

Med utgangspunkt i lek

En kvalitativ studie av spesialpedagogers tanker om og erfaringer med leken som utgangspunkt for spesialpedagogisk arbeid.

Heidi Wetteland



Masteroppgave i spesialpedagogikk,
Det utdanningsvitenskapelige fakultet,
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

1.6.2007

Sammendrag

Tittel.

Med utgangspunkt i lek. En kvalitativ studie av spesialpedagogers tanker om og erfaringer med leken som utgangspunkt for spesialpedagogisk arbeid.

Bakgrunn, formål og problemstilling.

Dette er en masteroppgave som omhandler de minste barna, barnehagebarna. Leken er noe av det viktigste i barns liv, som Mia, en av informantene mine, sa det, ”*det er der de lever livet sitt*”. Jeg undret meg over om det var mulig å ta utgangspunkt i leken, og bruke den i forhold til spesialpedagogisk arbeid. Lillemyr (2001) fremhever at bruk av lek i pedagogiske sammenhenger først og fremst har verdi fordi leken er så nært forbundet med barns måte å føle, oppleve, handle og tenke på. For voksne som tilrettelegger for lek i arbeidet sitt, er det av avgjørende betydning at de selv har en lekende innstilling. De må være åpne, kreative og dynamiske i måten å leke på. En slik væremåte vil kunne påvirke deres engasjement og motivasjon for arbeidet. Lillemyr (Ibid) fremhever at det å bruke leken som en metode kan være et velegnet middel i forhold til integrering av barn som trenger særskilt hjelp og støtte. Som spesialpedagog er det nettopp barn med spesielle behov jeg skal jobbe med. Jeg ønsket derfor å se på hvilke muligheter og utfordringer som lå i det å bruke leken som utgangspunkt for spesialpedagogisk arbeid. Samtidig ønsket jeg å sette fokus på barnehagen som en spesialpedagogisk arena, og å fremheve det viktige og nyttige arbeidet spesialpedagogene gjør i barnehagene. Jeg har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling og forskningsspørsmål for å få mer kunnskaper om dette.

Hvilke tanker har spesialpedagoger om å bruke lek som utgangspunkt for det spesialpedagogiske arbeidet?

- *Hvilke erfaringer har spesialpedagoger med bruk av lek som utgangspunkt for spesialpedagogisk arbeid i forhold til barn med samspillsvansker?*
- *Hvilke erfaringer har de med bruk av lek som utgangspunkt for læring av samhandlingsferdigheter?*

- *På hvilken måte bør de voksne delta i leken?*

Metode og bearbeiding av data.

Jeg har brukt et kvalitativt design i denne undersøkelsen. Utvalget besto av to spesialpedagoger som bruker leken som utgangspunkt i arbeidet. Jeg brukte en metode som kalles stimulated recall i undersøkelsen, denne metoden vil bli beskrevet nærmere i metodekapittelet. Jeg videoobserverte spesialpedagogene i interaksjon med barn, kort tid etter foretok jeg intervju med informantene ut fra en semistrukturert intervjuguide. Intervjuguiden tok utgangspunkt i videoobservasjonene og faglitteratur på området. I analysen av datamaterialet brukte jeg temaorientert koding.

Resultater og konklusjon.

Tankene og erfaringene informantene delte med meg i undersøkelsen stemmer i stor grad overens med forskning og faglitteratur jeg har sett på. Informantene vektla hvor viktig lek er for barn, og at vi som voksne er oppmerksomme på, og støtter opp om leken. Mia sa at det *”at vi tar oss tid til å være sammen med dem [barna] når de leker, det er å verdsette den aktiviteten de har”*.

I forhold til voksendeltakelse i lek, mener informantene det er ulike grader av deltakelse. Man kan ha en mer passiv rolle, være tilstede og komme med innspill for å videreutvikle leken, men at det må være en plan for arbeidet. Man må vite hva man ønsker å oppnå, og hvordan man skal gjøre det. Samtidig må man være klar over at læring lagt i lek kan gå over til å bli trening. Informantene vektla at de kan se på det som trening, men barna må oppleve det som lek. Oda fremhevet at man ved å ta utgangspunkt i lekens egenverdi, barnas interesser og motivasjon kan skape situasjoner som gir barna god lek, samtidig som de lærer. Informantene begrunnet bruken av lek som utgangspunkt i forhold til læring av sosiale samhandlingsferdigheter med at slike ferdigheter ikke kan læres i kunstige situasjoner. Da kan lekegrupper kan være en god metode.

Forord

I forelesningene på Sped 4300, fordypning i psykososiale vansker var det mye fokus på skolen, og den spesialpedagogiske hjelpen man kan gi der. Jeg savnet tanken på barnehagen som spesialpedagogisk arena. Derfor bestemte jeg meg tidlig for at denne masteroppgaven skulle omhandle barnehagebarn. Det har vært spennende og interessant å jobbe med oppgaven, jeg har lært enormt mye. Den nye kunnskapen har vært med på å utvikle meg både faglig og personlig.

Det er flere som fortjener en takk for den støtten jeg har fått i prosessen med å skrive masteroppgaven. Jeg vil først og fremst takke de to informantene mine for at de stilte opp, for at de gav raust av sin tid og viste meg tillitt ved å si ja til å bli både videofilmet og intervjuet. Dere har gitt meg inspirasjon og kunnskap som jeg vil ta med meg videre i yrkeslivet. Det å skulle videreformidle all den kunnskap og erfaring dere delte med meg, er et stort ansvar. Jeg håper og tror at jeg har klart det i denne oppgaven.

En stor takk til min veileder Ellen B. Ruud som har loset meg gjennom prosessen. Med dine tilbakemeldinger har du gitt meg styrke videre, tro på meg selv og arbeidet mitt.

Jeg har også fått god hjelp, oppmuntring og inspirasjon fra familie og venner. En spesiell takk for konstruktive tilbakemeldinger og hjelpende ord gjennom hele masterstudiet. Sist, men ikke minst, en stor takk til mine foreldre som alltid har støttet meg og gitt meg troen på meg selv.

Egersund, mai 2007

Heidi Wetteland

Innhold

1. INNLEDNING	7
1.1 BAKGRUNN, FORMÅL OG PROBLEMSTILLING	7
1.2 AVGRENSNING OG BEGREPSFORKLARING	8
1.3 PRESENTASJON AV OPPGAVEN	9
2. TEORETISK REFERANSERAMME	10
2.1 LEK	10
2.1.1 LEKEUTVIKLINGEN	13
2.1.2 LEK OG LÆRING	14
2.1.3 BARN MED SAMSPILLSVANSKER	16
2.1.4 BARN MED SAMSPILLSVANSKER OG LEK	17
2.1.5 VENNSKAPSRELASJONER	18
2.2 LEK SOM UTGANGSPUNKT I SPESIALPEDAGOGISK ARBEID	20
2.2.1 SPESIALPEDAGOGIKK I BARNEHAGEN	20
2.2.2 MED LEKEN SOM UTGANGSPUNKT	23
2.2.3 FORUTSETNINGER FOR Å KUNNE TA UTGANGSPUNKT I LEK	25
2.2.4 HVORDAN KAN MAN HJELPE BARN INN I LEK?	26
2.2.5 LEKEGRUPPER	27
2.2.6 VOKSENDELTADELSE I LEK	29
3. METODE	33
3.1 FORSKNINGSTILNÆRMING	34
3.1.1 STIMULATED RECALL	34
3.1.2 UTVALG OG INFORMANTER I UNDERSØKELSEN	36
3.2 OBSERVASJON	37
3.2.1 GJENNOMFØRING AV FORSKNINGSOBSERVASJONENE	38
3.3 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU	39
3.3.1 INTERVJUGUIDEN	40
3.3.2 PRØVEINTERVJUET OG GJENNOMFØRINGEN AV FORSKNINGSINTERVJUENE	41
3.3.3 TRANSKRIBERINGSFASEN	42
3.4 VALG AV ANALYSEMETODE	43

3.5	VALIDITET OG RELIABILITET	44
3.5.1	GENERALISERBARHET	48
3.5.2	ETISKE BETRAKTNINGER	48
4.	PRESENTASJON AV RESULTATER OG DRØFTNING	51
4.1	PRESENTASJON AV VIDEOOBSERVASJONENE	51
4.2	LEK	53
4.2.1	HVORFOR BLIR BARN MED SAMSPILLSVANSKER HOLDT UTENFOR LEKEN?	54
4.2.2	STØTTE BARN MED SAMSPILLSVANSKER TRENGER I FORHOLD TIL LEK	56
4.3	LEKEGRUPPER	58
4.3.1	GRUPPESAMMENSETNING I LEKEGRUPPER	60
4.4	LEK OG LÆRING	62
4.5	VOKSENDELTADELSE I LEK	65
4.5.1	DELTAR VOKSNE I LEK I BARNEHAGEN?	66
4.5.2	HVA KAN VOKSENDELTADELSE TILFØRE LEKEN?	67
4.5.3	DEN IDEELLE VOKSENROLLEN	69
4.6	LEK SOM UTGANGSPUNKT I SPESIALPEDAGOGISK ARBEID	70
4.6.1	BRUK AV LEK SOM UTGANGSPUNKT FOR SPESIALPEDAGOGISK ARBEID	71
5.	AVSLUTNING	74
5.1	OPPSUMMERING AV UNDERSØKELSENS HOVEDFUNN	74
5.1.1	SPESIALPEDAGOGENES TANKER OM BRUKE LEK SOM UTGANGSPUNKT	75
5.1.2	LEK SOM UTGANGSPUNKT FOR LÆRING AV SAMHANDLINGSFERDIGHETER?	75
5.1.3	PÅ HVILKEN MÅTE BØR DE VOKSNE DELTA I LEKEN?	76
5.2	SPESIALPEDAGOGISKE REFLEKSJONER	77
KILDELISTE		80
VEDLEGG		86

1. Innledning

I dette kapittelet vil jeg presentere bakgrunnen for undersøkelsen, dens formål og problemstilling. Det vil så bli redegjort for avgrensninger og begrepsforklaringer. Til slutt skisseres oppbygningen av masteroppgaven.

1.1 Bakgrunn, formål og problemstilling

Som førskolelærer er jeg opptatt av de minste barna, barnehagebarna. Da jeg skulle begynne på masteroppgaven var jeg fast bestemt på å skrive en oppgave som omhandlet dem. Leken er noe av det viktigste i barns liv, som Mia, en av informantene mine, sa det, ”*det er der de lever livet sitt*”.

Jeg undret meg over om det var mulig å ta utgangspunkt i leken, og bruke den i forhold til det spesialpedagogiske arbeidet. Hos Lillemyr (2001) hadde jeg lest om pedagogisk bruk av lek i forbindelse med førskolelærerutdannelsen min. Lillemyr fremhever at bruk av lek i pedagogiske sammenhenger først og fremst har verdi fordi leken er så nært forbundet med barns måte å føle, oppleve, handle og tenke på. For voksne som tilrettelegger for lek i arbeidet sitt, er det av avgjørende betydning at de selv har en lekende innstilling. De må være åpne, kreative og dynamiske i måten å leke på. En slik væremåte vil kunne påvirke deres engasjement og motivasjon for arbeidet. Lillemyr (Ibid) skriver at det å bruke leken som en metode kan være et velegnet middel i forhold til integrering av barn som trenger særskilt hjelp og støtte. I mitt fremtidige arbeid som spesialpedagog er det nettopp barn med spesielle behov jeg skal jobbe med. Jeg ønsket derfor å se på hvilke muligheter og utfordringer som ligger i det å bruke leken som utgangspunkt for spesialpedagogisk arbeid.

Denne undersøkelsen tok utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvilke tanker har spesialpedagoger om å bruke lek som utgangspunkt for det spesialpedagogiske arbeidet?

For å gi et helhetlig bilde av problemstillingen har tre forskningsspørsmål vært

aktuelle:

- *Hvilke erfaringer har spesialpedagoger med bruk av lek som utgangspunkt for spesialpedagogisk arbeid i forhold til barn med samspillsvansker?*
- *Hvilke erfaringer har de med bruk av lek som utgangspunkt for læring av samhandlingsferdigheter?*
- *På hvilken måte bør de voksne delta i leken?*

1.2 Avgrensning og begrepsforklaring

I det følgende vil jeg forklare hvordan jeg velger å bruke begrepene i problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Spesialpedagogikk er et stort område, for å avgrense har jeg valgt å ha fokus på barn med samspillsvansker. Jeg har valgt å bruke begrepet samspillsvansker fordi jeg ønsker å få frem at det nødvendigvis ikke er en vanske hos barnet. Årsaken til vanskene kan finnes et sted i samspillet mellom barnet og omgivelsene (Bø & Helle 2005). I denne undersøkelsen har jeg valgt ikke å legge vekt på årsakene til samspillsvansker, men heller fokusere på bruk av lek som utgangspunkt for det spesialpedagogiske arbeidet. Jeg understreker at når man jobber med barn som har samspillsvansker så må man først og fremst undersøke hva som kan være årsaken til vanskene. Deretter må man finne frem til passende tiltak. Jeg ser for meg at det å ta utgangspunkt i lek i mange tilfeller kan være nyttig.

Spesialpedagogene er som regel ansvarlige for opplæring spesielt rettet mot barn med spesielle behov (Bø & Helle 2005). Spesialpedagoger kan være ansatte i pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), kompetansesentre, helse- og sosialsektoren og forskning. Spesialpedagogene skal tilrettelegge opplæring for mennesker som faller utenfor i opplæringsammenheng på grunn av ulike funksjonshemninger og/eller lærevansker (Utdanning.no).

Lek kan sees på som en fysisk eller mental virksomhet som utøves på grunn av at den

gir glede, atspredelse eller fordi den er et tidsfordriv i seg selv. Lek er aktivitet for aktivitetens skyld (Bø og Helle 2005). I denne undersøkelsen er det som nevnt det å bruke lek som utgangspunkt i spesialpedagogisk arbeid jeg ønsker å undersøke. Lillemyr (2001) fremhever at det å bruke lek som metode vil si at man benytter leken som tilnærming til noe.

Som jeg nevnte er det de minste barna jeg er opptatt av, jeg har derfor funnet det naturlig å avgrense barnas alder til mellom 1 og 6 år, barnehagebarn. Grunnen til at jeg har valgt nettopp denne aldersgruppen er fordi jeg mener det er for lite fokus på det spesialpedagogiske arbeidet som gjøres med de minste. Jeg tror man ved å starte tidlig har mulighet til å hjelpe barna bedre. Dette ble også bekreftet av Oda, en av informantene i undersøkelsen: *”Tenk, det er så mye lettere å snu vonde sirkler når barna er små, istedenfor når de er ti år, da er det nesten for sent”*. Jeg håper at denne undersøkelsen kan være med på å øke fokuset på barnehagen som spesialpedagogisk arena og den rollen både barnehagen og spesialpedagogene kan ha for barn med spesielle behov.

1.3 Presentasjon av oppgaven

Denne oppgaven består av fem deler. Denne innledningen er første del. Gjennom oppgavens andre del vil jeg vise til min teoretiske referanseramme, det vil si at jeg viser til relevant teori ut fra undersøkelsens problemstilling. Den tredje delen er en gjennomgang av min metodiske tilnærming til undersøkelsen. I del fire vil jeg presentere funn fra undersøkelsen og drøfte disse. Informantenes uttalelser vil bli presentert her, og drøftet opp mot aktuell teori og empiri. Oppgaven avsluttes i del fem, der jeg avrunder med en sammenfatning av undersøkelsens funn, og drøfter disse i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene.

2. Teoretisk referanseramme

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere teori og empiri som er aktuell i forhold til problemstillingen. Det første kapittelet omhandler lek, herunder kommer jeg inn på hva lek er, hvordan leken utvikler seg med alder, og læring gjennom lek. Videre vil jeg redegjøre for hva samspillsvansker kan være, og hvordan disse kan vise seg hos barn i barnehagealder. Deretter følger en del om vennskapsrelasjoner i lek. Det neste kapittelet omhandler lek som utgangspunkt for spesialpedagogisk arbeid, her vil jeg komme inn på spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, bruk av leken som utgangspunkt, og forutsetninger for dette. Videre vil jeg vise til hvordan man kan hjelpe barn inn i leken, bruk av lekegrupper og voksendeltakelse i leken. Samlet sett skal teorien i denne delen av oppgaven gi grunnlag for drøfting av mine funn opp mot teori og empiri i del fire av oppgaven.

