme hos Lars og den andre fra intervjukvelden.

Deretter slo han på PC'en og hentet fram musikkvideoen til GangnamStyle på YouTube. Han skrudde på masse lyd, og så startet han å danse. Han skulle ha meg med også, og viste meg bevegelsene slik at jeg skulle gjøre det samme. Han var opptatt av å følge dansingen slik den var på musikkvideoen, og å rollespille handlingen der. Et eksempel fra musikkvideoen er der den ene rollefiguren kryper mellom beina på den andre. Lars krøp da under beina mine, slik de gjorde det på filmen. (Utdrag fra egne observasjonsnotater).

Det andre er et bilde der han har kledd seg ut med et politikostyme. Han peker og sier «politi». Så tar han meg i armen og sier «kom» og peker mot trappa. Han vinker også på faren og vil ha ham med. Vi går alle tre opp på rommet hans. Når vi kommer inn på rommet, så viser han først fram politistasjonen av Lego som står på en kommode. Sier «politi» og leker med figurene. Så tar han fram to kasser med utkleddingsklær.... Far får politilue i tillegg til pistolen og en sheriffsjerne. Han finner fram en t-skjorte som er laget som en fangedrakt med striper og som det står «tyv» på ryggen. Den gir han til meg, og jeg tar den på. Selv finner han fram en piratskjorte som han tar på seg. Han tar også fram noen håndjern. De setter han på meg og seg selv. Så skal vi gå ned som fanger med faren bak som passer på oss med pistolen. (Utdrag fra egne observasjonsnotater).

Begge observasjonene får fram Lars sitt engasjement, gjennom initiativ til aktivitet og trivsel i aktiviteten. Han viser også autonomi og makt, det er han som bestemmer hva som skal skje og hva jeg og far skal gjøre underveis i aktiviteten.

Foreldrene forteller at «*det er vanskelig å vite hva Lars har lyst til, at han ikke ytrer ønske om noe. Men de prøver ut mye forskjellige aktiviteter med han, og gjennom den trivsel han viser i deltakelsen på aktiviteten, så kan de se at han liker det*». De forteller også at «*han sjelden er veldig ivrig når de foreslår aktiviteter, men at han blir med, og har det bra når han gjør aktiviteten. Men dersom de foreslår å gå på lekebutikken, så er han ivrig*». Dette gjelder organiserte aktiviteter i relasjon med andre, og at Lars da ikke viser engasjement gjennom å ta initiativ til aktiviteter selv, men viser engasjement og trivsel når han er med på aktiviteten. Foreldrene forteller for eksempel at «*han er glad i å gå på ski, og kan være med dem å gå lange skiturer*», eller «*han er glad i å være ute i naturen, og at han er opptatt av å høre fuglelyder*».

Ivar derimot sier mye om interesser og hva han liker, og ikke liker når han blir intervjuet. Engasjementet i forhold til ulike aktiviteter sees også gjennom kroppsspråk og iver når han forteller om noen av aktivitetene sine.

Ivar: Her, her er Ipaden min. Jeg spiller på den.

Meg: Spiller du på den hver dag?

Ivar: Ja

.....

Ivar: Her er yndlingsspillet mitt! Bowling.

Meg: Er det yndlingsspillet ditt?

Ivar: Der er yndlingskula mi.

.....

Ivar: Sist men ikke minst, her er den beste aktiviteten jeg liker. Å sitte i sånn rullestol, dzzzzzj, kjører den. Let`s go.

.....

Ivar: Så liker jeg selvfølgelig å drive medspillet mitt. Planter og

Meg: Hva kalte du det...

Ivar: Planter, som i garden raver

Meg: å ja, det er sånn spill på....

Ivar: Data'n

.....

Meg: hva liker du best av sommer og vinter, da?

Ivar: Jo, på vinter liker jeg å ake, på sommeren liker jeg å kaste litt ball og sparke ball....

Meg: Ja. Er du med på fotballag?

Ivar: nei, jeg liker ikke særlig fotball

Ivar sier her noe om hva han liker og ikke liker, noe som viser et engasjement i forhold til de aktiviteter han har prøvd, eller som han holder på med. Han viste også engasjement gjennom å ta et valg med å slutte på en organisert aktivitet:

Meg: du har sluttet på

Ivar: FysFunk....

Meg: FysFunk, ja. Hvorfor det?

Ivar: Fordi vi måtte vente så lenge....med å starte

Meg: mmm, men på FysFunken før, hva gjorde dere da?

Ivar: Da drev vi å tulla og lekte sisten og sånn

Meg: Var det gøy da?

Ivar: ja, mye bedre enn forestillinga

Meg: Ja, hva var det som var gøyest der da, som du synes du fikk til best?

Ivar: Jo, jeg likte sanne baner og utfordringer.....

Årsaken til at Ivar sluttet i aktiviteten skyldtes endringer i innholdet, at det de nå holdt på med på FysFunk ikke interesserte ham. På bakgrunn i denne begrunnelsen for å slutte, så fikk han lov til det av foreldrene. De kunne ha sagt at han burde fortsette, men aksepterte valget. Det kan sies å handle om å ivareta Ivars autonomi og makt til å ta avgjørelsen i forhold til å slutte på denne aktiviteten.

Som nevnt tidligere, så var intervju med Lise utfordrende å gjennomføre. Dermed var det også vanskelig å få tak hva hun likte best å gjøre. Lise uttalte seg på følgende måte:

Meg: Hvordan er det å synge i kor, da?

Lise: Bra

Mor: Hva er bra, da?

Lise: Å synge sanger

Mor: Du liker å synge hjemme også

Lise: Ja

Meg: Hvis du skal si hva du synes er mest morsomt å drive med..... hva er det for noe?

.....

Mor: den beste aktiviteten du driver med..... den morsomste aktiviteten du liker å drive med....

Lise: jeg vet ikke jeg

Mor: tenk da, når man ikke vet, så må man tenke....., hva er det morsomste du gjør...

Meg: Er det koret som er det morsomste?

Lise: Ja

Mor: men hva er det som er mest morsomt da. Er det ridning, eller kor eller FysFunk...

Lise: FysFunk....

Mor: Er det FysFunk, hvorfor det da?

Lise: sisten.....

Meg: Sisten, hva er mest morsomst, å bli jakta på eller å være den som tar de andre...

Lise: Ta dem og sånn.....

Mor: Er det mest morsomt?

Lise: Ja

Mor: å være den som har den....

Lise: Ja, også ta meg.....

Mor: og hva liker du best da?

Lise: Ridning

Mor: Ridning?

Lise: ja..... HVA?

Mor: Nei, du sier litt forskjellig.....

Lise snakker om mange av aktivitetene hun er med på, og jeg tolker svarene ovenfor til at hun liker å være med på oppgavene. Hun viser engasjement gjennom blant annet å si noe om innhold i aktivitetene og det at hun veksler på å si hva hun liker best – ja, hun liker alle aktivitetene som vi har snakket om.

Mor sier: «....., i koret så får hun lov til å synge solo. Alle mann får lov til å synge solo, når de driver og øver. Så rekker ho opp hånda si, ho gjør det enten aleine, eller sammen med søstra si. Sånn at.... Jeg har en opplevelse at ho ønsker å være sånn som alle andre, og gjøre som alle andre».

Sett i forhold til delaktighet og deltakelse så sier dette kanskje noe om engasjementet til Lise i forhold til å synge, noe som hun i intervjuet sa at hun liker å gjøre både i koret og hjemme. Hun viser kanskje engasjementet til å synge solo, nettopp fordi hun liker å synge. Det kan også ha noe å gjøre med at den tilhørighet hun føler i koret. Det kan også ha noe med kulturen i koret å gjøre, som mor sier, «her får alle lov å synge solo».

Når det gjelder FysFunk, så kommer det fram at utgangspunktet for deltakelse kanskje lå mest i foreldrenes engasjement.

Mor sier: «FysFunk fikk vi tilbud om gjennom kommunen, de drev og samla inn barn som kunne passe. Og jeg tenker jo at, jeg vet ikke, hva betyr FysFunk for Lise? Og hva betyr det for oss? Jeg tenker jo på at det er en arena hvor vi møter, både ho og vi voksne møter andre i samme situasjon. Og at det er en gevinst.»

«Det er jo klart at ho påvirker ikke det sjøl, for det er vi som har bestemt at vi skal være der.overganger er vanskelig for henne, når ho driver med noe annet den ettermiddagen så er det vi som driver i gjennom at ho skal dit. Hadde ho fått lov til å sitte i fred, så hadde ho sittet i fred. Da hadde ho ikke dratt på den aktiviteten»

Derfor kan man kanskje si at det blir på samme måten for Lise som det er for Lars, at i forhold til noen type aktiviteter så er det foreldrene som tar initiativ og har engasjement til aktivitet. Men samtidig så tolker og foreldrene til Lise ut fra deltakelsen at hun trives med å delta på aktivitetene.

Mor til Lise sier: «Ja,, jeg opplever jo at når ho først er der, så er det, så viser hun en glede over å være der. Ho er veldig fornøyd når hun kommer hjem (dette gjaldt spesifikt

for koret). *Og forteller fra aktiviteter ho har vært på. Så det tar jeg også på en måte som et tegn på at hun synes det er ålreit å være der».*

Far supplerer med å si at det skiller seg ikke ut i forkant av noen aktivitet om det er noe som virker mer attraktivt enn noen annen. Men at hun er med på aktiviteten når hun først er der.