2.1 Lek

Lek er et mangesidig og komplekst begrep. Det å skulle gi en god definisjon på begrepet har vist seg å by på utfordringer, det blir også bekreftet av faglitteratur på området (Garvey 1977, Lillemyr 2001, Olofsson 1999, Rubin, Fein & Vandenberg 1983, Vedeler 2006). Grunnen til at man har hatt problemer med å definere begrepet kan ha sammenheng med mangfoldigheten av atferd som regnes inn under begrepet lek (Vedeler 1987). Fagfolk er likevel enige om noen elementer som må være oppfylt for at noe skal kunne defineres som lek. Leken må blant annet innebære frihet og frivillighet, barna må selv få velge om de vil delta og hvordan (Vedeler 2006). Videre kan man si at leken er indremotivert, den har ikke noen ytre mål, men er et mål i seg selv (Olofsson 1999). For eksempel kan man se at barn bygger tårn med klosser og raser det etterpå, for deretter å bygge et nytt. Målet med leken er ikke å få et tårn, men prosessen med å lage det. På grunn av at målet ikke er viktig i leken, oppleves heller ikke risikoen for å mislykkes så stor.

Nå har jeg vist til en del kriterier på hva lek kan være, men heller ikke disse er helt

tilstrekkelige for å beskrive leken. Det å gå en tur kan også være en frivillig, lystbetont aktivitet som ikke har noen ytre mål. Jeg viste til at leken ofte er indre motivert. Dette mener Olofsson (1999) man bør unngå. Hun hevder at mye av leken kommer i gang på voksnes eller andre barns initiativ. Et viktig karakteristisk trekk ved leken man derimot ikke kan unnvære er i følge Olofsson (Ibid) lekens ”som om” karakter. Det barna gjør i leken er ikke på ordentlig, men alt som skjer på ordentlig kan lekes. I leken ser man bort fra den vanlige måten å gjøre ting på, og å oppføre seg på. For eksempel kan en eske brukes som bil, selv om den slett ikke ligner på en bil, barna ser bort fra ulikhetene. De forlater den vanlige verden i leken, og omformer den etter sine behov. På denne måten har ikke leken noen grenser.

Rubin, Fein & Vandenberg (1983) viser til at det bare er lek når man leker med aktiviteten. Men for oss voksne å skulle skille mellom hva som er lek og hva som ikke er det, kan være vanskelig om man ikke kjenner omstendighetene rundt. Barna derimot vet om det er lek eller ikke. Det som er avgjørende for om det er lek eller ikke er altså hva barna selv mener. Olofsson (1999) gir et godt eksempel på dette. Et barn kan vaske en dukke fordi den er skitten, men også fordi den leker at den er skitten.

Gregory Bateson (1976) sin forskning kan hjelpe oss i arbeidet med å skille lek fra aktivitet og virksomhet som ikke er lek. I sine beskrivelser av leken skriver Bateson at lek er en mental innstilling. Lek er i følge ham en måte å forholde seg til virkeligheten på. Han mener at barn gir omverden et metakommunikativt signal om at ”dette er lek”. Dette signalet er en meddelelse fra barna om at det de gjør nå ikke er det det ser ut til, og kan signaliseres med øynene, med mimikken, stemmeleiet og måten å snakke og oppføre seg på. Barna signaliserer at det de gjør nå ikke betyr det samme som slike handlinger vanligvis gjør. Et eksempel på dette kan være lekeslossing. Blurton Jones (1976) viser til at barn har et avslappet ansiktsuttrykk når de sloss for moroskyld, de ler og hopper. Videre kan man se at de slår med åpen hånd når det er lek, i motsetning til slagsmål, der slår man med hånden knyttet.

Evne til lek er sentralt i barnehagen for å mestre det sosiale samspillet. Mester ikke

barnet de sentrale ferdighetene i leken, risikerer det å bli holdt utenfor lekesamspillet. Vedeler (2006) er opptatt av at barn gjennom lek med andre kan tilegne seg sosiale ferdigheter og sosial kompetanse på en naturlig måte. Barn som ikke får delta i lek med andre på grunn av at de mangler sosiale ferdigheter, risikerer ikke bare å bli stående utenfor leken, de blir også nektet tilgang til situasjoner der de kan få mulighet til å lære og å praktisere de sosiale ferdighetene (Lamer 1999). Sosiale ferdighetene for barn i førskolealderen vil for det meste handle om lekeferdigheter og lekekompetanse. Det vil si at de må kunne ta initiativ selv og svare på initiativ fra andre. Videre må de kunne komme andre barn i møte, de må kunne kommunisere og løse konflikter. Barna må kunne uttrykke følelser, behov og intensjoner, og de må kunne vedlikeholde samspill med andre. For at barn skal kunne delta i lek må de kunne tolke lekesignalene og de må inneha evne til å gå inn i positive samspill.

Ved hjelp av lekesignaler kommuniserer barna at dette er lek, ikke virkelighet. Barn bruker også andre måter for å signalisere lek, de snakker med fremmede stemmer, de ler, de ser lure ut. Språket brukes også for å signalisere lek, barna kan blant annet si: *"Vi leker at..." eller "Vi later som..." eller de lurer inn et "sier vi" eller "sa vi..."* (Olofsson 1993:15). Dette blir også bekreftet av Garvey (1977), hun mener at all lek er avhengig av at de som deltar i leken forstår at det de gjør nå ikke er det det ser ut til. På samme måte som Bateson (1976) mener Garvey (1977) at barna må kommunisere med hverandre om det de gjør er lek eller ikke. Hvor bra interaksjonen mellom barna blir, er avhengig av hvor godt de klarer å kommunisere at "dette er lek" (Ibid). Lek kan i følge Garvey (1979) oppsummeres i følgende punkter:

- 1) Lek er morsom og lystbetont. Lek kan oppleves positivt av de som leker, selv om de ikke gir uttrykk for det.
- 2) Lek har ikke noe ytre mål, barna leker ut fra en indre motivasjon, og ikke ut fra ytre motivering. Men ytre påvirkning kan utløse eller stimulere til lek.
- 3) Lek er frivillig og spontan. Leken velges fritt av barna, den er ikke noe som blir påtvunget noen.

-
- 4) Lek er karakterisert av aktivitet og engasjement hos de som leker. Barn som leker er aktivt engasjert på en eller annen måte.
 - 5) Leken er på en viss, systematisk måte relatert til hva som ikke er lek.

2.1.1 Lekeutviklingen

Det å kunne leke, er en evne som ligger latent hos alle barn. Men om lekeevnen skal få utvikle seg, vil være avhengig av det miljøet, den kulturen og de menneskene som er rundt barna. Ulike typer lek er typisk for barn i ulike utviklingsperioder (Vedeler 2004). Barn med spesielle behov går gjennom de samme utviklingstrinnene i lekeutviklingen som andre barn. Forskjellen er at det kan gå saktere (Vedeler 2006). Barn leker ut fra det utviklingsnivået de befinner seg på (Ellneby 2004), det er derfor viktig å ha kunnskaper om lekens utvikling med alder når man vurderer å bruke leken som utgangspunkt i spesialpedagogisk arbeid. I det følgende vil jeg derfor kort skissere hvordan leken utvikler seg med barnas alder.

I barnas første leveår ser man først og fremst funksjonslek. Det vil si at barna leker med kroppen sin, de beveger armer og bein, dytter ting, putter ting i munnen, rister på og kaster ting. Ved hjelp av denne funksjonsleken lærer barna mye om seg selv og omverden samtidig som de har glede av opplevelsen av bevegelse (Bunkholdt 1998). Når barna er ca to år, ser man de første tegnene på symbollek eller late-som-lek. I denne typen lek gjentar barna opplevelser fra det daglige livet sitt. Etterhvert ser man også at barna leker samlek. I den første tiden er det mest som parallellek, det vil si at de sitter ved siden av hverandre og leker med like ting. Men de er ikke i samspill med hverandre. Etterhvert blir de mer interesserte i hverandre, man kan for eksempel se at de gir hverandre leker, og at de ser på hverandres leker (Bunkholdt 1998). I denne første perioden er de voksne ofte de beste lekekameratene. Når barna leker med andre barn kan det lett oppstå konflikter på grunn av at barna ikke vet hvordan de skal leke sammen. Konflikter kan oppstå fordi barna vil leke med de samme lekene, det kan derfor være lurt å ha mange leker av samme typen (Ellneby 2004).

I to-tre års alderen får leken mer preg av samlek, i begynnelsen er det kun i korte

perioder og på enkle måter. Samhandling ender fortsatt ofte i konflikter, spesielt konflikter om lekemateriale og ting. Det er derfor viktig at de voksne er tilstede i denne perioden og kan hjelpe barna med å løse konfliktene som oppstår. Man ser mer til late-som-leken, fortsatt bruker de den til å gjenta ting de opplever i det daglige (Bunkholdt 1998). Men nå er barna opptatt av å kle seg ut, og de kan leke at de er en annen. Barna har begynt å lære seg å leke sammen med andre barn, derfor trenger de lekekamerater (Ellneby 2004). Man ser at de første vennskap begynner å utvikle seg hos to-treåringene. Dette kan blant annet vise seg ved at barna leker bedre med barn de kjenner (Bunkholdt 1998).

Når barna kommer i fire-femårsalderen er rolleleken viktig. Rollelek er en form for late-som-lek, den krever at barna kan se utover seg selv og at de kan forestille seg ting som ikke er der. I rolleleken later barna som om de er andre mennesker og dyr, ofte spiller de roller de ser rundt seg, som mor og far, butikkdamen eller bussjåføren. Som nevnt ser man de første tegnene på late-som-lek i toårs alderen, men det er først når barna er i fireårsalderen late-som-leken blomstrer for alvor. Høydepunktet er når barna er mellom fem og seks år. Rollelek krever at barna leker sammen, og i denne alderen er barna i bedre stand til å samarbeide med andre. Nå forstår de enkle regler, og leker mer sammen med andre barn (Bunkholdt 1998). Barna kan også skille mellom fantasi og virkelighet. I leken finner de stadig på ting (Ellneby 2004). For fire-femåringen kan leken brukes for å utforske andre deler av omverdenen sin. De er opptatt av nye ting, og av mer sammensatte ting enn før. I denne alderen kan også barna bruke leken til å bearbeide hendelser og opplevelser som har vært vanskelige. For eksempel ser man ofte at barn i fire-femårsalderen leker doktor og tannlege.

2.1.2 Lek og læring

At læring kan oppnås gjennom lek, og at leken kan være et viktig element i læring er nok de fleste enige i. Men lek og læring er i følge Lillemyr (2001) to vidt forskjellige fenomener. Leken er noe barna er i, mens læring er noe som foregår i barna. Disse to fenomenene kan likevel gjøre seg gjeldende på samme tid. Når barnet er i lek, går det fullt og helt opp i den, samtidig skjer det en læring i barnet. De tilegner seg

kunnskaper og ferdigheter gjennom leken, disse kan øke evnen til å mestre utfordringer og evnen til å tilegne seg sosial kompetanse.

Carlsson & Samuelsson (2006) hevder at man i dagens barnehager omtaler leken på en slik måte at det ikke er tvil om at små barn lærer gjennom lek. I praksis finnes det likevel et skille mellom lek og læring. Lek sees ofte på som barnas egen, noe de voksne ikke skal delta for aktivt i. Som jeg skrev tidligere i oppgaven, er prosessen viktigere enn resultatet i lek, slik er det ikke i forhold til læring. Når det gjelder læring er de voksne aktive, de planlegger og gjennomfører noe som skal føre til et resultat, et produkt. Litteratur og forskning på området viser at det er ulike syn på lek og læring. Lek er barns måte å lære seg den sosiale virkeligheten på (Lindquist 1997). Opplevelser og erfaringer barna tar med seg fra leken kan bli nyttige for dem i andre sammenhenger senere i livet, men også i senere lek. Barn lærer mye gjennom lek, men dette er ikke noe barna selv er bevisste på, det er voksne, forskere og ansatte i barnehager som er opptatt av lekens nytteverdi (Lillemyr 2001).

Lek er i følge Lillemyr (2001) en grunnleggende væremåte for barn, samtidig er leken en viktig arena for å utvikle kompetanse. Bruce (2001) viser til at godt planlagt lek kan være en nøkkel til læring. Læring gjennom lek er et spørsmål om hvordan man ser på læring, og hva man forstår med lek. Barn lærer gjennom lek, enkelte hevder at de lærer noe mer, kanskje mer effektivt eller grundigere gjennom lek. Eller at det barn lærer gjennom lek blir mer varig læring. Det mest utslagsgivende for læringen er barnas holdninger til lek og læring, og den tryggheten og tilliten de opplever i forhold til egen kompetanse på det området som er aktuelt.

Den leken som appellerer mest til barn er den selvinitierte. Læring som er preget av engasjement og opplevelse hos det enkelte barn kan bidra til at det oppstår en indre motivasjon i læringen. Ved å overføre dette til læringsaktiviteter kan de bli mer engasjerende på det personlige plan, noe Lillemyr (2001) hevder kan styrke læringen. Leken hjelper barna til aktivt å bli ført fremover i læringen. Men for at barna skal få et godt utbytte av det de har lært må de få tid og mulighet til å reflektere over det i ettertid (Bruce 2001). Kadesjö (1993) hevder at førskolebarn lærer best gjennom lek

og selvvalgte aktiviteter.

2.1.3 Barn med samspillsvansker

Som nevnt i innledningen vil jeg bruke betegnelsen samspillsvansker. Eva Johannessen (1996) viser i sin bok "Lille Per altfor vill lille Kari altfor snill" til at man ofte beskriver barn med sosiale og emosjonelle vansker som barn med atferdsvansker, tilpassningsvansker og lignende. Men ved å bruke slike begreper tillegger man barna ansvaret for at samspillet ikke fungerer, det er barna det er noe galt med. Johannessen (1996:42) mener derimot at barn med sosiale og emosjonelle vansker må *"forstås i forhold til samspillet med omgivelsene. Uansett andre årsaker, blir de utviklet og vedlikeholdt ved hvordan omgivelsene svare på dem"*. Dette samsvarer med mine tanker rundt begrepet samspillsvansker, og blir også fremhevet av Kadesjö (1993). Barns vanskeligheter kan aldri sees isolert fra sammenhengen. Når jeg videre i oppgaven bruker begrepet samspillsvansker er det med bakgrunn i Johannessens definisjon. Vanskene oppstår i samspillet mellom barna og omgivelsene. I relasjon med andre mennesker vil våre medfødte sosiale og emosjonelle egenskaper bli utviklet og påvirket.

Både barn og voksne har i utgangspunktet et stort register av atferd og følelser å spille på, men i relasjoner med andre har noen væremåter blitt fremmet på bekostning av andre. Man snakker ofte om individuelle egenskaper, det vil si at barn kan være tilbøyelige til å reagere med aggresjon eller tilbaketrekning eller at de kan ty til andre væremåter. Det vil være avhengig av samspillet med omgivelsene hvilke tilbøyeligheter som spilles ut (Johannessen 1996). Begrepet sosiale og emosjonelle vansker kan forstås som at problemene kan bestå av en sosial og/eller en emosjonell art. Johannessen & Larsson-Swärd (1999) viser til at sosiale og emosjonelle vansker er et av de vanligste problemene som forekommer i barnehagen, dette bekreftes også av Vedeler (2002). Ofte har ikke barnas vansker blitt sett før barna begynner i barnehagen, de blir oppdaget underveis.

2.1.4 Barn med samspillsvansker og lek

Samspillsvansker kan vise seg på ulike måter, alle barn med samspillsvansker vil ikke nødvendigvis vise de samme tegnene. I det følgende vil jeg vise til noen kjennetegn som det er vanlig å ramse opp når man snakker om samspillsvansker.