Samtidig så har Lise også et engasjement og initiativ til å ytre ønsker om egne aktiviteter som hun har lyst til. Som mor sier: *«Vi kjører forbi Badeland eller Lekeland eller..... og da tar ho sjøl initiativ til å si at ho ønsker å reise dit. Hvis vi ser ting på tv, så tar ho initiativ til å si at «å, det har jeg lyst til også!». Sånn at..... sånn at det er et indre driv der, men ho er helt avhengig av hjelp til å få gjennomført det».*

Når det gjelder selvorganiserte oppgaver, som i stor grad gjøres alene, så viser både Lars, Ivar og Lise initiativ til å gjøre ting. Man må jo da kunne tolke at det ligger et engasjement bak, selv om dette også kan skyldes hva som er lettest tilgjengelig og enklest å drive med. Det er variasjon på type aktiviteter de velger, men det som framkommer som alle tre gjør mest, faller inn under data- og mediaaktiviteter.

Foreldrene til Lars forteller at i hverdagen, når de er opptatt med de vanlige sysler som må utføres, så er mange av aktivitetene til Lars bestående av å se på film, spille på data eller DS .

Meg: , hva du gjør når du ikke er på skolen. Hvis du skal fortelle om litt av hva du gjør når du har vært på skolen,

Ivar: ... komme hjem....

Meg: ... hva gjør du da?

Ivar:spille ipad...

Meg: å ja.....

Ivar: ...og så ser jeg litt på tv

Meg: Men når du ikke er på skolen og SFO – hva gjør du da?

Lise: Jeg ser på IPAD sammen med (navn på søster).

Meg: Hva ser dere på da?

Lise:SuperKrim (Forteller om handlingen i programmet.)

Mor: Hva annet er det du ser på på IPADEN da, hva annet er det du liker?

Lise: Karsten og Petra, i stallen, Jenter. Jul i blåfjell.

.....

Meg: Ser du bare på IPAD, eller gjør du noe annet?

Lise: Se på tv...

Meg: Men når du ikke er på skolen og SFO – hva gjør du da?

Lise: Ja.... Jeg ser på IPAD sammen med (navn på søster).

Meg: Hva ser dere på da?

Lise:SuperKrim (Forteller om handlingen i programmet.)

Mor: Hva annet er det du ser på på IPADEN da, hva annet er det du liker?

Lise: Karsten og Petra, i stallen, Jenter. Jul i blåfjell.

Meg: Ser du bare på IPAD, eller gjør du noe annet?

Lise: Se på tv...

Dette viser at barna har et engasjement i forhold til å gjøre noe de trives med, men også autonomi i forhold til at de innimellom selv får bestemme hva de skal gjøre.

Både foreldrene til Ivar og Lise kommenterer at det er denne aktiviteten de sitter mye med. Foreldrene til Ivar sier at Ivar «velger helst stillesittende aktiviteter – må «pushes» til mer fysisk aktivitet».

Mor til Lise sier: «Får hun muligheten hjemme, så er det Ipaden, «hvor er ipaden» det er det første ho, som de andre, spør om.»

«.....jeg ser at hjemme, så blir hun passiv hvis ikke vi på en måte tar initiativ til fysisk aktivitet. Trampolina kan være spennende, men vi ser at hun trenger hjelp til å settes i gang i forhold til fysisk aktivitet.vil gjerne være i ro der hun er, hvis hun får lov til å velge.»

Foreldrene ytrer altså en bekymring i forhold til mye stillesittende aktivitet dersom de selv bestemmer. Levekårsundersøkelsene under pkt. 2.3.5 viser også at deltakelse i data- og mediaaktiviteter er høy hos 9-12 åringer. For som mor til Lise sier, så gjelder det samme for søsknene. Så valgene kan i så måte knyttes til begrepene tilhørighet og kultur i forhold til delaktighet. Dette er en aktivitet som alle barn på deres alder liker og velger å drive med, og gjennom at de tre barna også gjør aktivitetene så har de både tilhørighet til gruppa og kulturen som er gjeldende. Så vil også foreldrenes bekymring for at barn driver med mye stillesittende aktivitet også være lik.

5.2.2. Autoritet, anerkjennelse og status.

Det å bli anerkjent for sin deltakelse i en aktivitet, og få eller oppnå status gjennom deltakelsen er viktig for å holde på med en aktivitet.

Gjennom dette kan man oppnå en viss autoritet.

Jeg oppdaget at det å oppnå status hos jevnaldrende både kan skje direkte gjennom den aktiviteten man bedriver der og da, det kan kanskje kalles en *direkte status*. Et eksempel på dette er når Ivar forteller om lek med skolekamerater i friminuttet:

Meg: Har du noen venner du er sammen med, da?

Ivar: Ja....guttene i B... (nevner 6 guttenavn)

Meg:, så dere leker sammen på skolen?

Ivar: mmmm

Meg: Hva gjør dere da?

Ivar: Da driver vi og bryter og sånn

Meg: Hvem er sterkest da?

Ivar: Jeg

Meg: Ja, du ser ut som du er ganske sterk.

Ivar: se her (viser muskler)

Ivar forteller om deltakelse i lek på skolen, kanskje en typisk guttelek hvor man måler krefter seg imellom. Ut fra hva han beskriver så virker det som han er den sterkeste av gutta. Og det kan jo da være med å gi Ivar status i jevnaldergruppa.

Lises mor sier at: *Lise er kanondyktig på Wii og noe spill vi har på TV'n her, ikke sant, og når hun da får noen venninner på besøk, som ikke har spilt disse spillene, så er jo hun eneren. Ikke sant, og hun kan hjelpe de over de vanskeligste hoppene og så videre.*

Dette viser også den direkte statusen eller anerkjennelsen Lise får gjennom å faktisk være best og er den som hjelper de andre i aktiviteten.

Jeg oppdaget også at deltakelse i en aktivitet kan ha en mer *indirekte status*, som går på at man gjennom sin deltakelse i en aktivitet kan få en status i vennegruppa også når man møtes på andre arenaer.

Et eksempel på dette er noe mor til Lise sier i intervjuet i forhold til Lise sin deltakelse på en aktivitet.

Jeg tenker at Ronja Røverdatter har også vært en kjempeopplevelse for Lise, altså, og det å, det å på en måte kjenne hovedpersonene, det å si at hun har vært med. Jeg vet at klassen hennes var også veldig opptatt av det, at hun hadde vært med der og de hadde vært og sett på det og det var jo innmari flott! Så....., det er jo også sånn som hun vokser på.

Dette er et eksempel på det jeg vil kalle en indirekte status. Deltakelsen i teateroppsetningen gir henne ikke bare status gjennom deltakelsen der og da, men også når hun møter de fra klassen senere. At hun får bekreftelser for deltakelsen i aktiviteten også i etterkant, og gjennom dette også kan deltar i møtene på skolen på en helt annen måte.

Mor snakker om den samme statusen når hun forteller at «hest , det er jo også en jenteidrett, ikke sant, og en jenteaktivitet som gir deg status. Så vi har jo vært opptatt av det også, ikke sant, altså hvor hun møter jevnaldrende. Hun har andre fra klassen sin som går på kulturskolen. Lise går også på kulturskolen, altså, normaliseringa, det å på en måte føle at du gjør det samme som andre som er like gamle som deg, da. Det er mange som har lyst til å gå og lære seg å ri, Lise gjør det! «

Jeg redegjør tidligere i oppgaven for de overgripende arenaene som barn deltar i (Seim og Opsahl, 2014), samt «flertrådet» sosiale nettverk (Grue, 2011). Det er gjennom deltakelsen på ulike arenaer og nettopp at man deltar på ulike arenaer, at en indirekte anerkjennelse eller status oppstår. Man deler en «felles sosial virkelighet» som Grue forteller om (2011, s. 106), samt at man deler samme erfaringer, forteller og diskuterer hendelser fra en arena (Wendelborg, 2009).

Eksemplene på indirekte status ovenfor er i forhold til Lise. Det er ingen eksempler på dette i forhold til Ivar og Lars. Hos Lars var ikke begrepene status eller anerkjennelse oppe i det hele tatt. Hva kan det skyldes?

Kognitivt funksjonsnivå kan være en faktor som spiller inn, og da både knyttet opp mot den subjektive opplevelsen av å oppnå status og forståelsen av det. Det kognitive funksjonsnivået påvirker jo også evnen til å formidle dette. Det kan jo være tilfellet med Lars. Han møter noen av vennene fra FysFunk også på skolen, men har for eksempel den språklige evnen til å formidle erfaringer knyttet til opplevelser av den grunn. I tillegg kan det være at man ikke

møter de samme jevnaldrende på tvers av de ulike nettverkene. Ivar deltar bare med skolekameratene på skolen, de deltar ikke på samme aktiviteter utenfor arenaene. Wendelborg (2009) sier at dersom man ikke har det samme erfaringsfellesskapet, da har man i mindre grad noen erfaringer å dele og kan da bli en tilskuer.

5.3. Mestring som faktor for deltakelse.

Jeg har tidligere i oppgaven redegjort for hva mestring er og at det er en viktig faktor for deltakelse. Her vil jeg diskutere hvordan mestringen gjenspeiler seg hos de 3 barna. Det var en utfordring å få fram barnas meninger om dette i intervjuet, da det gjaldt å finne begreper som de forsto og at svarene de ga da kunne tolkes opp mot mestringsbegrepet. Foreldrene ble i intervjuene spurt direkte om barnas mestring, men begrepet ble vektlagt forskjellig. I observasjonene jeg gjorde av barna i deltakelse på ulike aktiviteter så var mestringsbegrepet et spesifikt tema.

Jeg har lagt til grunn en definisjon av mestring som den enkeltes tro på å kunne klare å løse en oppgave, å ha en viss kontroll over egen tilværelse, og evne til å justere handlinger, følelser og forestillinger i en ønsket retning. Jeg vil i det følgende trekke ut noen beskrivelser fra intervju og observasjoner av Ivar, Lise og Lars som viser mestring ut fra en slik definisjon og deretter analysere de ut fra momenter hos Antonovsky, Bandura, Grue og Rua.

Lise deltar på ridning. Under intervjuet spør jeg henne: Er det ikke er vanskelig å ri? Nei, svarer hun. Hvordan kommer du oppå hesten? «Da gjør jeg sånn og sånn», samtidig som hun viser hvordan hun går oppå noe, før hun svinger seg over hesteryggen. Så gir Lise en beskrivelse og viser med bevegelser hvordan hun får hesten til å gå, gjennom å smatte og slå helene inn mot siden på hesten. Og hvordan hesten stopper, ved at hun viser at hun drar i tømmene og sier «prrrrooo». Mor forteller videre at Lise både har lært å skritte og trave, men ikke å galoppere. Og at hun hopper over hinder. Lise nikker og samtykker når mor forteller.

Lise forteller om aktiviteten med den største selvfølge, og som lytter så får jeg en opplevelse av at dette er en aktivitet som Lise mestrer. Dette kan knyttes opp mot det Antonovsky (2000) benevner som «opplevelse av sammenheng». Oppgaven kan oppfattes som forståelig, hun vet ha hun skal gjøre. Og hun håndterer situasjonen godt, hun har ressursene og ferdigheten som

skal til for å komme seg opp på hesteryggen og å få den til å stoppe eller gå. Jeg tolker det dit hen at hun også opplever meningsfullhet gjennom at hun absolutt er delaktig i det som skjer.

Jeg er med Lars på FysFunk. Aktiviteten den kvelden er å gå på truger i snøen. Aktiviteten veksler mellom å være ustrukturert og strukturert. Det vil si at innimellom så går barna rundt på truger uten at det organiseres noe. Lars går da sammen med far og meg. Noen ganger er aktiviteten organisert. Vi går på rekke i en løype, der vi skal gå ned en bratt bakke.

Fritidskonsulenten gir noen tips til hvordan man skal gå ned bakken. «Gå som om du sitter på do». Hun går først, barna og vi andre voksne etter. Etterpå er det kappløp på truger og en form for sisten, «alle mine duer». Lars og en annen gutt blir ikke med på de to siste aktivitetene, men går på truger ved siden av sammen med foreldrene sine.

Bandura snakker om mestringsforventninger og at de blir påvirket av noen faktorer. Jeg finner de relevant for å diskutere Lars sin mestring i denne situasjonen, dette blant annet ut i fra de to viktigste bidrag som Bandura har i forhold til mestringsforventninger (Imsen, 2014). De er tydelige i denne sammenhengen her, og en viktig faktor for mestring. Det er faktoren med rollemodeller, det å se noen det er naturlig å sammenligne seg med utføre samme oppgave. Både fritidskonsulenten, far til Lars og jeg hadde på oss truger og viste barna underveis hvordan de skulle gå på trugene. Den andre faktoren er verbal overbevisning, det ble gitt både tips samt støtte og oppmuntring underveis. Begge disse faktorene kan sees som viktige elementer for at Lars og de andre barna mestret ferdigheten. En annen faktor Bandura trekker fram er det å ha tidligere erfaringer med å mestre på samme område (Imsen, 2014). Det kom ikke fram om Lars hadde prøvd truger før, så ut ifra det vet jeg ikke om han hadde erfaring. Men jeg ser faktoren som en mulig forklaring på hvorfor Lars ikke ble med på de to siste aktivitetene, og var det fordi han ikke hadde noen tidligere erfaring? Den manglende deltakelsen kan også tolkes ut fra Antonovsky. Kanskje Lars ikke forstår hva han skal gjøre, min opplevelse var at instruksene som ble gitt i forkant av disse aktivitetene ikke var så tydelige. Kanskje Lars ikke hadde tilstrekkelige ressurser for å håndtere aktiviteten, her skulle man ikke bare gå på truger, men løpe på dem.

Dersom han ikke fikk til dette, så var heller ikke opplevelsen av delaktighet der. Så da valgte Lars å fortsette å gå på truger, noe han mestret. I stedet for å delta på den organiserte leken.

Eksemplet ovenfor viser at for Lars, så er dette med rollemodeller og verbal overbevisning, viktige faktorer både for læring av en ferdighet og deltakelsen. Ytterligere et eksempel kan være med å vise det. *Foreldrene til Lars forteller at han er glad i å gå på ski, og kan være*

med dem å gå lange skiturer. Far forteller at med mye terping sammen med ham, har han nå lært å gå fiskebein i oppoverbakkene. Jeg forestiller meg at terpingen bestod mye i vising og verbal overbevisning før han klarte det. Dette viser også skillet mellom de to forventningene som Banduras beskriver. Det ene som er forventninger om å klare å utføre det som er nødvendig for å nå målet, Lars måtte lære seg å gå fiskeben i oppoverbakkene. Dette for å nå forventningen knyttet til resultatet, nemlig å gå en lang skitur.

Jeg var med og observerte Ivar på en aktivitetsekveld for 11-åringer i kirken. Opplegget starter med en samling i kirkesalen. Her er aktiviteten bevegelsessang og andakt, og da skal man sitte rolig og høre på det som skjer. Under andakten sitter Ivar rolig og hører. En del andre hvisker til hverandre, kniser og ler. Etterpå deles de i grupper, og gruppene skal gå rundgang på ulike aktiviteter. Gruppen til Ivar skal først gjøre oppgaver i et oppgavehefte. Dette heftet krever gode lesekunnskaper, og ledsageren prøver å hjelpe Ivar til å løse noen oppgaver. Hun leser oppgavene og prøver å få han til å svare. Men Ivar klarer ikke å svare på spørsmålene og han blir sittende uten å gjøre noe. De andre sitter og løser oppgaver og kommuniserer sammen for å løse oppgaver. Ledsager foreslår at Ivar kan leke med noen treklosser som er i en lekekasse inne på rommet. Ivar leker med klossene. Etterpå skal gruppa til Ivar ha en aktivitet der de står på rekke etter hverandre. Ungdommen som leder aktiviteten stiller ulike fleip eller fakta spørsmål. Deltakerne skal da ta et skritt til venstre dersom de mener svaret er fleip, eller til høyre dersom de mener det er fakta. Ivar forstår tydeligvis oppgaven når den blir forklart, noen spørsmål vet han tydeligvis svaret på og går til riktig side. Noen er han usikker på, han avventer, ser til hvilken side de foran går til, og går til samme side som dem.

Ivar deltar her på en aktivitet som er for 11-åringer. I presentasjonen av Ivar så nevnte jeg at på en del områder, så er Ivar på samme funksjonsnivå som andre 11-åringer, mens på andre områder henger han noe etter. Ut fra beskrivelsen ovenfor, så kan funksjonsnivået forklare hvorfor det er noe han ikke mestrer på samme måte som de andre. Det var flere eksempler på slike aktiviteter underveis den kvelden. Så noen oppgaver mestret han på lik linje med de andre, og noen ikke.

Ut ifra definisjonen på mestring, så var det noe som skjedde i de situasjonene i forhold til deltakelsen, som jeg vil relatere til mestring. Og det var hvordan Ivar, sammen med ledsager, gjennom å ha kontroll over egen tilværelse, viste evne til å justere handlingene, følelsene og forestillingene. De forholdt seg til utfordringene som oppstod, slik Grue (2001) benevner det. Ivar og ledsager endret eller tilpasset seg situasjonen, slik at Ivar kunne få opplevelse av

mening og oppleve mestring. Dette må da sees i sammenheng med omgivelsenes evne til å takle slike justeringer. Enten så kan omgivelsene reagere slik at når Ivar håndterte situasjonen annerledes så ville han bli sett på som forskjellig og det ville påvirket den sosiale samhandlingen, en form for stigmatisering. Det gjorde det ikke her, den måten Ivar håndterte situasjonen på ble akseptert.

En annen aktivitet den kvelden viser det samme. *Neste aktivitet er å lære finne fram i bibelen, etterfulgt av en konkurranse hvor det er om å gjøre å finne spesifikke bibelvers raskest. Ivar får ikke til å finne frem, men ledsager gjør det og forklarer underveis, mens Ivar observerer. Konkurransen gjøres gjennom at et barn trekker en lapp med et bibelvers på fra en boks og leser opp, og så er det om å gjøre å slå det opp raskest. Ivar er ikke med på å slå opp, men får trekke en lapp fra boksen, som han gir til ledsager som leser opp.*

Grue og Rua (2003) snakker om den psykologiske dimensjonen med mestring, det vil si barnets egne tanker rundt deltakelsen og hva barnet får til eller ikke får til. Jeg kan jo ikke observere tankene til Ivar, men det var ingen former for atferd å observere som tydet på at Ivar tenkte på dette underveis i aktivitetene. Han justerte handlingen gjennom et samspill med ledsager, uten noen form for observerbare reaksjoner som kan tolkes i forhold til den psykologiske dimensjonen.