Barn med samspillsvansker kan ha manglende sensitivitet i forhold til andre. Dette kan vise seg i forhold til det å vise omsorg for, trøste og hjelpe andre. Videre kan de ha vansker med i hvilken grad de kan la andre bestemme, og det å fire på egne standpunkt. Dette er egenskaper som er viktige i lek, barn som mangler noen av dem vil ofte bli utestengt fra leken. I beskrivelsen av lek viste jeg til at barn gjennom leken blant annet kan utvikle evnen til turtakning. Turtakning vil si at den initiativrike må vise litt tilbakeholdenhet og at barn som er tilbakeholdne må få mulighet til å ta mer initiativ (Johannessen 1996). For å kunne fungere godt i en gruppe, trenger man mange av de egenskapene barn med samspillsvansker har vansker med. Man må som nevnt kunne vente på tur, videre må man kunne omstille seg til en ny aktivitet som gruppen setter i gang og samtidig kunne velge bort de mange uvedkommende impulsene som enhver aktivitet i en gruppe kan skape (Kadesjö 1993).

Barns manglende evne til samspill kan hindre dem i å fungere i lek med jevnaldrende. Barn med samspillsvansker har ofte problemer med flere deler av lekens struktur, de kan blant annet ha vansker med å ta initiativ til lek med andre. Videre kan de mangle evnen til å skape seg indre forestillinger om hvordan leken skal foregå, og dele disse med andre. Dette er en nødvendig egenskap for at leken skal kunne komme i gang. Det kan for eksempel vise seg ved at et barn sier: ”*Jeg var liksom moren*”, venninnen svarer: ”*Ja, og så bodde vi under bordet der, og jeg var liksom babyen*”. Man ser her at barna bygger opp et scenario for rammene rundt leken (Kadesjö 1993). Leken krever altså at barna må konsentrere seg både om lekens tema, men også om de sosiale relasjonene til de andre barna som deltar (Johannessen 1996). Som i eksempelet ovenfor, må barna konsentrere seg om hva de skal leke, samtidig må de ta hensyn til hverandres ønsker og forslag.

Nå har jeg vist til en del trekk man kan se hos barn med samspillsvansker, som nevnt er det ikke slik for alle barn. Noen kan vise enkelte av kjennetegnene, andre kan vise tegn på alle, mens andre ikke viser noen av dem jeg har beskrevet her. Årsaken til at barn utvikler samspillsvansker kan være forskjellig. Når man som spesialpedagog skal begynne å arbeide med barn som har samspillsvansker er det viktig å undersøke hva som kan være årsakene til vanskene (Kadesjö 1993).

2.1.5 Vennskapsrelasjoner

Lek og vennskap er i følge Bonnevie & Pålerud (1999) et svar på barns menneskelige behov. Alle har et behov for å føle tilhørighet til en gruppe, føle at noen liker oss og vil være sammen med oss. Bonnevie & Pålerud (Ibid) mener at dette er en overordnet grunn til å legge til rette for at lek og vennskap skal få utvikle seg blant barna. Barnehagen er det stedet der de fleste barn gjør sine første erfaringer av eget sosialt liv utenfor familien. I barnehagen kan barna lære hva vennskap er for første gang, og de kan lære hva det vil si å inngå i en gruppe med jevnaldrende. Noen barn opplever at veien til dette fellesskapet kan være tornefull (Folkman & Svedin 2004). Det er flere grunner til at barn med samspillsvansker har vanskeligheter med å skape og utvikle vennskapsforhold. Det kan blant annet ha med evnen til gjensidighet å gjøre, at man ikke opplever seg som berøvet for noe hvis også vennen får noen fordeler. Det kan også ha med tro på at man har noe å tilby i et samspill med andre å gjøre. Vennskapsforhold krever at man må kunne gi og ta, både følelser, oppmerksomhet og fordeler (Kadesjö 1993).

For at barn skal få bli med i en gruppe må de selv være interesserte i det, de må være interesserte nok til å gjøre et forsøk på egenhånd. Barn med spesielle behov mangler ofte denne egenskapen. De voksne i barnehagen har dermed en viktig rolle i forhold til utvikling vennskapsrelasjoner, men man må være oppmerksom på at samspill med voksne aldri kan erstatte den lykken det er å ha venner, å være likeverdig og å få dele opplevelser med jevnaldrende. I samspill med venner får barn erfaringer de ikke kan få i kontakt med voksne (Folkman & Svedin 2004). Forholdet mellom barn er mer komplisert og uforutsigbart enn forholdet mellom barn og voksne. I samspill med

andre barn må barna selv være aktive til å fortolke og skape mening i de andre barnas handlinger. Det oppstår ofte konflikter i lek, og det er stadig skiftning i aktiviteter (Bonnievie & Pålerud 1999). Noe av det viktigste barnehagen kan gjøre i forhold til barn med spesielle behov er å hjelpe dem til å skaffe seg venner. *”Det å vite at det har en venn, at noen venter på det, betyr mye for ethvert barn”* (Folkman & Svedin 2004:68).

Barn viser at de har glede av hverandre allerede i småbarnsalderen. Dess eldre barna blir, desto større betydning kan venner få. Men for å bli en god venn, kreves det en del egenskaper. Man må kunne forstå og tilpasse sin egen atferd til de krav den sosiale situasjonen stiller. Barn med samspillsvansker har ofte problemer med å tolke det som foregår i situasjoner der flere barn er samlet. De forstår ofte ikke hva som forventes av dem og har ofte vanskelig for å til føre samspillet noe berikende. Å få andre til å føle seg ønsket og akseptert når man tar kontakt med dem er en annen forutsetning for å bli likt. Barn som blir likt av vennene sine er flinke til å forsterke den andres initiativ i lek og samtaler, de holder ikke bare på med sitt. For barn med samspillsvansker er dette vanskelig, de har som nevnt lett for å handle ut fra en tro om at alle fordelene vennene får blir tatt fra dem selv. Men for å få til et godt vennskapsforhold må man ha evnen til å kompromisere, slik at både ens egne og den andres behov blir tilgodesett (Kadesjö 1993).

Vedeler (2000b) viser til en undersøkelse som blant annet viste hvilke vansker barn med spesielle behov erfarer i samspill med jevnaldrende i barnehagen. Barn med spesielle behov kan oppleve å få færre muligheter til lek med andre. Samtidig har de ofte vansker med å etablere gjensidige vennskapsforhold. Grunnen til dette kan være at de har vansker med å følge opp forespørsler fra kamerater og at de viser liten evne til å forhandle seg frem til løsninger. Videre kommer ofte disse barna til kort i forhold til konfliktløsning eller når det er spørsmål om å akseptere alternative forslag. Det er ikke bare de voksne i barnehagene som observerer dette, de andre barna ser det også. Det kan bidra til at barn med spesielle behov blir enda mindre populære og attraktive som lekekamerater. Det blir derfor viktig for de voksne i barnehagene *”å stimulere til*

gode og inkluderende vennskapsrelasjoner mellom barn” (Ruud 2003:31). Dette kan man gjøre ved å ha et trygt miljø der barna og de voksne opplever at det er lov å streve på ulike måter, et miljø der det går an å gjøre feil uten at man nødvendigvis blir avvist eller ignorert av den grunn. Vansker med vennskapsrelasjoner kan ramme barn hardt gjennom hele oppveksten, det er derfor viktig at man jobber med ulike støttetiltak for å utvikle barnas sosiale kompetanse og evne til lek og samspill med andre barn. Dette kan man blant annet jobbe med gjennom lekegrupper, som jeg kommer inn på i kapittel 2.2.5.

2.2 Lek som utgangspunkt i spesialpedagogisk arbeid

I det følgende vil jeg gi en innføring i hvordan man kan gå frem ved bruk av lek som utgangspunkt i spesialpedagogisk arbeid. Det vil også bli gitt en innføring i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen.

2.2.1 Spesialpedagogikk I barnehagen

Spesialpedagogikken har fokus på opplæring og på tilrettelegging for mennesker som faller utenfor samfunnets normalitetsrammer. Både skoler og barnehager har et overordnet mål om å kunne være et sted for alle barn, uavhengig av individuelle forutsetninger. Det er likevel noen forskjeller mellom disse institusjonene. Barnehagen er ikke like tilgjengelig for alle. I Norge har vi skoleplikt, mens barnehagen er et frivillig tilbud. Andre viktige forskjeller er at barnehagen ikke er gratis, og at det ikke er nok barnehageplasser til alle som ønsker det (Helland 2004). Disse forskjellene jobbes det med for tiden. Regjeringen bestemte i 2003 at det skulle opprettes barnehageplasser til alle som ønsket det, og at det skulle innføres en maksimalpris på barnehageplasser. Målet var at alle barn skulle ha mulighet til å gå i barnehage. (St.meld. nr. 24). En rapport fra 2006, utarbeidet på vegne av Kunnskapsdepartementet, viste at det fortsatt ikke er full barnehagedekning i alle landets kommuner, men at de fleste kommuner regner med å ha full dekning i løpet av 2008 (Frøyen & Ørnes 2006).

I 1975 fikk Norge sin første barnehagelov, og sammen med loven fikk barn i førskolealder juridisk rett til spesialpedagogisk hjelp. Barn som går i barnehage blir henvist til pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) hvis det er bekymring i forhold til deres utvikling. PPT utarbeider så en sakkyndig vurdering, der de tar stilling til om barnet har rett på spesialpedagogisk hjelp eller ikke ut fra opplæringsloven § 5-7 ”*Barn under opplæringspliktig alder som har særlege behov for spesialpedagogisk hjelp, har rett til slik hjelp [...]*” (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004).

Når det blir vedtatt spesialpedagogisk hjelp, kan denne gis av spesialpedagoger, eller av støttepedagoger/ekstrapersonale (Johannessen & Larsson-Swärd 1999). Den spesialpedagogiske hjelpen barna får kan være trenings- eller stimuleringsstiltak, men den kan også være i form av veiledning til personalet i barnehagen eller foreldrene. Hvordan hjelpen er organisert, og hvor mange timer barna får bestemmes av type, og grad av vanske barnet har (Helland 2004). Dessverre er det slik at det ikke er noen automatikk i at barn som etter opplæringsloven § 5-7 oppfyller kravene for spesialpedagogisk hjelp også får en støttepedagog. Med støttepedagog menes en person som er ansatt for å følge opp barn med behov for særskilt støtte i barnegruppen. Støttepedagog må ikke forveksles med spesialpedagoger, som er de som er ansvarlige for den faglige spesialpedagogiske hjelpen (Johannessen & Larsson-Swärd 1999). I min undersøkelse er det støttepedagoger med spesialpedagogisk utdanning som arbeider direkte med barn jeg skal intervju.

Når en skoleelev får spesialundervisning skal det etter opplæringsloven § 5-5 utarbeides en individuell opplæringsplan (IOP). En IOP skal vise målene for, og innholdet i opplæringen, og hvordan denne skal drives (Opdal & Rognhaug 2004). Kravet om IOP gjelder ikke for barn under skolepliktig alder (Johannessen & Larsson-Swärd 1999). Rammeplan for barnehagen (Barne- og familiedepartementet, BFD 1996) anbefaler derimot at barnehagebarn som får spesialpedagogisk hjelp, også skal ha en IOP. Rammeplanen benytter ikke betegnelsen IOP, den bruker i stede individuelle planer eller læreplaner for barn med spesielle behov. Kunnskapsdepartementet fastsatte en revidert Rammeplan for barnehagen 1.3.06.

Den nye rammeplanen er betydelig kortere, den gir overordnede føringer for barnehagene, og er ment å gjelde for alle barn med ulike behov, uten at visse grupper pekes ut. Den gir dermed ikke noen føringer i forhold til om man bør bruke individuelle planer eller ikke. I følge Dolva, Einang & Aalandslid (2007) kritiseres både Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, KD 2006) og Kunnskapsløftet for at barn med utviklingshemninger ikke nevnes spesielt. Dolva, Einang & Aalandslid (2007) frykter at disse barna lett kan bli en uprioritert gruppe når det ellers i barnehagene satses på kvalitet og kunnskap. Johannessen & Larsson-Swärd (1999) viser til at det likevel ser ut til å være en godt utbredt praksis i barnehagene å bruke individuelle opplæringsplaner. Målet med planen er, som for skoleelever, å synliggjøre hvilken støtte barna får, både innenfor barnehagens rammer og innenfor eventuell spesialpedagogisk hjelp.

Hvordan blir så denne hjelpen organisert? I Norge er det slik at de aller fleste barn som får spesialpedagogisk hjelp i barnehagealder får det i vanlige barnehager, på vanlige avdelinger. 3-4 % av barna som fikk spesialpedagogisk hjelp i 1998 fikk den i spesialbarnehager eller på egne avdelinger som er spesielt tilpasset barn med funksjonshemninger. Omlag halvparten av disse barna var hørselshemmede (St.meld. nr. 23, 1997-1998).

Tilbudet i ordinære barnehager kan organiseres ulikt, Johannessen & Larsson-Swärd (1999) viser til to hovedformer. Den ene formen for organisering er å redusere antall barn på en avdeling, og eventuelt øke antall ansatte. En annen måte å organisere på, eller et tillegg, er måten å organisere det spesialpedagogiske personale på. Noen steder har man samlet spesialpedagogene i en base de arbeider ut fra. Spesialpedagogene reiser da til barnas vanlige barnehager og gir dem hjelp der, eventuelt kommer barna til spesialpedagogenes baser. Spesialpedagogene jeg skal intervjuer tilhører slike baser. Den ene informant, Oda, jobber i en stor kommune, og er tilknyttet et fagsenter. På fagsenteret er det mennesker med ulik utdanning, blant annet førskolelærere, musikkpedagoger, spesialpedagoger og morsmålsassistenter. Oda reiser ut til de enkelte barnas barnehager for å gi dem den

spesialpedagogiske hjelpen. Den andre informanten, Mia, er tilknyttet et PPT kontor, der er hun en del av en gruppe som betegnes støttepedagoger. Disse støttepedagogene har ulik utdanning, noen er førskolelærere, noen har spesialpedagogisk videreutdanning og noen er assistenter. Mia reiser også ut til de enkelte barnehagene og gir den spesialpedagogiske hjelpen til barna der. (For utfyllende informasjon om informantene, se Kapittel 3.1.2).

Målet med spesialpedagogiske tiltak er å kompensere for barnas svakheter slik at de kan gå i vanlige barnehager. Selv om et barn får spesialpedagogisk hjelp, skal de likevel tilbringe det meste av tiden på avdelingen og følge det samme opplegget som de andre barna. Det spesialpedagogiske arbeidet bør derfor trekkes inn i det daglige arbeidet på avdelingen, ofte er det flere barn som kan ha nytte av den hjelpen barn med spesielle behov får. Bruk av barnegruppen som ressurs blir fremhevet av Bonnevie & Pålerud (1999). De viser til at noe av det viktigste barnehagen kan gi barn med spesielle behov er erfaringer med å være sammen med andre barn, å være en del av en barnegruppe. Dette blir også fremhevet i Rammeplan for barnehagen (BFD 1996). Den legger vekt på at mest mulig av den spesialpedagogiske hjelpen og treningen bør foregå i barnegruppen sammen med andre barn.

2.2.2 Med leken som utgangspunkt

Leken er som nevnt en av barnehagens viktigste oppgaver i følge Rammeplan for barnehagen (BFD 1996). Men ser man leken kun som en pedagogisk metode, har man mistet det viktigste, leken er et mål i seg selv. Dette fremheves også av Lillemyr (2001), han mener voksne ofte glemmer at leken er en kraft i seg selv når vi kun anvender den på en måte som er nyttig for oss selv.

Rammeplanen (BFD 1996) fremhever at bruk av lek som et middel må være underordnet lekens egenverdi. Dette støtter Vedeler (2006) delvis opp om, hun viser til at leken kan være et godt utgangspunkt for, eller en god tilnærming til læring. Ansatte i barnehager kan stimulere til og invitere barna med i lek, men for at pedagogisk bruk av lek skal kunne oppleves som noe morsomt og motiverende

kreves det at man har planlagt systematisk og at man har organisert seg på forhånd. En utfordring for de voksne er å tørre å slippe barna løs i leken og å la dem overta initiativet og kontrollen samtidig som man skal inspirere barna til å holde seg innenfor lekens tema (Vedeler 2006). Ved spesialpedagogisk bruk av lek i forhold til barn med spesielle behov, rettes søkelyset mot samspillet mellom barnas forutsetninger og omgivelsenes forventninger til lekekompetanse.