For Ivar så spiller samspillet med ledsager en viktig rolle, både knyttet til denne aktiviteten, men jeg tenker at det er viktig for Ivar i forhold til deltakelse også på andre aktiviteter. Han har med ledsager på de fleste aktiviteter så det er jo en indikasjon på det behovet.

Jeg tenker at mor til Lise snakker om det samme når hun om mestring sier «*Hun deltar ikke på en måte på lik linje med de andre, altså, ehh, jeg sa det litt i sted også i forhold til at det her med at ho når ho skal synge en sang, så kan ho jo ikke alle., ho kan jo ikke teksten utenat. Ho kan falle inn på slutten av setninger, eller strofer, refrengene sitter på en måte bedre enn det versene gjør. Sånn at hun trenger jo en takhøyde, ho stiller jo ikke på lik linje med de andre. Og det er jo den responsen som jeg tenker hun er så sårt avhengig av da, når ho er på en aktivitet, i forhold til andre. Ho vil være den dårligste i gruppa, og hvordan være det, og likevel ha det ålreit på den aktiviteten. Det å være i en sånn sosial setting og lære kodene og hvordan du ter deg og hvordan du.... Så jeg tenker at det er kjempeviktig for henne å få utfordret seg på disse her arenaene. Så lenge ho på en måte blir inkludert, da, det er det som er stikkordet hele veien. Å få lov til å være med på sine premisser.*

Mor skisserer her balansegangen mellom å være med på egne premisser kontra det å delta på lik linje med andre. Dette kan settes i sammenheng med det Grue og Rua (2003) benevner

som praktisk og sosial mestring i deltakelse i fritidsaktiviteter. Når jeg observerte deltakelsen i koret så ble ikke Lise undervurdert i forhold til bidrag inn i aktiviteten, hun måtte synge som alle de andre, stå og gjøre de samme bevegelsene som de andre. Men hun sang der hun kunne teksten og beveget seg når hun kunne bevegelsene. Men det var lite synlig i koret, så det å bli sett på som annerledes, var det ikke noe fokus på.

5.4. Barna og deltakelse med venner/jevnaaldrende.

Jeg har tidligere redegjort for betydningen venner har i barndommen, spesifikt også knyttet opp til deltakelse i fritidsaktiviteter. Hvilke venner har de tre barna, og hva slags betydning har vennskap for dem i forhold til fritidsaktiviteter?

5.4.1. Lars.

Jeg var med og observerte Lars på FysFunk og der deltok Lars sammen med 3 andre barn som far til Lars forteller at går på skole sammen, og at de kjenner hverandre godt. Han forteller videre at mye av undervisningen på skolen er spesialundervisning der de er i samme gruppe, og at barna også er mye sammen i friminuttene. Alle barna har Downs syndrom.

Foreldrene sier at integrering er vanskelig og utfordrende. De synes det er vanskelig å få til å besøke venner, at det avhenger av at de må følge ham, og han kan ikke gå alene på besøk til noen. De forteller at for noen år siden var det et par nabojenter som innimellom kom på besøk, men at dette er vanskelig når de blir eldre.

Jeg observerte under teaterøvelsen på FysFunk at Lars og den andre gutten som var en del sammen. Den andre gutten spurte foreldrene, sin mor og faren til Lars flere ganger om han og Lars kunne besøke hverandre.

Jeg spør om dette under samtalen med foreldrene. Foreldrene forteller at de har gjort dette noen ganger, men at det krever en del av den som har besøket. Barna må jo hele tiden følges tett opp, sier far.

Lars er altså sammen med de samme jevnaaldrende både på skolen og i den organiserte aktiviteten. Det er sjelden han er sammen med jevnaaldrende ellers på fritiden. De han er sammen med er andre med utviklingshemming. Det trekkes fram at han fikk besøk av noen nabojenter når han var yngre, men ikke å lenger. Det siste kan relateres til det Wendelborg (2009) og Grue (2011) nevner, at kontakt med jevnaaldrende går ned med økning i alder hos

barn med funksjonshemning. Da blir forskjellene større, ut ifra at kravene økes og de ikke lenger mestrer å henge med. Når det gjelder Lars og nabojentene, så viser det at forskjellene blir større, både knyttet til funksjonsnivå, men også med tanke forskjeller i jenters og gutters interesser når de blir eldre. Lars sin kontakt med jevnaldrende er også mest med andre med utviklingshemming, både på skolen og i gjennom en tilrettelagt organisert aktivitet. Det samsvarer med det som Kittelsaa (2011) snakker om når hun snakker om at mange utviklingshemmede lever et liv ved siden av og ikke sammen med andre.

5.4.2. Ivar.

Meg: Har du noen venner du er sammen med, da?

Ivar: Ja....guttene i B... (nevner navn på 6 gutter)...

Meg: mmmm, så dere leker sammen på skolen?

Ivar: mmmm

.....

Meg: ja..... men du, de vennene du nevnte fra B..., er det på skolen du er sammen med dem, eller...

Ivar: Skolen....

Ivar: Ehh, to venner her, (navngir en gutt og ei jente)

Meg: Ja, når er du sammen med dem da?

Ivar: jo, jeg og (jenta) leker sammen, når snøen er borte

Ivar: Jo, da pleier vi å sparke på sparkesykkel, og sykle litt å... Løpe, kaste ball å....

Meg: MMM.....er du sammen med dem hver dag eller?

Ivar: Nei.

I sammenheng med å snakke om FysFunk i intervjuet med Ivar:

Meg: mmmm, fikk du noen venner der da?

Ivar: ja, (nevner tre navn)

Meg: ... har du gjort noe sammen med dem utenfor FysFunk eller.....

Ivar: ...vi er sånn FysFunk-gruppe, så vi gjør sammen

Ivar er sammen med venner både i uorganisert, eller selvorganisert lek, og de han deltok sammen med i den organiserte aktiviteten omtaler han også som venner. En oppdagelse jeg gjør meg i forhold til Ivar og venner er at han ikke er sammen med de som benevnes på tvers

av ulike arenaer, han er ikke sammen med venner fra skolen annet enn på skolen, og de han deltok i FysFunk-gruppa sammen med, var han bare sammen med der. Sett opp mot det som Grue (20??) nevner om flertrådede nettverk, så har ikke Ivar kontakt med venner på tvers av ulike arenaer.

5.4.3. Lise.

Meg: Har du noen venner da?

Lise: Venner (nevner 3 jente- og 3 guttenavn, hvorav to navn er de som hun deltar på FysFunk sammen med)....

Meg: Når er du sammen med dem.... På skolen?

Lise: Ja

Mor: Har du noen besøk her noen ganger da?

Lise: Ja

Mor: Når da

Lise: Da spilte vi Wii.... Og vafler, saft og spille igjen, tørst, spiller mer, tørst igjen og spille igjen.

Lise: Jeg ha besøk mer.....

Mor: Kanskje vi skal invitere en dag....

Lise: Jaaa

Mor: Og så var du hos.... Hvem var det du var hos den gangen, da.... Da det var pysjamasfest?

.....

Lise: (sier navnet på jenta). Godteri og så på film...

Mor til Lise sier følgende i intervjuet i forhold til venner og kontakt med jevnaldrende:

«Det er to navn som har gått igjen gjennom hele barneskolen og nå opp til 5. trinn som ho går på. I hvert fall to-tre navn. Og jeg tenker jo at selv om hun ikke ser dem på ettermiddagen..., nå har ho jo SFO ikke sant i etterkant av skolen.... de forsvinner jo hjem i etterkant av skolen. når ho kommer hjem, så har ho med seg disse venninnene, ho skriver brev til de hjemme, og ho tegner til de. Ho har noen fantasileker i forhold til at ho skal reise på tur, ho skal reise på besøk til de å..... så..... i sitt hode, så tenker jeg at ho har de med seg hjem selv om de ikke fysisk er her»

Besøk er hun opptatt av, både å få besøk og å dra på besøk. Og jevnaldrende, klassevenninner er viktig for Lise. Snakker mye om at hun ønsker å ha besøk av venner og å dra på besøk.

.....

Overnattingsbesøk,, det hun hører at andre snakker om på skolen og som også søsken gjør. Det vil Lise gjøre. Det blir liksom sånn derre hermegåsa. Men det er viktig for henne å være i en sosial setting og hun tar initiativ til dette sjøl.

.....

.....,men når hun da snakka om det flere ganger, så tok jeg initiativ til når jeg var oppå skolen til å høre med et par jenter som hun hadde nevnt, er det noen som har lyst til å bli med Lise hjem. Ja, jeg har....., ja jeg har, sier de. Så planla vi en dag, og så fikk hun besøk av et par jenter.

Lise har kontakt med venner fra skolen, også på fritiden. Lise har mange initiativ til vennekontakt selv, noe som både kan relateres til *en subjektiv opplevelse* av det med vennekontakt og besøk. Dette både gjennom å ytre ønsker om for eksempel besøk, samt at hun gjennom beskrivelsene er opptatt av det innholdsmessige i besøkene. Mor sier også noe om at hun vil gjøre det samme som søsknene eller andre på skolen. Det kan jo kanskje relateres til en av faktorene for mestring som Bandura trekker fram, at man har *rollemodeller* som det er naturlig å sammenligne seg med, og nettopp et ønske om gjøre eller være som de. En annen ting som er vesentlig for Lise sin kontakt med jevnaldrende, er *morens initiativ for å tilrettelegge* for eksempelvis besøk som da spesifikt trekkes fram.