I arbeidet med å planlegge lek som utgangspunkt i spesialpedagogisk arbeid må man i følge Vedeler (2006) bruke to strategier, utviklingsperspektivet og det problemorienterte perspektivet. Utviklingsperspektivet innebærer at man inviterer barnet inn i lek som er i samsvar med dets utviklingsbehov og lekeutviklingsnivå. I denne sammenheng er det viktig å huske at barn med spesielle behov går gjennom de samme utviklingstrinn i lekeutviklingen som andre barn. Den eneste forskjellen er at det kan gå saktere. Det problemorienterte perspektivet handler om å finne ut hvor barnets motivasjon ligger, og hva barnet er interessert i. Man må altså finne ut hva de liker å leke, hvem de liker å være sammen med og hva de er opptatt av. Det problemorienterte perspektiv handler også om å sette seg inn i hva barnets problemer består av, og å legge tilrette for å kunne kompensere for disse. For eksempel kan barn med bevegelseshemninger ha ansvar for å holde orden på køen i lengdehopp (Ibid).

Ved å delta i barns lek, og å bruke leken som utgangspunkt for spesialpedagogisk arbeid kan man oppnå en rekke fordeler. Men forutsetningen for å lykkes med denne metoden er at man deltar på barnas premisser, man må delta med forsiktighet og respekt. Videre krever pedagogisk bruk av lek som nevnt at man forbereder seg, og har klart formulerte mål for arbeidet. Det må ligge en bevisst tanke bak, og en god begrunnelse av hvorfor man har valgt å bruke leken som utgangspunkt. Videre må bruk av leken som utgangspunkt tilpasses planer som foreligger i den enkelte barnehage. Det kan være årsplaner, månedsplaner, ukeplaner og eventuelt barnas individuelle planer (Lillemyr 2001).

2.2.3 Forutsetninger for å kunne ta utgangspunkt i lek

Organisering av lek er en viktig oppgave for voksne i barnehager hvis man skal bruke leken som utgangspunkt for spesialpedagogisk arbeid. Organiseringen innebærer at man setter av tid til lek, at man har et sted leken kan foregå, at man har det materiellet som eventuelt trengs og at man tenker gjennom gruppesammensetningen. Her kan lekegrupper være en hensiktsmessig metode, dette vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 2.2.5. Lillemyr (2001) stiller også et annet krav til voksne når man skal ta utgangspunkt i lek. Han mener at man må ha grundig kunnskap om lek i et helhetlig perspektiv. Samtidig må de voksne ha forståelse for hva barna kan mestre for øyeblikket, og hva som vil være det neste steget i utviklingen.

I følge Vygotsky (1978 I: Mooney 2000) er det snakk om to soner, to utviklingsnivåer. Det aktuelle nivået vil si alt det barnet mestrer på egenhånd. Det potensielle nivået er alt det barnet kan oppnå ved hjelp av voksne eller andre barns hjelp og veiledning. I forhold til lek må man være tilstede slik at man kan utvikle og utvide leken når tiden er inne for det enkelte barn. Når man skal lære barn nye ferdigheter må man finne "den potensielle sonen". Det vil si at man både må finne ut hvor barnet er i utviklingen, og hva som vil være det neste steget i utviklingen. Vygotsky (1978 I: Haugen 1998b) ser i sine teorier bort fra hva barn mestrer i øyeblikket, han er mer opptatt av hva barna kan klare å mestre. Han kaller det området barn kan greie å mestre "den proksimale utviklingssonen". Det definerer han som distansen mellom den vanskeligste oppgaven et barn kan løse alene og den vanskeligste oppgaven et barn kan løse med hjelp (Mooney 2000). Begrepet støttende stillas blir brukt av Wood, Bruner og Ross (1976) om den hjelpen barn trenger for å videreutvikle seg fra det aktuelle utviklingsnivået til det potensielle. Den hjelpen barna får ved hjelp av stillaset må tilpasses det enkelte barns utvikling i et fremtidsperspektiv.

Voksne kan gi barn utfordringer og noe å strekke seg etter ved å legge tilrette for samspill ut fra kunnskap om denne potensielle sonen (Folkman & Svedin 2004). Dette kan i følge Ruud (2003) gjøres på ulike måter. For eksempel ved at de voksne

”først hjelper barnet og viser det en hensiktsmessig fremgangsmåte. Etter hvert som barnet mestrer ferdigheten bedre selv, tar den voksne bort flere og flere hjelpebetingelser helt til barnet klarer alt på egenhånd” (Ruud 2003:30). Bruk av lekegrupper der barnet og en voksen kan trene direkte på de områdene barna ikke mestrer kan være hensiktsmessig. De voksne vil kunne fungere som et støttende stillas i denne sammenhengen, og etter hvert som barnet mestrer mer og mer kan man ta inn flere barn i leken. Men også barn kan fungere som stillas for hverandre. Bruk av leken som utgangspunkt for spesialpedagogisk arbeid kan vise seg å være den beste metode i arbeidet med barn nettopp på grunn av sin egenverdi, lek i seg selv er motiverende. Ved bruk av denne typen trening kan man unngå at barn blir ukonsentrerte og trøtte. Kjennetegn på god trening er også kjennetegn på lek, gjentakelser med innebygde variasjoner (Vedeler 1983).

2.2.4 Hvordan kan man hjelpe barn inn i lek?

Det finnes dessverre ingen kokebok oppskrift på dette. Som nevnt er leken frivillig, det må derfor være frivillig for barn om de vil leke, og med hvem. Men voksne kan gjøre mye i forhold til å inspirere barna til lek, og å hjelpe dem til å delta som konstruktive lekepartnere. Kameratgruppen kan være en strek drivkraft. Vi voksne kan forebygge at barn ikke deltar i lek. For eksempel finnes det barn som ikke kan leke, barn som ikke vet hva ”late som” om er, barn som ikke vet hva det innebærer å ta en annen rolle. Dette er ting barn kan lære med enkle grep. Man kan for eksempel si ”nå later vi som om vi er...”. De voksne må da være en rollemodell og vise barna hva og hvordan man gjør det, også andre barn kan fungere som gode rollemodeller (Vedeler 2006).

Det kan være ulike grunner til at barn faller utenfor lek, noen barn velger selv å ikke delta, andre får ikke lov å bli med. Barn med lav status i gruppen kan de voksne hjelpe ved å lete etter positive ting ved dette barnet, da helst noe som vil oppleves som positivt i de andre barnas øyne også. Når man har funnet dette, for alle barn har noe positivt i seg, må man forsøke å fremheve, synliggjøre og sette ord på det. Man må vise de andre barna at man selv verdsetter barnet og dets egenskaper og ta det i

bruk i barnehagehverdagen. Denne metoden vil i følge Vedeler (2006) ofte få gode ringvirkninger, og etter hvert vil barnets status i gruppen øke. I arbeidet med å hjelpe barn inn i lek, er det også viktig at man finner passende roller til barna. Det er avgjørende for god lek at barna mestrer de rollene de har. Mestring av den rollen man får tildelt er også avgjørende for om barna opplever leken som noe positivt eller som et nederlag. Som voksen er det derfor viktig å tenke over hvilke roller de ulike barna får. Det finnes både lavstatus roller og mer høyverdige roller som krever mer av barna. De voksne må prøve å finne roller barna kan mestre, men det er også et nederlag for barn å alltid få tildelt lavstatus roller. Barn med spesielle behov trenger ikke alltid få lavstatus rollene, med hjelp fra voksne kan de spille roller med høyere status. Voksne som kan hjelpe dem mot deres potensielle sone, jamfør Vygotsky (1978 I: Haugen 1998b).

Pedagogisk bruk av lek med tanke på tilpasset opplæring, inkludering og forebyggende tiltak er en utfordring med tanke på alle barn i barnehagealder som har spesielle behov (Vedeler 2002). Pedagogisk bruk av lek innebærer ikke at hele det pedagogiske opplegget skal handle om lek. Men det innebærer at lek skal være en av flere aktivitetsformer som regelmessig brukes. Og det innebærer at vi systematisk planlegger og organiserer lek innenfor den totale aktivitetsrammen (Vedeler 1987). Ser man bare lek som et pedagogisk virkemiddel for å fremme utvikling og læring, glemmer man det viktigste, nemlig at leken for barna er et mål i seg selv (BFD 1996). Dette er det viktig å reflektere over hvis man velger å bruke leken som utgangspunkt i spesialpedagogisk arbeid.

2.2.5 Lekegrupper

I det virvar av hendelser som utspiller seg i en barnegruppe, kan det være en overveldende oppgave å finne frem til lek, spesielt for barn med samspillsvansker som sliter i forhold til vennsksrelasjoner (Folkman & Svedin 2004). Vedeler (2000b) viser til en undersøkelse som viste at barn med spesielle behov får færre muligheter til lek med andre barn, noen får ikke delta i det hele tatt. Lekegrupper er et eksempel på hvordan man kan hjelpe barn med samspillsvansker til å danne

vennskapsrelasjoner. En lekegruppe vil si at man samler barna i mindre grupper slik at de lettere kan oppdage leken og skape relasjoner til andre barn. I lekegruppene får barna leke mer uforstyrret, leken blir ikke avbrutt av andre barn eller av at man skal i gang med rutiner som spising, påkledning eller samling. I en liten gruppe kan ofte sammenhengene bli klarere (Folkman & Svedin 2004).

En forutsetning for god lek er at barna som deltar vet hva temaet innebærer, og at de helst bør ha en følelsesmessig opplevelse av det. Voksne har en viktig oppgave her, nemlig å gi barna erfaringer og felles opplevelser slik at de har temaer å leke ut fra. I forhold til barn med spesielle behov kan man forberede dem på det man skal leke, og eventuelt lære dem leken på forhånd (Vedeler 2006). I forhold til dannelsen av lekegruppene er det viktig at man vurderer sammensetningen av gruppene nøye. Man må ta med barn som barnet man skal danne lekegruppen rundt allerede liker og som det passer sammen med. Man bør fortsette med den samme lekegruppen og samme leketyper over tid (Folkman & Svedin 2004). Det er også viktig at man ikke har for store grupper, det bør ikke være mer enn fem barn i hver gruppe. Det bør være de voksne som setter sammen gruppene, men for at gruppene skal fungere bør man som nevnt ta hensyn til barnas egne ønsker (Vedeler 2006).

Det er de voksne som må ta ansvar for å starte opp lekegruppene og hjelpe leken i gang mellom barna. For de voksne sin del kan lekegrupper være en fordel i forhold til at de kan gjøre det lettere å fange opp informasjon om barnas lekekompetanse, hva de er flinke på og hva de trenger støtte til. Som voksen må man være tilstede i leken slik at man kan stimulere til videre lek om man oppdager små tilløp til lek. I lekegrupper kan de stille barnas initiativ bli synliggjort, og de urolige barna kan bli skjermet fra en flom av konsentrasjonsødeleggende inntrykk. For rastløse barn kan lekegrupper være en forutsetning for å bevare konsentrasjonene så lenge at leken kan utvikle seg. Utholdenhet og kontinuitet fra de voksnes side er nødvendig for at lekegruppene skal fungere (Folkman & Svedin 2004).

2.2.6 Voksendeltakelse i lek

Litteratur og tidligere forskning viser til forskjellige syn på voksendeltakelse i lek, og hvordan denne eventuelt bør være. Lindquist (1997) mener noe av grunnen til dette kan ligge i at lek fremdeles blir sett på som i Frøbel, barnehagens far, sin tid. Leken skulle være "fri" og var barnas egen sak. De voksne skulle holde seg borte fra leken, og la barna leke alene. Bonnevie & Pålerud (1999) er tildels enige i dette synet på voksenrollen i lek, spesielt i forhold til barn med spesielle behov. De mener at barn med spesielle behov ofte blir sett på som barn som trenger støtte fra voksne for å lære seg lekens sosiale regler. Den voksnes rolle blir å overvåke leken for å kunne gripe inn før det oppstår konflikter, og å lære de andre barna at de ikke skal stenge barn ute fra lek, men inkludere alle. Dette kan føre til at barn med spesielle behov kan oppleve at deres spesielle behov forsterkes ved at det hele tiden skal ta hensyn til dem og deres behov, og at de får spesialbehandling. Hvis barna i stede får mulighet til å bli kjent med hverandre på egne premisser, vil det kunne skje en læring, barn med spesielle behov vil oppleve å bli behandlet på linje med andre barn. Men læringen vil også ramme barna på avdelingen, de vil oppleve å bli kjent med barn med spesielle behov uten voksenstøtte (Ibid). Ved å ha en inkluderende holdning og tilnærming til lek, kan man skape en atmosfære som oppmuntrer til lek og som skaper tilgang til lek for alle barn (Bruce 2001). For mye voksenstøtte kan føre til at de voksne blir et talerør og en buffer mellom barna. Bonnevie & Pålerud (1999) mener at den voksnes rolle i lek i stede bør ligge i balansepunktet mellom støtte og utfordringer.

Pedersen & Hyssing (2001) gjennomførte et prosjekt der målet var komme frem til sentrale kjennetegn ved strategier voksne brukte for å fremme lekekompetanse hos barn som falt utenfor leken. Godt utviklede lekeferdigheter er en forutsetning for deltakelse i leken, barna må kunne opprettholde leken og kunne forhandle om roller og rammene i leken. Barn som ikke har utviklet lekeferdighetene vil ha problemer med å kunne ta initiativ til deltakelse i lek.

I undersøkelsen fant Pedersen & Hyssing (2001) at sentrale trekk ved voksenrollen som tydelige voksne og fokus på barns mestring ble brukt for å fremme

lekekompetansen. Videre kom de frem til at det å være der barna var, og å være tilstede og tilgjengelig var viktige momenter. Ansatte i barnehagene der prosjektet ble gjennomført var opptatt av å bekrefte det positive, de kartla hva barna trengte, og hva barna gjorde i lek. De voksne var en forsterker, en som satte ord på det barna og de voksne gjorde. Egenskaper som kreative, systematiske, glade, fornøyde og engasjerte var viktige. Undersøkelsen viste videre at man kunne fremme lekekompetanse ved å gjøre noe sammen med barna, og ved å lære dem lekekodene. Det kan ut fra denne undersøkelsen se ut til at voksendeltakelse i lek kan ha en positiv effekt. I St.meld. 23, 1997-1998 fremheves det at barn med sosiale og emosjonelle vansker kan ha god nytte av et godt tilrettelagt tilbud som både ivaretar og fremmer lekekompetanse.

Vi blir født med en evne til å snakke. På samme måte er det i følge Olofsson (1998) med evnen til å leke. For at leken skal utvikles, må vi leke med barna. Dette fremheves også av Bruce (2001), barn kan bare leke på måter andre har vist dem, på samme måte som barn bare kan lære de språk de hører. Vi må lære dem å forstå lekesignalene og å skille mellom på *"liksom"* og på *"ordentlig"*, vi må lære dem hvordan man gjør når man later som. Videre må vi lære barna at *"brum, brum"* betyr at vi kjører bil, og at *"Så var du lillebroren, og jeg var mammaen"* betyr at det er det vi skal leke nå. Olofsson (1998) er positiv til voksendeltakelse i lek. Hun mener at lek uten voksenstøtte sjelden har symbolsk mening, den er ofte kortvarig, og leken hopper fra emne til emne. Når barn får hjelp fra voksne til å lære å leke, kan de holde i gang en lek over lengre tid og med et tydeligere innhold. Voksne som setter pris på og stimulerer til lek er med på å utvikle barnas lek slik at den blir mer kompleks og variert. Haugen (1998a) har sett på forskning som bekrefter at barn raskt oppdager om de voksne er med på leken eller ikke. Barna tilpasser seg umiddelbart de voksnes ytringer og væremåte. Voksne som viser en positiv innstilling til lek, blir ofte invitert inn i lek, mens voksne som signaliserer avstand får være i fred. Voksnes lekende innstilling kan komme til uttrykk i en lekende, undrende væremåte, og i måten man møter og støtter barna på. Bruce (2001) er enig i at voksne skal delta i leken, men hun vektlegger at de voksne må være klar over at de lett kan overstrukturere leken, og at en slik væremåte ikke skaper god lek.