5.5. Foreldrenes rolle i valg av og deltakelse i fritidsaktiviteter.

Jeg har tidligere redegjort for hvilken betydning foreldrene har for å påvirke sine barns valg og deltakelse i fritidsaktiviteter. Der framkom det at foreldrene i stor grad påvirker barnas valg av fritidsaktiviteter, og at valgene styres av «foreldrenes preferanser og barnas forutsetninger og ønsker» (Kvelling, 2008, s. 189). Det har også sammenheng med endringen i forholdet mellom barn og foreldre i det moderne samfunnet, at foreldrene i større grad er involvert i barnas liv og at det er et samfunnskrav at man skal følge opp barna på skole og i fritid.

Denne involveringen er også Lise, Ivar og Lars avhengig av. Valg og deltakelse av fritidsaktiviteter krever både foreldrenes innsats og ressurser. Når Kvello sier at valg og deltakelse i fritidsaktiviteter styres av «foreldrenes preferanser og barnas forutsetninger og ønsker» (2008, s 189), så framkommer det ingen rangering av dette. Hva er mest tungtveiende av dem? Det vil sikkert variere. Og det vil kanskje være slik at barns egne ønsker vil ha større betydning avhengig av alder. Det vil også ha betydning av hva slags aktiviteter det er snakk om. Barn vil kanskje kunne ha mer innvirkning på selvorganiserte aktiviteter, spesielt alene, enn organiserte aktiviteter.

Når det gjelder de 3 barna, så er det forskjeller mellom de tre, men generelt så kan det sies at foreldrenes preferanser, sammen med en vurdering av det enkelte barns forutsetninger kanskje er mest framtrepende. Og at denne vurderingen kanskje går på bekostning av barnets ønsker. Jeg skal komme med noen eksempler fra intervjuene som viser dette.

Foreldrene til Lars er aktive friluftsmennesker, derfor er også Lars med på mange friluftaktiviteter. De sier også noe om at Lars sier lite om hva han ønsker, så de prøver ut aktiviteter og gjennom deltakelsen kan de se om han liker aktiviteten eller ikke. Ut fra dette kan det tolkes at vurdering skjer ut fra preferanser samt en vurdering av Lars sine forutsetninger. Mer enn ut fra ønsker, i og med at de i liten grad ytres av Lars.

Mor til Lise forteller følgende:

Ho kommer jo hjem med en lapp og skulle begynne i korps (ler....). Så gliser jeg, og igjen setter begrensninger for henne. Hun kunne kanskje spilt...., altså, hun har jo rytme. Hun kunne kanskje spilt en stortromme. Men....., definitivt ikke klarinett, eller fløyte. Så den korpslappen, den ble aldri seriøst vurdert.

Dette viser også at mor vurderer forutsetningene til Lise for mestring eller evner til å delta, framfor ønske Lise har. Samtidig så må jo også barnets forutsetning for å komme med egne ønsker vurderes og det tenker jeg at gjøres for alle barn. Men mor ser på dette som en utfordring og fortsetter med «.....og det på en måte å ta fra henne muligheter fordi at hun kan oppleve nederlag, ikke sant, forhindre at hun får muligheten til mestringsopplevelse fordi at det også kan gå den andre veien. Og det er bedre da å sitte på gjerdet, eller være hjemme. Ikke sant, sammen med mamma, og så på en måte får du ikke det nederlaget».

Det er altså en avveining som hun må ta på vegne av Lise, der det er en avveining i forhold til det å oppleve nederlag ved å ikke mestre, eller at hun faktisk mestret når hun fikk prøve. En slik vurdering er kanskje større når man har et barn med en utviklingshemming?

6.0. Diskusjon.

Ovenfor har jeg sett på og analysert dimensjoner ved deltakelse i ulike fritidsaktiviteter hos Lise, Lars og Ivar. Nedenfor vil jeg diskutere hvordan de 3 barnas deltakelse i fritidsaktiviteter stiller seg sammenlignet med andre barn. Det vil jeg gjøre både opp mot forskning slik den presenteres gjennom Levekårsundersøkelsen 2010 for 9-15 åringer om deltakelse i fritidsaktiviteter og i forhold til UngData 2014. I tillegg vil jeg også trekke fram forskning spesifikt knyttet opp mot barn med funksjonsnedsettelse eller utviklingshemming. Relevante spørsmål å diskutere i den sammenheng er om Lise, Lars og Ivar deltar på like mange aktiviteter som jevnaldrende barn? Deltar de på samme type aktiviteter som jevnaldrende barn gjør? Videre vil jeg også diskutere hva eventuelle forskjeller kan skyldes.

Videre vil jeg diskutere hvilke faktorer som fremmer deltakelse hos Lise, Lars og Ivar, og deretter hvilke faktorer som hemmer deltakelse i fritidsaktiviteter. Diskusjonene vil gjøres ut fra empiri knyttet til de tre barna samt å se det opp mot deltakelse for barn generelt og i forhold til barn med en utviklingshemming eller funksjonshemming. Jeg vil påpeke likheter og forskjeller.

6.1. Forskjell og likheter i antall og type aktiviteter.

Levekårsundersøkelsen 2010, viser at alle barn og unge i alderen 9-15 år bruker tid på en eller annen form for fritidsaktivitet i løpet av en dag. Det gjør Lars, Ivar og Lise også. Den sier også at det største andel bruker tid på er TV. TV, eller Ipad som brukes som tv, er en av aktivitetene også de tre barna bruker tid på. Så der er det ingen forskjell. Blant 9 – 12 åringene er spill og lek den neste aktiviteten som største andel driver med. Dette utgjør også en stor del av de aktivitetene som nevnes i hvert fall hos Lise og Lars. Så kommer sosialt samvær som den tredje aktiviteten som største andel 9 – 12 åringer driver med, og som blant 13 – 15 åringene er aktiviteten som største andel gjør nest etter tv. Her ser man en forskjell i forhold til de tre barna. Levekårsundersøkelsen sier ikke noe om hvem man har sosialt samvær med, det kan jo gjelde både foreldre, søsken, annen familie og venner/jevnaldrende. Jeg vil fokusere på venner/jevnaldrende for det er der forskjellen er største i forhold til de 3 og andre 9 – 15 åringer. De har kontakt med jevnaldrende, men utenom skole er det ikke så ofte. På skolen er

samværet knyttet til lek, og ser man på Levekårsundersøkelsen så er spill/lek med andre en egen kategori. Den er også høy blant 9 -12 åringer, men for i hvert fall Lise og Ivar så kommer det fram at det skjer i forbindelse med skolen. Jeg tenker at det sosiale samværet i Levekårsundersøkelsen sett i forhold til samvær med venner/jevndrende, så er en vesentlig del av det de mer uformelle møtene som skjer utenom skoletid. Dette kan man for eksempel se i UngData 2014, når det er snakk om å være sammen med venner. Der framgår det at ungdommer er sammen med jevndrende enten sammen med én til to faste, i gruppe eller som en vennegjeng. Undersøkelsen viser også at veldig mange er sammen med venner 2 – 5 ganger i uka. Så sosialt samvær med jevndrende skiller seg fra de 3 og andre i samme alder, dette har de tre barna i mye mindre grad. Der kan de sammenlignes med andre barn med utviklingshemming der ulik forskning peker på at de har lavere sosial deltakelse, færre venner og får eller har mindre besøk av venner (Dolva, Kollstad og Kleiven, 2013; Wendelborg, 2010; Buttimer & Tierney, 2005). I tillegg blir den sosiale inkluderingen vanskeligere og kontakten med jevndrende avtar jo eldre barna blir (Wendelborg og Ytterhus, 2009; Grue, 2011; Kittelsaa, 2011). Det kan jo være en forklaring på at det er mindre sosiale samvær for Lise, Lars og Ivar. Eksempel på det er når foreldrene til Lars sier at tidligere så var det noen nabojenter som kom innom, men at det gjør de ikke nå lenger. Ivar hadde også mer kontakt med de to vennene i nabolaget tidligere enn det han har nå. Wendelborg (2010) forteller at for funksjonshemmede barn, og barn med utviklingshemming medregnet, er det en signifikant sammenheng mellom skoletilbud, sosial deltakelse på skolen og sosial kontakt på fritiden. En ting han påpeker er at de med spesialundervisning adskilt fra klassen, har mindre sosial kontakt med jevndrende uten funksjonshemming, enn de som går i vanlig skole. Han påpeker også at disse sjeldnere deltar på fritidsaktiviteter med jevndrende. For Lars er dette kanskje en forklaring på liten sosial kontakt med jevndrende. Lise og Ivar leker med jevndrende i skolen, så der kan ikke det sies å være en forklaring.