Åm (1984) mener at voksne er berettiget å gripe inn i lek, og fremholder spesielt at voksne må bevisstgjøre seg sine holdninger til barn og til lek. Lillemyr (2001) stiller spørsmål ved om det i det hele tatt er mulig for mennesker som er sammen med barn å ikke intervenere i leken. Enten man gjør det bevisst eller ikke. Nødvendigheten av at voksne deltar i leken blir i følge Lillemyr (Ibid) også vektlagt av Smilansky. Ved å delta i leken kan de voksne gi barna støtte og stimulans, og de kan trene på lekeferdigheter. Dette kan spesielt være bra for barn som ellers ville blitt stående utenfor leken på grunn av at de mangler grunnleggende lekeerfaringer. Under kapittel 2.1 "Lek" viste jeg til at leken er barnas egen. Åm (1984) konkluderer med at det er mulig for voksne å kombinere deltakelse i barns lek med respekt for leken som barnas egen virksomhet. Dette bekrefte og av Olofsson (1999), gjennom sin forskning hevder hun å ha blitt mer og mer oppmerksom på de voksnes rolle i forhold til utviklingen av lek hos barn. De voksne kan gjennom leken lære barna vilkårene for virkelig samarbeid mellom barn, samforståelse, gjensidighet og turtaking.

Voksne som deltar i lek skal spille en "utvidende" rolle i leken, ikke en "styrende". Det vil si at de voksne skal ta vare på barnas intensjoner og at de gjennom medleking, spørsmål og forslag skal hjelpe til med å gi leken et stadig rikere innhold (Tamburrini 1982 I: Olofsson 1999). Voksne kan gjennom leken utvide rollelisten slik at flere barn får være med å leke, for eksempel barn som vanligvis ikke får delta. Videre kan de voksne fremme forslag til barn som ellers ikke pleier å få lov å bestemme i leken. Mange av konfliktene i lek oppstår på grunn av misforståelser av temaet, forskjellige erfaringer og oppfatninger, disse kan voksne som deltar klare opp i. Når voksne deltar blir lekesignalene tydeligere, det kan gjøre at barn som ikke kan lekesignalene lettere oppdager dem. Videre kan voksne ved å delta hjelpe barn til å se hva som er fantasi og hva som er virkelighet, for eksempel ved at den voksne spiller rollen som en to år gammel baby (Olofsson 1993). Rammeplan for barnehagen (BFD 1996) vektlegger at en av barnehagens viktigste oppgaver er å støtte opp om leken. Hvis voksne velger å gå inn i lek, fremheves det at de må gå inn med respekt for at det er barna som bestemmer i leken. En av de voksnes oppgave i forhold til lek er å passe på at barna har det utstyret de trenger til leken.

Spørsmålet om voksne skal delta i lek eller ikke, er trolig ikke et spørsmål om enten eller. Barn som har utviklet gode sosiale ferdigheter, og som har god lekekompetanse kan fungere bra i lek uten voksen deltakelse. Men i noen tilfeller kan det være både nødvendig og ønskelig at de voksne deltar i lek. Det kan for eksempel være i forhold til barn som ikke forstår og mestrer lekeferdighetene. Men det kan også være nødvendig at de voksne griper inn i lek som er fattig, stereotyp og fungerer dårlig. Hvor bra den voksnes inngripen blir, er som nevnt avhengig av måten den voksne velger å delta på (Vedeler 2006).

Kadesjö (1993) fremhever at det å la barn med samspillsvansker være alene i fri lek er omtrent det samme som å la barn leke alene på en brygge uten flytevest. Disse barna trenger voksne som er tilstede, og som ikke slipper taket. Dette er også Folkman & Svedin (2004) opptatt av. For barn med samspillsvansker er det av avgjørende betydning at de har noen som kan hjelpe dem til å samle sine energimengder. De trenger voksne som kan hjelpe og støtte dem i leken. Noen ganger holder det å bare være tilstede, andre ganger må man delta som veileder og forbilde. Men som Bonnevie & Pålerud (1999) er opptatt av, må den voksne trå inn leken med respekt, og ikke gjøre barna hjelpeløse. Voksne som deltar i lek må ha som mål å fremheve barnas positive sider for hverandre, og å hjelpe barna til å videreutvikle leken og lekeferdighetene.

Leken er som nevnt barnas egen, og skal vi voksne gå inn i den tror jeg vi vil kunne oppnå best resultater ved å delta på barnas premisser, noe litteraturen jeg har vist til i oppgaven bekrefter. Det samme vil gjelde når man deltar i lek med et bestemt formål. Mitt håp for dette prosjektet var å få innsikt i informantenes tanker og refleksjoner, og at disse kunne gi meg informasjon om hvordan leken kan brukes som utgangspunkt for spesialpedagogisk arbeid på en slik måte at barna opplever læring gjennom lek som positivt.

3. Metode

I denne delen av oppgaven skal jeg presentere mitt valg av forskningsmetode. Jeg vil også redegjøre for tilnærmingen til forskningsfeltet og for utvalget mitt. Sentrale momenter i selve forskningsprosessen, som planlegging, gjennomføring og bearbeiding av videoobservasjoner og intervju vil bli omhandlet. Til slutt følger drøfting av oppgavens validitet og reliabilitet og etiske betraktninger i forhold til undersøkelsen.

Forskningsmetoder er fremgangsmåter og strategier som kan være formålstjenelige i forbindelse med gjennomføring av forskningsarbeider (Befring 2002). En metode er på mange måter et verktøy som kan bidra til at vi oppnår ny erkjennelse av samfunnet som omgir oss (Holme & Solvang 1996). Når man skal velge hvilke metoder som skal anvendes i en undersøkelse, bør det gjøres med utgangspunkt i problemstillingen. Man må velge en metode som kan gi best mulig svar på den problemstillingen man har formulert (Vedeler 2000a), jeg vil derfor gjengi min her:

Hvilke tanker har spesialpedagoger om å bruke lek som utgangspunkt for det spesialpedagogiske arbeidet?

Denne problemstillingen ble valgt ut fra et ønske om å få informasjon om spesialpedagogers erfaringer og tanker rundt leken som utgangspunkt i arbeidet, og hvordan leken kan brukes i forhold til læring. Det ble dermed naturlig for meg å velge informanter som hadde bred erfaring og kompetanse på dette området i barnehagen. Valget falt da naturlig på spesialpedagoger som jobbet med barn i barnehagealder. Utvalget mitt besto av to spesialpedagoger. I forhold til metodevalg var jeg opptatt av å finne frem til en metode som kunne gi best mulig informasjon om bruk av lek som utgangspunkt. Valget falt på stimulated recall, som er en metode der man anvender både observasjon og intervju. Dette vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 3.1.1

3.1 Forskningstilnærming

I følge Kvale (2006:52) er den opprinnelige betydningen av ordet metode ”*veien til målet*”. Det er vanlig å skille mellom to former for metodisk tilnærming, kvalitativ og kvantitativ (Vedeler 2000a). I kvalitativ forskning ønsker man å studere verden slik mennesker opplever den. Dette forutsetter som regel direkte og personlig kontakt med menneskene man skal studere, og at man møter dem i deres eget miljø (Vedeler 2000a). Innenfor en kvantitativ tilnærming skaffer forskeren seg sammenlignbare opplysninger om et større antall enheter, uttrykker disse opplysningene i form av tall og foretar en statistisk analyse (Bø & Helle 2005). Ved å kjenne til begge disse forskningstilnærmingene kan man få et bedre grunnlag til å se at ulike teoretiske forskningstilnærminger og referanserammer representerer ulike alternativer man kan velge mellom, avhengig av fokus og problemstilling i forskningsprosjekter (Vedeler 2000a). Etersom jeg i min undersøkelse er ute etter å se på spesialpedagogers tanker og erfaringer med bruk av lek som utgangspunkt i spesialpedagogisk arbeid, anser jeg den kvalitative metoden som best egnet i denne undersøkelsen.

3.1.1 Stimulated recall

Stimulated recall er en metode der man ved hjelp av lydbånd eller videokamera dokumenterer intervjupersonens virksomhet. Kort tid etter at man har filmet får informanten se klipp fra opptaket. Disse klippene skal stimulere og påminne informanten om det han/hun tenkte på i den dokumenterte situasjonen. Stimulated recall er en av flere metoder som kan brukes når man er interessert i å få informasjon om informantenes tanker omkring sitt arbeid. Ved bruk av stimulated recall kan man få tak i opplysende og detaljert informasjon, metoden er derfor godt egnet for undersøkelser der målet er å forstå. En av de første som brukte stimulated recall er i følge Haglund (2003:2) Benjamin Bloom. Bloom brukte metoden for å undersøke hvilken undervisningstype, forelesninger eller gruppediskusjoner, som gav studenter best læringsutbytte. En grunnleggende idé med stimulated recall undersøkelser var “that a subject may be enabled to relive an original situation with vividness and

accuracy if he is presented with a large number of the cues or stimuli which occurred during the original situation” (Bloom 1953:161 I: Haglund 2003:2). Dette kan eksemplifiseres ved at man som 35 åring har relativt få minner om 12 årsdagen sin. Men hvis man fikk noen ledetråder om denne bursdagen, som for eksempel at den var den dagen du fikk den store røde sykkelen, eller at det var da tante Emma kom på besøk, vil mange assosiasjoner kunne komme tilbake.

Haglund (2003) mener det er vanskelig å se på stimulated recall som en metode med en bestemt oppskrift på hvordan man skal gå frem. Stimulated recall kan sees på ut fra flere synsvinkler, og den kan brukes i ulike former. Hensikten med undersøkelsen min er å få innsikt i spesialpedagogers tanker og erfaringer med lek som utgangspunkt i spesialpedagogisk arbeid. Jeg har erfaring med bruk av både intervju og observasjon, og i planleggingen av undersøkelsen hadde jeg kontakt med Anne Greve, som er ansatt på Hio. Hun tipset meg om stimulated recall. Jeg undersøkte hva denne metoden gikk ut på, og kom til at den kunne anvendes i min undersøkelse. Som Haglund (2003) viser til, finnes det ikke noen klar oppskrift på hvordan man skal bruke stimulated recall. Jeg har satt meg inn i metoden og valgt å trekke ut det jeg mener at kan være hensiktsmessig.

I undersøkelsen min brukte jeg videoobservasjon og intervju. Jeg begynte med å videofilme spesialpedagoger som bruker lek som utgangspunkt for det spesialpedagogiske arbeidet. Etter at videoobservasjonene var samlet inn så jeg gjennom videoene flere ganger og fant frem til situasjoner jeg ville fokusere på i intervjuene med spesialpedagogene. Observasjonene og intervjuene med den enkelte informant ble gjennomført med svært kort mellomrom. I intervjuene beskrev jeg enkelte situasjoner for informantene mine, og stilte dem spørsmål ut fra disse. Informantene husket igjen situasjonene jeg beskrev. Jeg var forberedt på at det kunne være situasjoner de ikke husket, eller situasjoner vi hadde ulik oppfatning av. Derfor hadde jeg med meg kopi av videoopptakene til intervjuene, slik at vi kunne ha gått tilbake til videoene hvis noe hadde vært uklart. Men i og med at intervjuene ble gjennomført så kort tid etter observasjonene ble ikke dette noe problem, både jeg og

informantene husket de aktuelle situasjonene. I løpet av intervjuene viste også informantene til situasjoner jeg hadde videoobservert.

3.1.2 Utvalg og informanter i undersøkelsen

Informantene i kvalitative studier velges ut fra en vurdering av hvor informasjonsrike de kan være i forhold til temaet for undersøkelsen (Dalen 2004, Vedeler 2000a). Kvale (2006) påpeker at det er vanlig å velge informanter som ikke er tilfeldig utvalgt, men heller velge informanter som representere et emne eller en populasjon. Det blir dermed viktig å hente ut de spesielle erfaringene, slik at de kan belyse det aktuelle temaet man har i undersøkelsen. Videre bør man etterstrebe at informasjonen som kommer frem gjennom intervjuene kan ha en overførings- og generaliseringsverdi og være til hjelp og nytte for andre i lignende situasjoner.

Utvalget mitt besto av to personer som ble videoobservert og intervjuet. Informantene ble valgt ut fra en kriteriebasert metode, det vil si at de tilfredsstilte på forhånd definerte kriterier (Vedeler 2000a). Kriteriene jeg satte var at de hadde spesialpedagogisk utdanning, at de hadde erfaring fra barnehagen og bruk av lek som utgangspunkt for spesialpedagogisk arbeid, og at de hadde evne til å formidle sine kunnskaper og erfaringer. Når jeg skulle finne frem til informanter som svarte til kriteriene jeg hadde satt opp, baserte jeg valget av informanter på egne erfaringer. Gjennom egen arbeidserfaring fra barnehager har jeg kommet i kontakt med en spesialpedagog som jobber på et fagsenter, hun svarte til kriteriene jeg hadde satt opp. Den andre informanten er tilknyttet det samme PPT kontoret som meg. Også hun svarte til kriteriene jeg hadde satt opp for valg av informanter.

Med bakgrunn i stimulated recall videofilmet jeg som nevnt spesialpedagoger som bruker lek som utgangspunkt i arbeidet sitt. Det vil si at jeg videofilmet spesialpedagoger i samspill med ett eller flere barn. I undersøkelsen var jeg ikke direkte opptatt av disse barna, det var spesialpedagogene som var i fokus. Hvilke barn som var med i observasjonene ble bestemt av spesialpedagogene. Barna ble derfor ikke regnet som informanter. Etter å ha snakket med informantene på telefon og e-

post, sendte jeg ut et informasjonsbrev (Vedlegg nr. 1 og 2) om masterprosjektet i januar 2007. Begge informantene stilte seg positive til undersøkelsen og vi avtalte at observasjonene og intervjuene skulle gjennomføres i løpet av januar og februar 2007. Jeg var da mye i barnehagene og filmet lekesituasjoner der spesialpedagogene var involvert. Utvalget mitt besto av:

Oda som er 51 år og jobber som støttepedagog på et fagsenter i en stor kommune. Hun har førskolelærerutdanning som grunnutdanning, og to års videreutdanning i spesialpedagogikk. Oda har også videreutdanning innen pedagogisk veiledning, og IKT for førskolelærere med vekt på kreativ bruk. Hun har jobbet med barn med språk, kommunikasjon og samspillsvansker de siste 5-6 årene.

Mia som er 51 år og jobber som støttepedagog i tilknytning til et PPT kontor i en mindre kommune. Grunnutdannelsen hennes er førskolelærer, hun har et års videreutdanning i spesialpedagogikk. Nå er hun snart ferdig med første året på mastegraden i spesialpedagogikk. Mia har jobbet som støttepedagog de siste 6 årene.

Begge informantene har stillingsbetegnelsen støttepedagoger, når jeg omtaler dem i det følgende vil det være som spesialpedagoger. Dette gjør jeg for å fremheve at de har spesialpedagogisk utdanning. Som jeg var inne på tidligere i oppgaven kan betegnelsen støttepedagog også brukes om ansatte uten spesialpedagogisk utdanning.

3.2 Observasjon

Å observere betyr å iaktta (Løkken & Søbstad 1999), og brukes for å kartlegge og skaffe seg grundig forståelse av noe eller noen. Videre kan observasjon brukes i forhold til systematiske undersøkelser av hvordan noe eller noen forholder seg (BFD 1996). Det er ikke mulig å observere alt på samme tid, til det er virkeligheten for mangfoldig og inntrykkene for mange. Det kreves derfor at man avgrenser, at man bestemmer hva man skal ha fokus på, hva man ønsker mer kunnskap om (Løkken & Søbstad 1999). I denne undersøkelsen avgrenset jeg til å ha fokus på lek som utgangspunkt i spesialpedagogisk arbeid.

Metodevalget på stimulated recall krevde at jeg enten brukte lydbånd eller video i observasjonene. Jeg valgte video fordi den gjengir observasjonen detaljert med både lyd og bilde. Løkken & Søbstad (1999) fremhever at bruk av video i observasjon kan danne et godt grunnlag for samtale og refleksjon, noe som bekrefter at mitt valg av metode var hensiktsmessig for å belyse problemstillingen. Ved bruk av video i observasjon kan man i ettertid se filmen om og om igjen. Som nevnt tidligere så jeg gjennom videoobservasjonene mine flere ganger, det var svært nyttig for meg. Både i forbindelse med forberedelsene til intervjuene, men også i forhold til analysen av datamaterialet. Dette blir også fremhevet av Bruce (2001), man kan stadig vende tilbake til situasjoner hvis man er usikker på noe. Videoobservasjonene gav meg fyldig og god informasjon, de viste hvordan spesialpedagogene jobbet i forhold til barna, hvordan de brukte lek som utgangspunkt for arbeidet. I tillegg var videoobservasjonene nyttige i arbeidet med å finne frem til situasjoner jeg ville stille informantene spørsmål rundt. Med bakgrunn i problemstillingen min hadde jeg satt opp noen punkter jeg ønsket å vurdere observasjonene ut fra, (Vedlegg nr. 3 Observasjonsguide).