En annen årsaksforklaring er at forskjellene i kognitivt funksjonsnivå og utvikling blir mer tydeligere på grunn av alder, og at dette igjen påvirker sosial samhandling. Når barn er yngre, så finner de sine egne strategier for å skape anerkjennelse i den sosiale relasjonen de har til hverandre og i for eksempel lek med hverandre. Denne «barnlige» anerkjennelsen inneholder kanskje mer aksept og forståelse for noen som er «annerledes». Når man så med økning i alderen blir mer preget av voksnes tankesett, handlinger og holdninger, så bli forskjellene mer tydelige og synlige. En ytterligere årsaksforklaring kan knyttes opp mot det Grue (2011) snakker om som barns flertrådede nettverk, at man møter de samme vennene på flere ulike

sosiale arenaer. Jo flere arenaer man møtes på, jo tettere vil kanskje båndene bli. Man møtes på skolen, så på fotballtrening, fotballkamp, snakker om kampen på skolen dagen etter, avtaler et besøk av en venn fra fotballen hjem, osv. Ivar leker kun med skolekameratene på skolen, han møtte noen andre når han deltok på FysFunk, og sporadisk to nabobarn på fritiden. Så hos Ivar kan man si at det flertrådede nettverket mangler.

Levekårsundersøkelsen 2010 sier ikke noe om antall aktiviteter barn driver med, men at alle barn bruker tid på en eller annen form for fritidsaktiviteter. Det er forskning som peker på at barn og unge med funksjonshemming/utviklingshemming deltar på færre fritidsaktiviteter og i mindre grad. (Dolva, Kollstad og Kleiven, 2013; Solish, Perry & Minnes, 2010; Buttimer & Tierney, 2005).

Dolva, Kollstad og Kleiven (2013) har en oversikt over gjennomsnitt antall aktiviteter 14-åringer med Downs syndrom har innenfor 4 kategorier. Statistikken viser at de deltar i gjennomsnitt på 10 fritidsaktiviteter, 3 innen «fysisk aktivitet», 2 innen «data/media-aktivitet», to «kulturaktiviteter» og 3 «hobby/rekreasjonaktiviteter». De påpeker samtidig at det er veldig stor individuell variasjon.

Her er en skjematisk oversikt over antallet aktiviteter for de 3 barna:

Kategori:	Lars:	Ivar:	Lise:
Fysisk aktivitet	9	7	8
Data/media	3	3	4
Hobby/rekreasjon	5	1	6
Kultur	1	2	3
TOTAL	18	13	21

De ligger noe høyere enn gjennomsnittet i undersøkelsen til Dolva, Kollstad og Kleiven (2013), men da er alle aktivitetene som ble nevnt i intervjuene tatt med, så det er mange som ikke gjøres daglig, heller ikke ukentlig. Den største forskjellen ligger i forhold til kategorien fysisk aktivitet. Den forskjellen kan jo skyldes foreldrenes engasjement og interesser for fysisk aktivitet, eller det at deltakelsen i fysisk aktivitet går noe ned med alderen. Dette så

man ut fra Levekårsundersøkelsen at deltakelse i fysisk aktivitet var noe lavere for 13 – 15 åringer enn 9 – 12 åringer.

Kittelsaa (2011) sier at det er de yngre, de som trenger minst bistand, og de som har støttekontakt som deltar hyppigst på fritidsaktiviteter. Videre at personer med lett utviklingshemning har støttekontakt i større grad enn andre, og de deltar oftere enn andre utviklingshemmede i fritidsaktiviteter. Dette er faktorer som i varierende grad samstemmer med de 3 barna. De 3 barna er jo litt yngre enn barna i undersøkelsen til Dolva, Kollstad og Kleiven, så det kan jo være en forklaring. Alle 3 er avhengig av å ha med foreldre eller andre for å kunne delta, men er allikevel med på en god del aktiviteter. Lise har ikke støttekontakt, men deltar på mange aktiviteter sammenlignet med andre. Så jeg tenker den beste konklusjonen i forhold til deltakelsen er at resultatene for de tre viser det samme som Dolva, Kollstad og Kleiven (2013) påpeker; at de individuelle forskjellene er så store at det ikke gir noe fullstendig bilde.

Solish, Perry og Mines (2010) har gjort en undersøkelse om deltakelse i sosiale, rekreasjons- og fritidsaktiviteter hvor barn innenfor normalutvikling, barn med autisme og barn med utviklingshemming ble sammenlignet. Det var 11 ulike aktiviteter innen sosiale aktiviteter, som var aktiviteter som å gå på besøk og få besøk av venner, o.l. Det var 13 ulike rekreasjonsaktiviteter, som eksempelvis var spille basketball, ta svømmetimer, o.l. Og så var det 10 ulike aktiviteter innen kategorien fritidsaktiviteter som eksempelvis var se på TV, gå tur. Det ble blant annet spurt om barna deltok på en aktivitet eller ikke (ja/nei). Resultatet viste at det var signifikant forskjell mellom barn innen normalutvikling og barn med utviklingshemming når det gjaldt sosiale aktiviteter og rekreasjonsaktiviteter. Mens det var ingen signifikant forskjell mellom normalutviklede og utviklingshemmede barn i forhold til fritidsaktiviteter. Det vil si at i fritidsaktiviteter så deltar de på tilnærmet likt antall aktiviteter innen kategorien (Solish, Perry & Minnes, 2010). Så hva sier dette meg, som er relevant i forhold til en sammenligning mellom de 3 barna? I undersøkelsen er det spesifisert 34 aktiviteter innen 3 kategorier. Det jeg synes er interessant er at kategoriene og aktivitetene sier noe om egenskaper ved utføringen. De sosiale betyr jo at man gjør noe sammen med jevnaldrende, rekreasjonsaktivitetene kan virke som er organiserte aktiviteter, mens kategorien fritidsaktiviteter inneholder oppgaver som man kan gjøre alene. Og da synes resultatene og kunne samstemme. De 3 barna har få, eller har bare en gang i blant aktiviteter som er sosialt med jevnaldrende. De deltar ikke på mange organiserte aktiviteter, undersøkelsen viser at barn med normalutvikling deltar i snitt på 3,1 aktiviteter innen

kategorien, mens utviklingshemmede deltar i snitt på 1,48. Og det samstemmer med mine 3. Når det gjelder aktiviteter alene så er det ingen signifikant forskjell. Det er jo også her de 3 barna har størst antall aktiviteter de deltar på eller gjør selv. Dolva, Kollstad og Kleiven (2013) sier også at ungdommene i deres undersøkelse gjør rundt halvparten av fritidsaktivitetene alene.

Jeg kan konkludere med at det ikke er antallet i seg selv som er vesentlig, da det er store individuelle forskjeller. Men at det viktigste har med egenskaper i aktivitetene å gjøre i forhold til hva man deltar på. I tillegg vil det kunne få konsekvenser for sosial utvikling. Det samme gjelder når deltar på få eller ingen organiserte aktiviteter, som også har et sosial aspekt med seg, i tillegg til læring av ferdigheter knyttet til aktiviteten.

6.2. Hva som fremmer barnas deltakelse.

Ovenfor har jeg diskutert antall aktiviteter og hva som kjennetegner hva slags aktiviteter de tre barna deltar på, sammenlignet med undersøkelser gjort både hos normalutviklede barn og undersøkelser hos barn med utviklingshemming. Og at det vil være store individuelle forskjeller fra barn til barn i forhold til hva de deltar på.

Så det kan være like viktig å diskutere hva slags faktorer som kan sies å fremme deltakelse, uavhengig av antall aktiviteter barna deltar på. Løvgren trekker fram tre faktorer som kan sies å fremme deltakelse:

1. Å nå målsettingene man har satt for egen deltakelse. Og da uten at de må nedjusteres på grunn av erfaringer.
2. At man vurderer grad av deltakelse ut fra forutsetninger hos den enkelte. Det vil si at man justerer forventningene ut fra deltakerens nivå og prestasjoner, men fjerner ikke forventningene.
3. At den enkelte opplever anerkjennelse og inkludering. Aktiviteten er en arena for å ha positive relasjoner til andre, hvor man opplever å bli sett, respektert og inkludert.

(2009, s 42)

Jeg tenker at i forhold til de tre barna så framkommer disse kriteriene karest fram i forhold til Lises deltakelse i koret. Hun deltar i koret ut fra sine forutsetninger, målet er å synge, det liker Lise og det gjør hun på koret. Men hun får også lov å delta ut fra sine forutsetninger, hun synger der hun kan og der er greit. Men forventningene nedjusteres ikke, det er å synge som er

det vesentlige. Jeg tenker at hun også blir sett, respekter og inkludert, for eksempel gjennom at hun, som alle andre melder seg og få lov å synge solo.

En oppdagelse jeg har gjort, og som må sies å være en faktor som fremmer deltakelse er foreldrenes initiativ for at barna skal bli med på aktiviteter. Det framkommer gjennom at foreldrene tar barna med på aktiviteter og er de som i mange tilfeller foretar valg for dem til å delta på aktiviteter. Dette gjelder både fysiske aktiviteter, men også deltakelse i organiserte aktiviteter med andre. Barna hadde ikke vært med hvis ikke foreldre, eller andre voksne hadde vært med. Det kan jo sees på som negativt, at barna ikke foretar egne valg. Men det framkommer som en vesentlig faktor for deltakelse i visse typer aktiviteter, noe som påpekes i flere undersøkelser (Dolva, Kollstad og Kleiven, 2013; Solish, Perry & Minnes, 2010;). Det er altså en viktig fremmede faktor for deltakelse for barn med utviklingshemming.

6.3. Årsaker som hindrer deltakelse.

Hindre for deltakelse vil kunne forklares ut i fra en forståelse om at barnets forutsetninger ikke samsvarer med de betingelsene som ligger til grunn for å delta i aktiviteten. Det innebærer at problemet tillegges omgivelsenes evner og muligheter til å justere betingelsene slik at barnet kan delta ut fra sine forutsetninger.

Løvgren skisserer tre ulike forhold eller barrierer ut fra denne forståelsen:

1. Sosiale barrierer, som kan dreie seg om manglende sosiale relasjoner eller omgivelsenes undervurdering av barnets kompetanse
2. Fysiske barrierer, som kan dreie seg om manglende tilrettelegging og tilgjengelighet
3. Manglende kunnskap i omgivelsene om funksjonsnedsettelsens konsekvenser. (2009, s. 36)

Dette kan gjenkjennes også hos mine informanter. Det er et spesifikt tilbud som blir nevnt av foreldrene til alle tre barna, der alle tre ble med på tilbudet da de ble invitert. Far til Lars forteller at dette var et integreringstilbud gjennom den lokale svømmeklubben i kommunen. En gruppe barn med ulike funksjonsnedsettelse deltok, der et område av bassenget var delt av til dem hvor de da hadde svømmetrening samtidig med resten av svømmeklubben.

Alle tre barna ble altså med på dette tilbudet, men alle tre sluttet etter hvert. Og man kan gjennom intervjuene finne alle de tre nevnte barrierene i forklaringene på hvorfor de sluttet.

Faren til Lars forteller at siden flere av barna i gruppa falt av etter hvert, så hadde heller ikke Lars lyst til å være med lenger. Ut fra det faren sier så kan man si at dette bygger på at de sosiale relasjonene for å bli med på aktiviteten forsvant. Faren forteller også om at aktiviteten krevde tilstedeværelse av ham, og at det oppstod en del atferdsmessige utfordringer i garderoben. Dette kan sies å være knyttet til manglende tilrettelegging og tilgjengelighet i forhold til aktiviteten.

Her går det ikke på Lars sin kompetanse i forhold til aktiviteten da foreldrene forteller at Lars er glad i å svømme, og god til å svømme.

Foreldrene til Ivar sier også noe om dette med avhengigheten av at far er til stede på aktiviteten, både i forhold til å skifte i garderoben, samt at Ivar ikke er svømmedyktig. Så i forhold til Ivar handlet det også om de fysiske barrierene, om tilrettelegging og tilgjengelighet.

I forhold til Lise, så ligger også forklaringen i forhold til aktiviteten på dette med fysiske barrierer. Mor til Lise forteller:

FysFunk-gruppa, eller fritidskonsulent da, drev å prøvde å skulle få oss inn i allerede organiserte idretter. Blant annet så skulle man prøve svømming. Men svømmegruppa ville ikke ha noen voksne opp i bassenget, sammen med ungene, og da var du jo avhengig av at ungene var svømmedyktige. Og kunne ta instruksjoner fra sidelinja. Og der stoppa jo det.....

Ivar sluttet som tidligere nevnt på FysFunk. Da intervjuet med foreldrene ble foretatt, så var Ivar fortsatt med. På spørsmål om deltakelsens betydning for sosial utvikling, så forteller foreldrene at Ivar tilfører aktiviteten mye, at hans funksjonsnivå er høyere enn mange andre i gruppa. At han er omsorgsfull ovenfor de andre, og i mange av aktivitetene på FysFunk, så fungerer han som en støtteperson for de andre. Og at dette motiverte han under aktiviteten tidligere. De forteller at han på grunn av de aktiviteter som tilbys gjennom FysFunk nå, er mindre motivert til å være med, at han synes aktiviteten er kjedelig og tenker på å slutte. Man kan analysere dette ut fra barrierene, og si at det har med undervurdering av barnets

kompetanse å gjøre. Samtidig så kan det jo også sees på som normale vurderinger i forhold til barns deltakelse og eget ønske i forhold til å avslutte en oppgave.

Ut fra en slik forståelse, så er det viktig at det jobbes både på individ- og samfunnsnivå for at mulighet for deltakelse skal oppnås. I noen tilfeller kan man jobbe med forutsetningene hos individet, og det er jo som med alle barn, at man i gjennom oppveksten lærer og utvikler seg. Men der vanlige barn i mye større grad har evner til å lære gjennom samspillet med omgivelsene, så må det kanskje settes i gang spesifikke opplæringstiltak for barn med utviklingshemming. Dette må initieres av nærpersionene rundt barnet, og i en del tilfeller er spesialisthelsetjenesten en instans som er inne og jobber i forhold til dette. Ivar var helsesportsenteret og der prøvde han ut en del fritidsaktiviteter, og aktiviteter han likte godt der var ridning, el-bandy, svømming og truger. Så hvorfor har han ikke tilbud om, eller deltar på slike aktiviteter da? Det er da ikke samsvar mellom ønsker hos ham og de tilbud som da finnes i nærmiljøet. Barn med utviklingshemming har kanskje ikke de samme tilbudene og mulighetene til å velge som det andre barn har? Eventuelt så er tilretteleggingen for dårlig.

Men utfordringene som skaper hinder for deltakelse kan jo også knyttes til barnets forutsetninger, og som da vanskeliggjør tilrettelegging i omgivelsene. For eksempel så vises det til at Ivar tidligere prøvde å være med på fotball, men at han ikke fikk det til så godt på grunn av epilepsianfall. Far forteller at det var frustrerende for ham når han hadde ballen eller var deltakende i spillet, så måtte han stoppe opp på grunn av anfall, og at han da mistet ballen eller var ute av spillet. Han har i tillegg også hypersensitiv hud, som gjør at det er ekstra vondt å bli truffet av ballen. Far sier at derfor vil ikke Ivar være med på fotball. Han sa jo selv også under intervjuet at han ikke likte fotball. Det er jo slik at alle barn spiller ikke fotball, de har av en eller annen grunn ikke forutsetningene eller ønsket om å gjøre det.

7.0. Oppsummering og avsluttende kommentar.

Mitt utgangspunkt for studien var påstanden i Meld. St. 45 som sa at barn med utviklingshemming deltar på lik linje i fritidsaktiviteter som sine jevnaldrende. Men forskning på området viser jo noe helt annet. Jeg ville se på hvordan deltakelse til utviklingshemmede barn er og hva de gjør i fritida sett ut i fra en kvalitativ studie i form av deltakende observasjon og intervju av 3 barn med utviklingshemming og deres foreldre få et innblikk i fenomenet.

Man kan jo problematisere rundt formuleringen «på lik linje med jevnaldrende». Det er et generelt og relativt begrep. Det ivaretar et kvantitativt aspekt og sier lite om det individuelle aspektet. En ting jeg fant ut var at de 3 barna, som jevnaldrende, deltar på eller gjør en eller annen form for fritidsaktivitet i løpet av, og da kan man si at de deltar på lik linje.

Formuleringen kan sees ut fra en måling av antall aktiviteter, da vil jo på lik linje si at man deltar på tilnærmet likt antall aktiviteter. Jeg konkluderte der med at her er det så store individuelle forskjeller at det ikke gir noe bilde av hva som er «vanlig». Det kan jo være en aktivitet man trives med, så bruker man mye tid på den. Det kan også være at en aktivitet tar naturlig mye tid, fotball kan telles som en aktivitet, men så har man tre treninger og en kamp i uka og spiller kanskje også fotball uorganisert.

Så har jeg pekt på at det er viktig å se på kategoriseringer, egenskaper og målsettinger i forhold til fritidsaktiviteter.

Selvorganiserte aktiviteter:

Det er aktiviteter som man gjerne gjør alene, og der skiller de seg kanskje ikke stort ut fra jevnaldrende barn, de har stor bruk av teknologiske dingser som TV, PC, Ipad, DVD, musikk. Foreldrene til de 3 påpeker også at de skulle ønske de i stedet hadde mer fysisk aktivitet. Slik mener vel også andre foreldre? Man kan se en antydning til at mange av aktivitetene de tre barna driver med, kanskje spesielt for Lars og Ivar, er aleneaktiviteter. Det kan gå ut over det sosiale aspektet.

De skiller seg ut ved at de i liten grad har jevnaldrende venner som de møter på fritida og leker med. De har i liten grad en vennekrets som spontant besøker hverandre og «henger sammen».

Organiserte aktiviteter:

Barna deltar ulikt i organiserte aktiviteter. Ivar er ikke med på noen, Lars er med på en organisert aktivitet som er tilrettelagt for barn med utviklingshemming. Lise er med på to, en tilrettelagt og en ordinær aktivitet. Her tenker jeg at forskjellen ligger i valgmuligheten i ulike tilbud, det vil si at tilbudet for i hvert fall Ivar og kanskje Lars ikke samsvarer med ønsker eller funksjonsnivå.

De kan benytte seg på lik linje med andre av en del aktivitetstilbud for offentligheten, som for eksempel svømming, bowling, kafé, butikk. De er da avhengig av en voksenperson for å delta på og benytte seg av disse tilbudene. Noen med støttekontakt, noen med foreldre, noen med avlaster. Og det kan jo skape forskjeller gjennom at det ikke samsvarer med barnets egne ønsker. Ivar for eksempel sa i intervju at han kunne ønske å reise på bowling med faren, og at han syntes de gjorde det sjelden.