En ulempe med videoobservasjon er at de som observeres kan opptre unaturlig på grunn av at de vet de filmes. Dette merker man oftest mest i starten av videoobservasjonsperioder. Men forskning viser at oppmerksomheten mot kameraet og personen bak avtar etter hvert som aktørene gradvis vender seg til at de blir observert. I følge Løkken & Søbstad (1999) vil dem man observerer lettere ignorere kamera hvis de er opptatt med noe, som for eksempel barn i lek.

3.2.1 Gjennomføring av forskningsobservasjonene

Den første kontakten med foreldre og barnehager skjedde via spesialpedagogene. Både spesialpedagogene og foreldrene til barna som var med i videoobservasjonene fikk som nevnt et informasjonsbrev med informasjon om undersøkelsen, og hvilke rettigheter de hadde som informanter. Brevet inneholdt en svarslipp der de måtte undertegne hvis de ønsket å delta i undersøkelsen. Etter at samtykkeerklæringene var samlet inn, avtalte jeg med spesialpedagogene når videoobservasjonene skulle

gjennomføres. Jeg tilbrakte tid på de enkelte barnehageavdelingene i forkant av observasjonene for å bli kjent med barna og miljøet. Spesialpedagogene kjente barna jeg observerte, jeg gjorde derfor en avtale med dem på forhånd om at de skulle gi meg et lite vink om de opplevde at barna ikke ønsket at filmingen skulle fortsette

3.3 Det kvalitative forskningsintervju

Bruk av stimulated recall som metode krevde som nevnt at jeg gjennomførte intervju i etterkant av observasjonene. Det kvalitative forskningsintervju kan være et godt instrument for å få frem spesialpedagogenes egne ord om tanker og erfaringer de har med lek som utgangspunkt. Intervjuet kjennetegnes ved at en person, intervjueren, stiller spørsmål til en annen person, intervjupersonen, som svarer på spørsmålene. En fordel med intervju i forhold til spørreundersøkelser er at man har mulighet til å rette opp misforståelser underveis. Hvis man er usikker på om man har forstått intervjupersonen riktig kan man stille dem oppfølgingsspørsmål (Løkken & Søbstad 1999).

Intervjuet kan sees på som en samtale, men da med en viss struktur (Kvale 2006). Det finnes flere måter å gjennomføre intervju på, vanligvis skiller man mellom åpne og mer strukturerte intervjuer. En mellomting her er semistrukturert intervju, der fokuseres det på temaer som er bestemt på forhånd (Dalen 2004). Intervjuguiden for semistrukturert intervju inneholder en skisse over emner, samt forslag til spørsmål. Intervjuguiden er ikke bindene, og kan variere under gjennomføringen av intervjuene. På denne måten vil intervjuguiden sikre at visse problemstillinger blir tatt opp uten at føringene blir for markerte. Både intervjueren og intervjupersonen har mulighet til å vinkle samtalen fra sine perspektiv (Løkken & Søbstad 1999). Intervjueren er ansvarlig for at man kommer inn på de temaene som er ønskelige, og at det ikke blir for mye utenomsnakk.

Kvale (2006) sier at intervjuundersøkelser skal gjennomføres for å besvare spørsmålene hva, hvorfor og hvordan. ”Hva” i mitt prosjekt viser til

problemstillingen *"lek som utgangspunkt for spesialpedagogisk arbeid"*. Jeg ønsket å belyse bruk av lek som utgangspunkt for spesialpedagogisk arbeid. Jeg ville også prøve å få frem holdninger til voksenrollen i lek, og til bruken av lek i forhold til læring. "Hvorfor" jeg valgte dette er på grunn av min interesse for lek og barn i barnehagealder, og at jeg som kommende spesialpedagog ønsket å undersøke hvilke muligheter og utfordringer som lå i å bruke leken som utgangspunkt. "Hvordan" er et spørsmål om gjennomføringen, jeg brukte som nevnt videoobservasjon og intervju.

3.3.1 Intervjuguiden

Hvilke spørsmål man skal stille i intervjuet vil være avhengig av problemstillingen. Målet med intervjuet er jo å få informasjon som kan hjelpe i arbeidet med å få belyst problemstillingen, dermed må man lage spørsmålene med bakgrunn i den (Løkken & Søbstad 1999). Dalen (2004) fremhever at det er en arbeidskrevende prosess å utarbeide en intervjuguide. Spørsmålene skal være velformulerte og relevante i forhold til problemstillingen, det vil si at informantene skal oppleve at spørsmålene er interessante, klare og utvetydelige. Intervjuguiden skal altså ikke bare bygge på problemstillingen, den skal også tilpasses språklig til informantenes kontekst (Kvale 2006). Et annet viktig element i arbeidet med å utarbeide intervjuguiden er å tenke gjennom hvilket tidsperspektiv man ønsker å ha på spørsmålene. Ønsker man å belyse fortiden, nåtiden eller fremtiden? I min undersøkelse ønsket jeg informasjon om informantenes tanker og erfaringer. For meg var det ikke noen spesiell periode jeg søkte informasjon fra, jeg var åpen for at informantene kunne dele tanker og erfaringer med meg som var fra fortid, nåtid og for fremtiden.

Jeg reflekterte mye under utarbeidelsen av intervjuguiden, den skulle jo legge grunnlaget for undersøkelsen min. Jeg hadde et genuint ønske om å få frem informantenes egne erfaringer og refleksjoner, derfor laget jeg en intervjuguide basert på relevant teori og forskning om emnet. Jeg utarbeidet en intervjuguide før jeg foretok videoobservasjonene, i intervjuguiden kategoriserte jeg spørsmålene jeg ønsket å stille under fem temaer. Tre av temaene er valgt ut fra forskningsspørsmålene mine, de andre to temaene er innledningen og avslutningen av

intervjuet. Dette arbeidet ble utført i januar 2007. Etter at videoobservasjonene var gjennomført så jeg som nevnt gjennom videoene flere ganger og fant frem til situasjoner jeg ville spørre informantene mine om. Jeg fant også frem til situasjoner som kunne brukes som en innledning til spørsmålene jeg hadde forberedt i intervjuguiden.

I intervjuene fulgte jeg guiden relativt strukturert, det gjorde situasjonen forutsigbar for meg og virket positivt på informantene. Jeg er glad jeg valgte en semistrukturert intervjuguide, det gjorde at jeg kunne følge opp opplysninger som kom frem under intervjuet. På denne måten fikk jeg to ting i ett, jeg fikk ny informasjon som var relatert til temaet mitt og informantene opplevde at vi snakket om ting de var interesserte i (Vedlegg nr. 4 Intervjuguide).

3.3.2 Prøveintervjuet og gjennomføringen av forskningsintervjuene

Jeg valgte å utføre et prøveintervju for å teste ut funksjonaliteten på de spørsmålene jeg hadde utformet i intervjuguiden. Grunnen til det var at jeg ønsket å sikre at spørsmålene var hensiktsmessige i forhold til problemstillingen, og for eventuelt å avklare vanskelige formuleringer eller misforståelser i spørsmålene. Dette blir og bekreftet som viktig av Dalen (2004). Prøveintervjuet ble basert kun på intervjuguiden, jeg hadde ikke videoobservasjoner å ta utgangspunkt i. Grunnen til dette var at målet med prøveintervjuet var at jeg skulle få prøvd meg i en intervjusituasjon, og for å få informasjon om intervjuguiden jeg hadde laget ville kunne gi svar på problemstillingen. Under prøveintervjuet fikk jeg altså prøvd meg selv i intervjusituasjonen, jeg fikk muligheten til å prøve meg i rollen som intervjuleder. Kvale (2006) viser til at dette er viktig, og at man også bør trene seg på kontaktetablering i en intervjusituasjon. En annen fordel med prøveintervjuet var at jeg fikk testet det tekniske lydopptaksutstyret. Prøveinformanten var en bekjent som bruker lek som utgangspunkt i arbeidet sitt. Prøveintervjuet ble utført i slutten av januar 2007.

Det er i følge Dalen (2004) ikke uvanlig å justere og vurdere sentrale forhold ved

både intervjuguiden og selve intervjusituasjonen i etterkant av et prøveintervju. Jeg opplevde prøveintervjuet som både nyttig å nødvendig. Både under og etter gjennomføringen fikk jeg flere nyttige tilbakemeldinger fra informanten. Etter at prøveintervjuet var gjennomført og nødvendige justeringer utført var jeg klar til å ta fatt på selve forskningsintervjuene. Jeg hadde avtalt tid og sted med de to informantene, observasjoner og intervju ble gjennomført i januar og februar. Observasjoner og intervju med den enkelte informant ble utført med kort mellomrom. Informantene valgte selv at intervjuene skulle gjennomføres på arbeidsplassen deres.

3.3.3 Transkriberingsfasen

I etterkant av intervjuene transkriberte jeg dem. Kvale (2006) fremhever at transkribering av intervju ikke bare er en teknisk aktivitet, det er også en fortolkningsprosess. Forskningspersonen selv, altså jeg, er en viktig og innflytelsesrik faktor i denne fasen. Intervju er en muntlig form for informasjonsinnhentning, når jeg i ettertid transkriberte det som ble sagt i intervjuene gikk informasjonen fra å være muntlig til å være en skriftlig nedtegnelse. Ved å transkribere beveger man seg mellom muntlig og skriftlig kontekst, dette innebærer i følge Kvale (2006) flere beslutninger og vurderinger fra den som gjennomfører transkripsjonene.

I arbeidet med å transkribere er det viktig å gi en mest mulig korrekt gjengivelse av informasjonen som har kommet frem i intervjuene. Men det er alltid en viss fare for vanskeligheter med å gi korrekt og nøyaktig gjengivelse av informasjonen i og med at personen som utfører transkriberingen muligens kan se temaet ut fra en annen kontekst enn intervjupersonen (Kvale 2006). Dette var jeg bevisst på i arbeidet med å transkribere, jeg forsøkte å legge vekt på å gi en så korrekt gjengivelse av informantenes uttalelser som mulig. Arbeidet med å transkribere intervjuene var en tidkrevende og omfattende prosess, men gjennom dette arbeidet ble jeg bedre kjent med materialet mitt, noe som var til stor hjelp i det videre arbeidet med oppgaven.

3.4 Valg av analysemetode

Dataene som forelå etter at intervjuene og observasjonene var avsluttet dannet utgangspunkt for valg av metode i arbeidet med å analysere og tolke datamaterialet (Dalen 2004). Målet med analysen var å finne frem til mønstre eller sammenhenger i datamaterialet (Leirulfsrud & Hvinden 2002). Det er flere metoder som kan brukes i dette arbeidet. Analysemetodene skal hjelpe til i arbeidet med å fortette betydningen av data, slik at det er mulig å presentere materialet på forholdsvis få sider. Videre kan metodene være til nytte i arbeidet med å finne frem til det implisitte i det som kom frem i datamaterialet (Kvale 2006).

Koding av datamaterialet er en viktig del av analyseprosessen. Dette gjøres ved at forskeren systematisk gjennomgår dataene for å sette merkelapper på hva de egentlig handler om. Når dette er gjort må forskeren finne frem til mer abstrakte kategorier som kan samle dataene på nye måter. På denne måten kan forskeren finne frem til egnede kategorier som kan gi muligheter for å forstå innholdet på et høyere teoretisk og fortolkende nivå (Dalen 2004, Leirulfsrud & Hvinden 2002). Det finnes ulike måter å gjøre denne kodingen på. Å notere stikkord i margin kan være en enkel og kanskje primitiv metode, men i følge Leirulfsrud & Hvinden (2002) vil denne måten være effektiv.

Den metoden jeg brukte kan kalles for temaorientert koding. Den innebar at jeg valgte ut tekstbiter fra datamaterialet som hadde mer eller mindre relevans for et bestemt tema, og gav disse en felles kode, et felles stikkord. Dette arbeidet kan gjøres på ulike måter, jeg noterte først stikkord i margin på intervjuene mine. Deretter satte jeg sammen tekstavsnitt med sammenfallende stikkord. Dette innebar en viss risiko, når man klipper avsnitt av intervjuene ut fra sin opprinnelige sammenheng kan de bli umulige å forstå (Sivesind 2002). Dette forsøkte jeg å unngå ved at jeg markerte alle avsnittene med hvor de var hentet fra. På den måten kunne jeg gå tilbake til det opprinnelige intervjuet og se i hvilke sammenhenger de ulike avsnittene var hentet fra. Resultatene av kvalitative analyser illustres ofte ved hjelp av sitater fra

datainnsamlingen, sitatene kan bidra til å gi en god beskrivelse av fenomenene som blir analysert. En ulempe med å gjengi sitater i analysen er derimot at det lett kan bli både uoversiktlig og omstendig. Videre må man være oppmerksom på at utvelgelsen av sitater kan bli påvirket av forskerens personlige oppfatninger (Grønmo 2002). Jeg valgte likevel å bruke sitater fra informantene mine i resultat og drøftningsdelen. Grunnen til det var at jeg ønsket å fremheve informantenes egne uttalelser.

3.5 Validitet og reliabilitet

Ens egne kunnskaper og erfaringer kan prege måten man gjør intervjuundersøkelser på, og hvordan man tolker dem enten man ønsker det eller ei. I kvalitative undersøkelser, der forskeren er det viktigste verktøyet er det spesielt viktig å dokumentere alt man gjør for å unngå å svekke validiteten i forskningen. Ved å gi nøyaktige og fyldige beskrivelser kan andre få innsyn i forskningsprosessen så langt det lar seg gjøre. I det følgende vil jeg redegjøre for hvordan jeg har forsøkt å ivareta høyest mulig validitet og reliabilitet i min undersøkelse.

Validitet kan forstås som et uttrykk for i hvor stor grad resultatene i et forskningsprosjekt er gyldige. I dette ligger det at vi måler (undersøker) det vi skal måle (undersøke), og ikke inkluderer andre faktorer (Befring 2002). For å sikre validiteten bør forskeren gjøre greie for metodevalg, datainnsamling, resultater og tolkning på en grundig og troverdig måte. Samtidig må forskeren prøve å unngå mulige feilkilder og forhold som kan true validiteten (Vedeler 2000a). Målet med validitet i undersøkelser er at observasjoner og intervjuer er tilpasset undersøkelsens mål, problemstillinger og teoretisk forankring (Dalen 2004). Min undersøkelse hadde to hovedmålsetninger, jeg ønsket å få innsikt i spesialpedagogers tanker og erfaringer rundt bruk av lek som utgangspunkt, og å drøfte funnene fra undersøkelsen opp mot eksisterende teori og empiri.

Reliabilitet i kvalitative undersøkelser krever at man samler inn fyldig dokumentasjon for å få tak i sentrale kjennetegn og forklaringer. I følge Dalen (2004) kan det å fange

opp informantenes meninger og forståelse i forhold til bestemte episoder eller handlinger styrke muligheten for at datamaterialet vil inneholde slike fyldige beskrivelser. Som jeg var inne på tidligere er det viktig med godt formulerte spørsmål i intervju. Man bør unngå lukkede, ledende og suggestive spørsmål (Cederborg 2004, Eide & Winger 2003). Ens egne holdninger røpes ikke bare gjennom ordvalg, de vil også kunne komme til uttrykk gjennom tonefall, ansiktsuttrykk, anklagende formuleringer og spørsmål som forutsetter bestemte svar. Da jeg lyttet til opptakene fra intervjuene i ettertid oppdaget jeg at jeg ved noen anledninger stilte tildels ledende spørsmål, disse kan ha påvirket reliabiliteten i prosjektet mitt. Kvale (2006) viser til at ledende spørsmål også kan styrke reliabiliteten. Dette begrunner han med at informanten får et klart spørsmål og må ta stilling til det. I følge Kvale (2006) kan reliabilitet også vurderes i forhold til transkripsjonene. Han mener det bør være sannsynlig at hvis en annen person transkriberte de samme intervjuene, og vi sammenlignet transkripsjonene våre, så ville de vært så like som mulig. Ved å lytte til lydbåndene og gå gjennom transkripsjonene flere ganger, har jeg forsøkt å øke reliabiliteten.

Den kvalitative forskningsmetoden har fått noe kritikk på grunn av manglende standarder som sikrer høy validitet (Befring 2002, Dalen 2004, Kvale 2006). Forskningsmetoden har blant annet fått kritikk fra tilhengere av kvantitative og eksperimentelle forskningstilnæringer for at den ikke har faste standarder i forhold til validitet på samme måte som man finner i eksperimentelle design, for eksempel Cook og Cambells validitetssystem (Cook og Cambell 1979). Denne kritikken blir blant annet kommentert av Vedeler (2000a). Hun viser til at kvalitativ forskning ikke bygger på teorier om sannsynlighetsberegninger i samme grad som kvantitative undersøkelser. I kvalitative studier må man derfor ta i bruk andre metoder for å vurdere validiteten. Innenfor vårt fagområde, spesialpedagogikk, finnes det variabler som kan være vanskelige å måle fordi det ofte dreier seg om kompliserte og sammensatte menneskelige egenskaper og atferd. Derfor har enkelte forskere satt spørsmålsteget ved om man kan garantere for at forskningen er valid når man ikke har et skikkelig validitetssystem. Forskere som driver kvalitativ forskning (Maxwell

1992, Guba og Lincoln 1985) har derfor laget egne standarder/kriterier for å sikre validiteten i denne type forskning. Med bakgrunn i Cook og Cambells begrepsdefinisjoner har Guba og Lincoln (1985) utarbeidet fire validitetskriterier. Utvalget i undersøkelsen min er i motsetning til tilfeldig utvalgt såpass lite og hensiktsmessig at det er umulig å bruke statistikk, og å generalisere til en populasjon. Jeg valgte derfor å utgangspunkt i Guba og Lincoln (Ibid) sine fire kriterier da jeg skulle redegjøre for validiteten i undersøkelsen min, *troverdighet*, *overførbarhet*, *pålitelighet* og *bekreftbarhet*.

Troverdighet

Troverdighet kan skapes gjennom nøyaktig gjennomføring. Undersøkelsen må utføres på en slik måte at den skildrer menneskene og fenomenene på en sikker måte, slik at informantene kan kjenne seg igjen i beskrivelsene. For å klare dette er det viktig å tilbringe nok tid i det miljøet som skal beskrives, og at man drøfter problemstillinger med andre fagpersoner (Vedeler 2000a). Som førskolelærer og støttepedagog har jeg en del erfaring fra barnehagemiljøet. Jeg valgte likevel å tilbringe tid i forskningsfeltet, målet var å bli kjent med de barnehagene spesialpedagogene jobbet i, både for å bli kjent med barna og barnehagene, og for å få sett spesialpedagogene i direkte arbeid med barn mest mulig.

Intervjuene mine skal omhandle bruken av lek som utgangspunkt i spesialpedagogisk arbeid. Som nevnt har jeg både gjennom utdanning og yrkeserfaring tilegnet meg kunnskap om dette fagfeltet. Jeg har ikke like lang yrkeserfaring som informantene mine, men vi har samme grunnutdanning. I tillegg har jeg satt meg enda bedre inn i forskning og litteratur på området, det gjør at jeg kan stille relevante spørsmål. Videoobservasjon vil bli brukt som forskningsmetode i tillegg til intervju.

Overførbarhet

Statistisk generalisering er som nevnt ikke aktuelt i denne undersøkelsen. I følge Schofield (1990) er det i kvalitativ forskning essensielt hvor godt begrepene og konklusjonene man har kommet frem til passer til andre situasjoner. Dette avgjør graden av overførbarhet. For at andre forskere for eksempel skal kunne trekke de

samme konklusjonene som meg ut fra data, presentasjon av resultater og så videre må jeg gi nøyaktige og grundige beskrivelser av hele intervju- og observasjonsprosessen. En av de viktigste målsetningene med undersøkelsen min er at den kunnskapen jeg kommer frem til skal kunne overføres og brukes av andre som jobber spesialpedagogisk i forhold til barn med samspillsvansker.

Pålitelighet

Undersøkelsens pålitelighet kan trues hvis forskeren ikke har forberedt seg grundig nok, hvis utvalget ikke er godt nok eller hvis analyseringen av dataene ikke er gjort på en skikkelig måte. I følge Vedeler (2000a) er pålitelighet en nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse for troverdighet. Jeg kunne for eksempel i min undersøkelse ha gjennomført gode og pålitelige intervjuer og observasjoner, men hvis ikke disse intervjuene og observasjonene dreide seg om forhold som hadde sammenheng med forskningsspørsmålene mine, ville de ikke være troverdige i forhold til problemstillingen. I arbeidet med observasjons- og intervjuguiden valgte jeg derfor å bruke god tid, og å ta utgangspunkt i egen erfaringsbakgrunn og faglitteratur på området da jeg skulle formulere spørsmålene. Jeg hadde ikke erfaring med å foreta intervju og observasjon i forskningssammenheng da jeg begynte på undersøkelsen, jeg satte meg derfor godt inn i tidligere forskning og faglitteratur på området i starten av undersøkelsen. Med denne forberedelsen har jeg forhåpentligvis kunnet foreta velfunderte valg på de forskjellige trinnene i undersøkelsen. Jeg hadde noe kjennskap til informantene på forhånd, jeg visste at de utfylte kriteriene for utvalget. Dermed er jeg rimelig sikker på at utvalget er hensiktsmessig i forhold til problemstillingen.

Bekreftbarhet

Det er viktig å redegjøre for alle trinnene i forskningsprosessen også i forhold til bekreftbarhet. Grunnen til det er at en utenforstående da kan vurdere om funn og konklusjoner følger av data, og ikke av for eksempel forskerens forutinntatte meninger eller konklusjoner uten sammenheng med de funn som er blitt gjort i undersøkelsen. Spørsmålene til intervjuene er basert på faglitteratur, videoobservasjonene, og problemstillingene jeg ønsket å få svar på. Det kan være

vanskelig å være helt objektiv, grunnen er at det skapes en intersubjektivitet mellom partene i intervjusituasjonen som kan få innvirkning på utfallet av informasjonen fra intervjuet (Kvale 2006). Jeg har brukt en semistrukturert intervjuguide, det er mulig at egne vurderinger og tolkninger kan ha påvirket. Men da jeg begynte på undersøkelsen hadde jeg ingen forutinntatte meninger om bruken av lek som spesialpedagogisk metode. Jeg var åpen og nysgjerrig på om bruk av lek kunne fungere som et godt utgangspunkt. Det har vært spennende for meg å undersøke dette nærmere, det har også vært i egen interesse som fagperson å finne frem til et mest mulig sant bilde av virkeligheten.

3.5.1 Generaliserbarhet

Resultatene fra undersøkelsen kan bare si noe om mitt utvalg, og hvordan de opplever sin egen situasjon. Resultatene kan ikke gjøres universelt eller generaliseres til en større populasjon. Vedeler (2000a) vektlegger at dette heller ikke målet med kvalitativ forskning. Målet med de kvalitative undersøkelsene er i stede å lage en helhetlig og illustrerende beskrivelse av en situasjon på grunnlag av detaljerte studier av situasjonene. I følge Vedeler (2000a:135) er det *”forskerens ansvar å fremskaffe den databasen som muliggjør vurderinger om overførbarhet som en del av konklusjoner om den mulige bruken av forskningsresultatene”*. Jeg vil drøfte resultatene fra undersøkelsen min i forhold til litteratur og forskning rundt lek og spesialpedagogikk for å styrke troverdigheten. Generalisering handler om man i en tilsvarende studie ville finne tilsvarende funn (Kvale 2006). Kvalitativ forskning kan forankres teoretisk, og det kan være med å styrke troverdigheten. Resultatene kan sammenlignes med liknende undersøkelser og teori rundt temaet.

3.5.2 Etske betraktninger

Etske betraktninger er ikke en egen del av en intervjuundersøkelse, etske betraktninger er i følge Kvale (2006) noe man bør ha fokus på gjennom hele forskningsprosessen. I starten av undersøkelsen tok jeg derfor telefonisk kontakt med Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) angående formaliteter. Jeg ble da

bedt om å sende inn et meldeskjema i og med at jeg skulle intervjuer voksne og videofilme voksne i interaksjon med barn. Dette førte til at det måtte tas hensyn til viktige retningslinjer, alle de innsamlede data måtte anonymiseres slik at det ikke var mulig for andre å gjenkjenne informantene. Jeg sendte omfattende informasjon til informantene (Vedlegg nr. 1 og 2), både til spesialpedagogene som skulle intervjues og til foreldrene til de barna som skulle delta i videoobservasjonene. Meldeskjemaet ble behandlet hos NSD, og de kom til at undersøkelsen min likevel ikke var konsesjonspliktig (Vedlegg nr. 5).

I den kvalitative forskningstilnærmingen er det helt essensielt å sørge for at man har innhentet informert og fritt samtykke fra alle involverte parter. Dette innebærer at informantene skal bli informert om alt som angår hans/hennes deltakelse i undersøkelsen. I informasjonsbrevene har informantene derfor blitt bedt om å undertegne en samtykkeerklæring der det eksplisitt påpekes at deltakelsen i undersøkelsen er frivillig og at de har mulighet til å trekke seg på et hvilket som helst tidspunkt uten å måtte begrunne det. Gjennom kvalitativ forskning kan man komme nært inn på informantene, det er derfor viktig at informantene føler seg trygge på at den informasjonen de gir om seg selv og sine arbeidsforhold blir behandlet i tråd med taushetsplikten (Dalen 2004).

Det at jeg har få informanter kan være en fare for anonymiteten til den enkelte spesialpedagog. Jeg la derfor vekt på å gi informantene mine forsikringer om at de vil bli holdt anonymt. Som forsker bør man tenke over hvilke konsekvenser studien kan ha for dem som deltar (Kvale 2006). I min undersøkelse var jeg opptatt av å ivareta informantene mine. Men jeg har også vært opptatt av å ivareta den gruppen informantene uttalte seg om, nemlig barn med spesielle behov. Jeg lot det være opp til informantene å velge ut hvilke barn som skulle delta i observasjonene. Det er de som kjenner barna, dermed hadde de et bedre grunnlag til å velge ut hvilke barn som passet til fokuset i undersøkelsen. Som nevnt ba jeg informantene gi meg beskjed hvis de opplevde at barna reagerte på at jeg filmet dem.

I arbeidet med tolkning og analyse av datamaterialet brukte jeg tid på refleksjon,

tolket jeg informantene riktig? Oppfattet jeg det de egentlig mente? For å unngå misforståelser, la jeg ned mye arbeid i å transkribere intervjuene. Den første tolkningen startet allerede i selve intervjusituasjonen, og fortsatte under bearbeiding av materialet. Jeg reflekterte over i hvilken grad begrepene, faglitteraturen og forskningen jeg tok utgangspunkt i kunne bidra til å gi økt forståelse for bruk av lek som utgangspunkt i spesialpedagogisk arbeid.

I forkant av videoobservasjonene var jeg noe bekymret for at barna skulle bli påvirket av at jeg filmet dem. Under gjennomføringen, og i ettertid når jeg har sett på videoobservasjonene mener jeg det ikke virker som om barna var opptatt av verken meg eller videokameraet i særlig grad. Dette bekreftet også spesialpedagogene i intervjuene. Noe av grunnen til dette kan være at jeg tok meg tid til å være på avdelingen først slik at barna ble litt trygge på meg. Samtidig var barna vant til å bli filmet i leke/trenings situasjoner.

Jeg opplevde at forskningsintervjuene gikk bra, intervjuguiden var godt formulert og informantene hadde kompetanse til å svare på spørsmålene. Intervjuene fikk mer preg av samtale enn intervju. Vi hadde satt av god tid, det gjorde at jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål når informantene kom inn på emner intervjuguiden ikke dekket opp om. I intervjuene opplyste jeg informantene om at de kunne uttale seg både på bakgrunn av de barna jeg hadde observert, men at de og kunne fortelle om barn og situasjoner de hadde erfaringer med fra før. Informantene var positive til å være informanter og delte velvillig av sine erfaringer og kunnskaper. Det gjorde at jeg hadde et stort og fyldig datamateriale å ta fatt på, noe jeg så frem til med glede.

Lek er et stort forskningsområde, og det har vært utfordrende og lærerikt å sette seg bedre inn i dette. Med det økende fokus på barnehagen man har i dagens samfunn har det vært viktig for meg å være bevisst på at datamaterialet jeg har valgt å presentere i undersøkelsen kan være med på å forme folks oppfatninger rundt tematikken. Mine egne personlige, faglige og etiske vurderinger og refleksjoner var derfor noe jeg jobbet med gjennom hele forskningsprosessen.

4. Presentasjon av resultater og drøftning

Perspektivet i undersøkelsen har vært lek og spesialpedagogisk arbeid. Problemstillingen er: *"Hvilke tanker har spesialpedagoger om å bruke lek som utgangspunkt for det spesialpedagogiske arbeidet?"*. Målet med undersøkelsen har vært å se på hvilke tanker spesialpedagoger har i forhold til å bruke lek som utgangspunkt i spesialpedagogisk arbeid. Videre ønsket jeg å undersøke hvilke erfaringer de hadde med å bruke lek som utgangspunkt for læring av samhandlingsferdigheter, og hvilke tanker de hadde rundt voksenrollen i lek. Undersøkelsen har tatt utgangspunkt i litteratur og tidligere forskning om leken som metode. For å få svar på problemstillingen har jeg som nevnt brukt observasjon og intervju.

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere resultatene fra undersøkelsen min og drøfte funnene ved hjelp av sitater fra informantene. Informantenes beskrivelser vil bli kategorisert ut fra temaer som kom frem gjennom intervjuguiden og selve intervjuene. Disse temaene var: lek, lekegrupper, lek og læring, voksendeltakelse i lek og lek som utgangspunkt for spesialpedagogisk arbeid. Som jeg var inne på i kapittel 3.1 er dette en kvalitativ undersøkelse med et lite utvalg, det vil si at de resultatene som presenteres her ikke nødvendigvis er overførbare til alle spesialpedagoger. Jeg vil presentere informantenes tanker og erfaringer rundt bruken av lek som utgangspunkt for spesialpedagogisk arbeid og koble dette opp mot den teori som er gjort rede for tidligere i oppgaven. Datamaterialet med sitater, tolkninger og drøftninger vil bli presentert under hvert tema.

4.1 Presentasjon av videoobservasjonene

Her vil jeg gi en kort presentasjon av videoobservasjonene jeg gjorde av informantene mine. Observasjonene dannet som nevnt grunnlaget for intervjuene med spesialpedagogene.

Mia, observasjon 1.

Mia og barnet med samspillsvansker, Anna, er på grupperommet, Mia forbereder barnet på lekegruppen de skal ha to dager senere. Opptaket begynner med at Anna får blåse såpebobler og blåse i fløyte. Deretter går de over til å se på utstyret Mia har med til sirkusleken. Mia viser først hvordan man kan gjøre de ulike rollene, så får Anna prøve. De øver på å være cowboy, klovn, linedanser og sirkusdirektør.

Mia, observasjon 2.

Mia er på et grupperommet sammen med Anna (barnet med samspillsvansker), Jon og Mats, hun forbereder dem på at de skal leke sirkuslek i lekegruppe etterpå. Mia innledet med å lese en bok om Ludde på sirkus. Etterpå viste hun frem utstyret til de ulike sirkusrollene, klovn, linedanser, cowboy, løvetemmer og sirkusdirektør. Barna får prøve utstyret de også, en etter en. Når de har sett på alt utstyret går de inn på et lekerom, der velger barna hvilke roller de vil ha, og leken er i gang. Mia viser stadig tilbake til det som skjedde i boken om Ludde. Mia er med i leken, hun lar barna bestemme hvilken rolle hun skal ha. De leker leken tre ganger, slik at barna får prøvd den gjeveste rollen, cowboy, en gang hver. Leken avsluttes på samme måte som i Luddeboken, i det de skal bukke og takke for seg faller de ned på gulvet alle fire.