Uorganiserte aktiviteter utenfor hjemmet:

Slike aktiviteter skjer sammen med foreldre, familie eller støttekontakt. Og er som oftest initiert av andre enn barna selv. Forskjellen med jevnaldrende kan for eksempel ligge i muligheten for valg og ønsker knyttet til aktiviteter. En annen forskjell er at de 3 barna i liten grad har den type aktiviteter sammen med jevnaldrende.

Mestring:

De tre barna mestrer data- og mediaktiviteter godt, noe andre studier av utviklingshemmede barn og unge også viste. Der er de på lik linje med jevnaldrende, noe mestrer de også bedre. En forklaring på hvorfor de er så gode på dette kan jo være at de bruker mye tid på det. Det kan jo da sees på som en bekymring – hva annet går det på bekostning av? Det kan da være aktiviteter som bidrar til sosialt samspill med andre.

Venner og besøk:

Barna nevner venner. Kontakten skjer enten på skole, eller de får venner på de organiserte aktivitetene de er med på. Men det «flertrådet» nettverk, det vil si kontakt med venner på tvers av arenaene er i liten grad til stede hos de tre, som hos andre barn med utviklingshemming.

Sosialt:

De største forskjellene i forhold til å ikke delta på lik linje i forhold til de tre barna kan sies å være i det å ha sosialt samhandling og det å være sammen med jevnaldrende. Det er enten i forhold til de mer spontane møtene som skjer i fritida, men også den sosiale samhandlingen med jevnaldrende som skjer gjennom deltakelse i organiserte aktiviteter.

Et forhold som påvirker dette må sies å være kognitivt funksjonsnivå. Dette kan forklare den ulike deltakelsen som er mellom de 3, og som også kan sees gjennom de store individuelle forskjellene som studier viset er hos barn med utviklingshemming.

Et annet forhold er foreldrene og engasjementet i forhold til deltakelse. Dette er ikke et forhold som behøver å være spesielt for de 3 barna eller barn med utviklingshemming, foreldrenes engasjement i barns fritidsaktiviteter er vil variere hos alle. Men forskjellen ligger kanskje i at deltakelsen til barn med utviklingshemming og de 3 barna i større grad avhenger av foreldrene, og at de deltar sammen med barna. For andre barn er påvirkning fra venner også stor, og de er ikke avhengig av foreldrenes engasjement for å delta. Jeg nevnte i redegjørelsen den signifikante andre, og for de 3 barna og andre utviklingshemmede så kan det tyde på at den viktigste signifikante andre er foreldrene og at det er få andre.

Et tredje forhold er samfunnsmessige forhold og tilretteleggingen som blir gjort i forhold til å tilby barn med utviklingshemming valgmuligheter når det gjelder tilbud av fritidsaktiviteter.

Så avslutningsvis kan man si at de 3 barna med utviklingshemming er i samme posisjon som andre utviklingshemmede barn, at på mange områder så kan ikke deltakelsen i fritidsaktiviteter sies å være på lik linje med andre. Men det vil også være individuelle forskjeller i forhold til deltakelse i fritidsaktiviteter hos alle barn. Det er viktig at det finnes reelle tilbud og valgmuligheter for alle barn, og at disse mulighetene er på lik linje for alle, uavhengig av interesser og forutsetninger hos barnet.

Avslutningsvis vil jeg si at det å tilstrebe en deltakelse i fritidsaktiviteter som er på lik linje med andre er noe som krever engasjement og jobbing på flere nivå, både politisk, i offentlige og frivillige fritidsorganisasjoner og på individnivå. Et større fokus enn det kanskje kan sies at det er i dag.

8.0. Litteraturliste:

Antonovsky, A. og Lev. A. (2000). *Helbredets mysterium : At tåle stress og forblive rask*. København: Hans Reitzel Forlag.

Barne – likestillings- og inkluderingsdepartementet (2013). *Meld. St. 45 (2012-2013): Frihet og likeverd – Om mennesker med utviklingshemming*.

Barne – likestillings- og inkluderingsdepartementet (2013). *Høringsnotat: Levekår og tiltak for mennesker med utviklingshemming*.

Buttimer, J. og Tierney, E. (2005). Patterns of leisure participation among adolescents with a mild intellectual disability. *I Journal of Intellectual Disabilities 2005/9 (1)*, s. 25-42.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming (2. utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dolva, A-S., Kollstad, M. og Kleiven, J. (2013). Fritidsaktivitet for ungdom med utviklingshemming – hvilke muligheter blir brukt? *I Ergoterapeuten 2013/6*, s. 36 – 43.

Dolva, A-S. (2011). Samhandlingens kraft – barns deltakelse i «en skole for alle». *I Ergoterapeuten 03.11*, s. 1-6.

Eide, B.J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel: Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Ellingsen, K.E. og Gjørsum, R.G. (2010). En ny verden for deg: fra historikk til fremtidsvisjoner. I R.G. Gjørsum (red.), *Usedvanlig kvalitativ forskning: Metodologiske utfordringer når informanter har utviklingshemming* (s. 17-33). Oslo: Universitetsforlaget.

Frønes, I. (2007). *Moderne Barndom (2. utg.)*. Oslo: Cappelen Forlag AS.

Gjærum, R.G. (2010). Usedvanlige informanter gir særegne narrativer. I R.G. Gjærum (red.), *Usedvanlig kvalitativ forskning: Metodologiske utfordringer når informanter har utviklingshemming* (s. 138-161). Oslo: Universitetsforlaget.

Grue, L. og Rua, M. (2013). *To skritt foran: Om funksjonshemning, oppvekst og mestring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Grue, L. (2001). *Motstand og mestring: Om funksjonshemning og livsvilkår*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.

Grue, L. (2011). *HINDERLØYPE: Foreldre, barn og funksjonshemning*. NOVA Rapport 19/2011.

Gustavsson, A. (Red.). (2004). *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur.

Imsen, G. (2014). *Elevers verden : innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jensen, P. og Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene: Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kittelsaa, A.M. (2011). *Vanlig eller utviklingshemmet? Selvforståelse og andre forståelser*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kollstad, M. (2008). *Klare seg selv? – Faglige utfordringer i arbeidet med unge funksjonshemmede*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvale, R. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvello, Ø. (Red.). (2008). *Oppvekst: Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lysvik, L. (2007). Metodiske utfordringer ved intervju av utviklingshemmede: eksemplifisert gjennom en narrativ studie fra intervjuer med utviklingshemmede. *Handicaphistorisk tidsskrift*, Nr. 17; 2007.
- Løvgren, M. (2009). *Unge funksjonshemmede: Selvbilde, sosial tilhørighet og deltakelse i fritidsaktiviteter*. NOVA Rapport 9/2009. Oslo: NOVA.
- Molden, T.H., Wendelborg, C. og Tøssebro, J. (2009). *Levekår blant mennesker med nedsatt funksjonsevne. Analyse av levekårsundersøkelsen blant personer med nedsatt funksjonsevne 2007 (LKF)*. NTNU Samfunnsforskning AS.
- NOVA. (2015). Ungdata. Nasjonale resultater 2014. *NOVA Rapport 7/15*. Oslo: NOVA
- Nyquist, A.J. (2012). *Jeg kan delta! Barn med funksjonsnedsettelse og deltakelse i fysisk aktivitet – en multimetodestudie i en habiliteringskontekst*. Doktorgrad ved Norges Idrettshøgskole.
- Schibbye, A-L. (2009). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Seim, S. & Opsahl, K. (2014). Barns deltakelse i fritid. I L.M. Gulbrandsen (Red.), *Barns deltakelse i hverdagsliv og profesjonell praksis: En utforskende tilnærming* (s. 183-202). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solish, A., Perry, A. & Minnes, P. (2010). Participation of Children with and without Disabilities in Social, Recreational and Leisure. *I Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities 2010/23*, s. 226–236
- Sosial- og helsedirektoratet (2006). *ICF. Internasjonal klassifisering av funksjon, funksjonshemming og helse*. Sosial- og helsedirektoratet.

- Säfvenbom, R. (Red.). (2005). *Fritid og aktiviteter i moderne oppvekst: Grunnbok i aktivitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- The American Heritage. (2015). *Dictionary of the English Language*. Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company.
- Tøssebro, J. (2010). *Hva er funksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulvik, O.S. (2009). *Barns rett til deltakelse – teoretiske og praktiske utfordringer i profesjonelle hjelperes samarbeid med barn*. I Tidsskrift for norsk psykologforening 2009/46 s. 1148–1154.
- Vaage, O.F. (2012). *Barns tidsbruk: Barns dagligliv i endring*. I *Samfunnsspeilet* 2012/4, SSB.
- Vaage, O.F. (2012). *Barn og unges tidsbruk: Barn og unge er hjemme 15 timer daglig*. I *Samfunnsspeilet* 2012/4, SSB.
- Vifladt, E. og Hopen, L. (2004). *Helsepedagogikk. Samhandling om læring og mestring*. Oslo: NKLMS.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: Seek AS.
- Wendelborg, C. (2010). *Barrierer mot deltakelse: Familier med barn og unge med nedsatt funksjonsevne*. NTNU Samfunnsforskning AS, Mangfold og inkludering.
- Wendelborg, C. og Ytterhus, B. (2009). *Sosialt samvær og deltakelse med jevnaldrende i oppveksten: Barn med funksjonsnedsettelse i Norge*. I J. Tøssebro (Red.), *Funksjonshemming: Politikk, hverdagsliv og arbeidsliv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Øia, T. og Fauske, H. (2010). *Oppvekst i Norge* (2. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag AS.