Oda, observasjon 1.

Oda er på et grupperom sammen med Arne som har samspillsvansker, de begynner med å lese en bok om Ludde. Arne blar i boken og peker på ulike ting, de snakker om det som skjer på bildene. Etterpå spiller de et puslespillspill, Oda forteller Arne hvordan reglene er i spillet, så begynner de. Når de er ferdige ser de på en bok til, de ”smaker” på maten som er på bildene, og prøver ut ulike bevegelser de gjør i boken, for eksempel å sage ved. Både Oda og Arne tar initiativ til dette, Oda støtter opp om Arnes initiativ. Etterpå finner Arne frem en pose med kopper og tallerkener i sekken til Oda, de tar hver sin mobil og ringer hverandre for å avtale å spise middag.

Oda, observasjon 2.

Oda og Arne er på avdelingen, de andre barna er ute. Arne åpner sekken til Oda og finner frem doktorkofferten. Han prøver utstyret. Så finner han et fargespill som de

spiller. Oda sier hele tiden navnet på fargene, og gjør Arne oppmerksom på at det er min tur – din tur. Når de er ferdige å spille finner de frem mobilene, Arne undersøker sin, og sjekker om det er mulig å ta ut batteriet i den. Oda ringer ham, og Arne forteller en historie. Svein, som pleier å være med i lekegruppen med Arne kommer til barnehagen, han får bli med å leke. Svein får også mobil, og de snakker alle tre. Oda inviterer guttene på pizza ”hjemme” hos henne, på den måten flyttes leken til familiekroken. Arne holder seg i nærheten av Oda, og observerer det som skjer. Pizzaen er klar og de spiser, de sender til hverandre og deler på maten. Oda skal lete etter noe i sekken, da finner hun to bussbilletter, Svein sier kjapt at han skal reise hjem med bussen, tar en billett og går til en benk. Arne ser på Svein og gjør det samme. De reiser frem og tilbake med ”bussen” flere ganger. Svein faller av bussen og Oda ringer etter en ambulanse til ham. Oda løfter Svein inn i ambulansen, og finner frem doktorutstyret for å undersøke ham. Oda oppdager at Arne også har falt ut av bussen, så han blir og løftet inn i ambulansen. Svein kommer bort og forteller at han er lege, så undersøkes Arne. Etterpå bytter de roller. De går tilbake til huset og spiser mer mat. Svein er redningsmann som har fikset bilen til Oda. Arne får i oppdrag å hente bilen, han misforstår og henter mobilen. Oda forklarer ham at Svein har fikset bilen og at hun vil Arne skal hente den. Arne henter bilen og de kjører tur, men bilen blir ødelagt og må fikses igjen. Svein kommer å fikser bilen. Plutselig begynner det å brenne i huset til Oda, guttene blir brannmenn, og slukker brannen med masse vann. Oda inviterer brannmennene på mat, men de har visst flere branner å slukke, så de reiser frem og tilbake med brannbilen sin. De andre barna på avdelingen kommer inn, og leken avsluttes.

4.2 Lek

I kapittel 2.1 skrev jeg om lek, og prøvde å gi noen beskrivelser av hva lek er. Jeg viste til at flere forskere mener at det kan være vanskelig å gi en god definisjon på begrepet lek (Garvey 1977, Lillemyr 2001, Olofsson 1999). Med tanke på at jeg skulle tolke og drøfte datamaterialet mitt i ettertid følte jeg det var viktig å få innsikt i

hva informantene mine la i begrepet lek. Det å definere lek ble derfor et av de første spørsmål i intervjuguiden. Mia beskrev leken på følgende måte:

”Altså lek er jo den viktigste virksomhetsformen for barn i barnehagealder, det er der de lever livet sitt. Og den foregår på mange nivåer og på mange områder, og i mange former, og du ser at de kan leke i alle situasjoner, altså det å sitte på do kan bli en lek, det å spise mat kan bli en lek. Og så er det jo selvfølgelig den mer tradisjonelle, du har forskjellig lekemateriale, og så bruker de det lekematerialet”.

Man ser her at Mia viser til at det finnes ulike typer lek, både lek som krever et visst materiell/utstyr, og lek der man ikke har noe lekemateriale. Hun vektlegger at leken har en egenverdi, Olofsson (1999) bruker begrepet indremotivert om dette. Hun sier at leken ikke har noen ytre mål, men at den er et mål i seg selv. Mia var og opptatt av dette, hun fortalte at leken er *”... en sånn driv som barna har i seg, det er en slags aktivitetsform tenker jeg”*. Dette kan man se i sammenheng med Lillemyr (2001) sin beskrivelse av leken, han er opptatt av at leken er en grunnleggende væremåte for barn. Oda fremhevet at leken er en meningsfull aktivitet for barna, og at den må være frivillig. Dette med at leken skal være frivillig er som nevnt også Vedeler (2006) opptatt av, hun viser til at leken blant annet må innebære både frivillighet og frihet, barna må selv få velge om de vil delta eller ikke, og eventuelt hvordan.

Verken Oda eller Mia nevnte lekens ”som om” karakter. Som jeg skrev i oppgavens kapittel 2.1 mener Olofsson (1999) at dette er et av de karakteristiske trekkene man ikke kan unnvære i beskrivelsen av hva lek er. Dette begrunner hun med at det man gjør i leken ikke er på ordentlig, det er bare på ”liksom”. Det kan være ulike grunner til at dette ikke kom frem i intervjuene, det kan blant annet være at informantene ut fra en slik beskrivelse tenker mer på rollelek og late-som lek. Mens spørsmålet mitt omhandlet lek generelt. Det kan også være at informantene ikke nevnte lekens ”som om” karakter på grunn av at vi har samme utdannelsesbakgrunn. Kanskje informantene tenkte at jeg var klar over at lek bare er på liksom i og med at jeg også er førskolelærer.

4.2.1 Hvorfor blir barn med samspillsvansker holdt utenfor leken?

I kapittel 2.1.4 viste jeg til at barn med samspillsvansker vil kunne oppleve vansker i

forhold til deltakelse i lek. Jeg ba informantene mine fortelle om deres tanker og erfaringer i forhold til barn med samspillsvansker og lek. Hva de trodde kunne være årsaker til at barn med samspillsvansker kan bli holdt utenfor leken.

Oda var opptatt av rolleleken, og la vekt på at denne typen lek er veldig krevende for barn med samspillsvansker. Dette begrunnet hun med at rollelek krever at barna kan gå inn i forhandlinger om rollene, og om temaet for leken. Dette er også Kadesjö (1993) opptatt av, han fremhever at barn med samspillsvansker ofte ikke forstår hva som forventes av dem, og at de har problemer med å tolke det som foregår i situasjoner der flere barn er samlet. Barna må selv være aktive, de må fortolke og skape mening i de andre barnas handlinger (Bonnievie & Pålerud 1999). Mia utfyller dette og sier: ”*de klarer ikke å tolke det som skjer, de tar ikke hensyn til de andre barna som er der, de klarer ikke å finne en naturlig plass i leken, kanskje vil de styre alt selv*”. For å bli med i lek trenger man mange av de egenskapene barn med samspillsvansker sliter med. Man må kunne vente på tur, omstille seg etter hvert som leken utvikler seg og kunne velge bort uvedkommende impulser som oppstår (Kadesjö 1993).

Mia mener det kan oppstå en del konflikter i lek. Hun vektlegger at god lek i stor grad handler om å evne til å inngå kompromisser, og at barna må kunne forhandle seg frem til løsninger. Dette kan være en stor utfordring for mange barn med samspillsvansker, enten de er utagerende eller innagerende. Dette bekrefter også Vedeler (2000b), for at leken skal utvikle seg mellom barna, kreves det at de kan inngå kompromisser og forhandle seg frem til løsninger. Mia mener de voksne spiller en viktig rolle her, de voksne må være tilstede i leken, for dette er ting man ikke kan øve på i kunstige situasjoner. Man må være der underveis og støtte barna. Noen ganger går det i følge Mia bra, andre ganger blir det ”*full skjæring*”. Men det å kunne ta imot innspill fra andre barn, er en sosial ferdighet som er nyttig å ha med seg i lekesituasjoner.

Barn med samspillsvansker leker i følge Oda mer grovmotoriske leker, som herjelek og sykling. De leker parallelllek, det vil si at de leker samme type lek, men de har ikke

noe direkte samspill. Som jeg skrev i kapittel 2.1.1 er denne typen lek vanlig i toårsalderen (Bunkholdt 1998). Barn med samspillsvansker leker parallelllek også når de er eldre. Oda mener grunnen til dette kan være at andre typer lek blir for krevende for dem. I parallelllek gjør barna det samme som de andre, da er det lettere å henge med. Dette så jeg eksempler på i den andre videoobservasjonen med Oda. Barnet med samspillsvansker hermet etter et annet barn flere ganger i forbindelse med grovmotoriske aktiviteter.

4.2.2 Støtte barn med samspillsvansker trenger i forhold til lek

For å kunne bruke leken som utgangspunkt for spesialpedagogisk arbeid med barn med samspillsvansker må man vite hvilken støtte barna trenger i forhold til lek. Som jeg var inne på tidligere i oppgaven kan barn med samspillsvansker ha ulike vansker. Det var også Mia opptatt av. Da jeg spurte henne om hvilke støtte barn med samspillsvansker trenger i forhold til lek svarte hun at *”det kan være veldig mange forskjellige ting, alt ettersom hvilke barn det er. Noen trenger å lære lekereplikker, noen trenger det med tilgangsmåtene, hvordan gjør jeg for å få være med i en lek”*. Hun ga eksempel på et barn hun hadde jobbet med som hadde vansker med å komme inn i lek på en god måte. Mia fortalte at de hadde tatt gutten med seg rundt i barnehagen og hatt tett kontakt med ham. De stoppet opp og så på hva de andre barna lekte. Dette var ikke gutten vant med, han pleide bare å buse inn i lek, overta og ødelegge. Da hun gikk rundt med gutten og så på de andre barna kommenterte hun det de så hele tiden, for eksempel sa hun: *”Ser du hva de holder på med der, ser du, hva leker de for noe tro?”*. Målet for Mia med dette var at gutten skulle få erfaring med å bruke to sekunder på å roe seg ned, og å finne ut hva de andre egentlig drev på med, hva de lekte. Når gutten visste hva de lekte, mente Mia at han hadde et bedre grunnlag til å kunne velge om han ønsket å delta i leken eller ikke. Ruud (2003) er opptatt av at man i barnehagene skal stimulere til gode og inkluderende relasjoner mellom barna. Jeg ser for meg at det Mia gjorde med denne gutten var nettopp å hjelpe han til å kunne delta i gode relasjoner. Mia gikk rundt på avdelingen med gutten, en annen metode kunne vært å bruke lekegrupper, som jeg beskrev i kapittel

2.2.5. Men som Bruce (2001) sier, barn kan bare leke på måter andre har vist dem. Det vil si at denne gutten som ikke vet hvordan han skal gjøre for å få delta i lek, har behov for det Mia gir ham. Han trenger noen som kan vise ham hvordan man kan gå frem for å få delta i lek. Dette kan man se i sammenheng med Wood, Bruner og Ross (1976) sitt begrep støttende stillas, denne gutten trenger hjelp og støtte for å kunne nå sitt potensielle utviklingsnivå.

Folkman & Svedin (2004) mener som nevnt at barn med samspillsvansker trenger voksne som kan hjelpe og støtte dem i leken. Mia fokuserte på at det ikke alltid er slik at barn stiller seg opp og spør om de kan få være med i lek, og at de da får et ja eller nei tilbake. Barn bruker denne fremgangsmåten noen ganger, og det må vi som voksne lære dem å gjøre. Men for Mia er det også viktig å lære barna å se hva som lekes, slik som hun gjorde med gutten jeg viste til ovenfor. Noen barn ser hva de andre leker, men klarer likevel ikke å finne en naturlig måte å tre inn i leken. I forhold til dem mener Mia at man for eksempel kan si ”... nå leker de at de kjører masse stein på lastebilen, tror du de trenger en til arbeidsmann til å kjøre lastebil?”. På den måten kan barn med samspillsvansker få en ide om hva deres plass i leken kan være. Barna kan få erfaring med å gå inn i en lek gjennom en rolle. Mia gir et eksempel på hvordan man kunne innledet til deltakelse i denne leken med lastebilene: ”... ojjj, så masse steiner dere hadde der, jeg ser at dere trenger en gravemaskinmann til her”. På den måten har hun åpnet opp for at barnet med samspillsvansker kan få en rolle å tre inn i, da vet barnet hva som er dets plass i leken. Denne måten å hjelpe barn inn i lek på, samsvarer også med tankene til Johannessen og Larsson-Swärd (1999). Som jeg skrev tidligere i oppgaven er de opptatt av at det meste av hjelpen barn med spesielle behov får, bør skje i direkte arbeid med barna på avdelingen.

Oda la vekt på at man må gjøre barna tydelige for hverandre, for å kunne gjøre det må man vite hvor de har fokus. ”Først må barn begynne å kommentere det de selv gjør, barn som er flinke i lek, skravler hele tiden; og så gjorde de det, og så var det pølsa, og babyen...”. Barn med samspillsvansker trenger voksne som kan sette ord på det de gjør, voksne som har overblikk over situasjonen. Videre må de voksne i følge

Oda ha kartlagt hvilket lekenivå barna er på, og deretter ta utgangspunkt i det. Barn med samspillsvansker ”... *trenger voksne til å støtte dem i den typen lek de har behov for*”. Hvis barna trenger mer erfaring med parallelllek, må man ha mange av de samme lekene. Da kan barn få erfare gleden med å gjøre det samme som andre barn, de kan imitere. Dette så jeg eksempler på i den andre videoobservasjonen med Oda. I sekken sin hadde hun noen bussbilletter, den ene gutten, Svein, tok raskt den ene og fortalte at han skulle reise hjem. Arne (som har samspillsvansker) nølte litt, men ble med. Svein reiste frem og tilbake med ”bussen”, og Arne fulgte etter hans initiativ. Observasjonen viste at Oda hadde forberedt seg på lekesituasjonen ved å ha flere bussbilletter tilgjengelig. I tillegg støttet hun opp om Arne, hun hjalp ham til å delta i leken med Svein.

I kapittel 2.2.4 skrev jeg at barn med samspillsvansker trenger voksne som kan inspirere til lek, og som kan være rollemodeller (Vedeler 2006). Dette så jeg flere eksempler på i videoobservasjonene. I den andre videoobservasjonen av lekegruppen med Oda observerte jeg henne i rollelek med to gutter på ca tre år. Leken ble startet opp av Oda, hun bestemte tid (formiddagen) og sted (et rom på avdelingen) for leken, resten var opp til barna. Oda var en rollemodell i forhold til at hun viste hvordan man leker i dukkekroken, hun oppfordret barna til å lage mat og dekke på bordet, etterpå satte de seg ved bordet og spiste. Selv om hun fungerte som en rollemodell, hadde hun en tildels passiv rolle i leken. Hun fulgte nøye med på hvordan den utviklet seg, og tok mot og fulgte opp de innspill barna kom med. Samtidig var hun opptatt av å forsterke Arne som har samspillsvansker. Hun forsterket og fremhevet hans initiativ for den andre gutten i leken. Dette var som nevnt også Vedeler (2006) opptatt av, man må forsøke å fremheve, synliggjøre og sette ord på det barna sier og gjør.

4.3 Lekegrupper

Gjennom observasjonene ble det klart at informantene mine brukte lekegrupper i utstrakt grad i arbeidet. Jeg la derfor vekt på å stille en del spørsmål i forhold til bruken av lekegrupper i intervjuene. Oda begrunnet hvorfor hun brukte lekegrupper

med at ”... de lærer uten at de aner noen ting. Det [leken] er så meningsfullt for dem”. Mia mente også at lekegrupper var en god metode. Hun hadde brukt lekegrupper både med noen få barn, og på hele avdelinger. Å bruke lekegrupper på hele avdelingen mente hun er ”en veldig god og inkluderende måte å gjøre det på, det er ikke bare noen som går i lekegruppe, men alle”. Her ser vi igjen noen av tankene til Bonnevie & Pålerud (1999) som jeg presenterte tidligere i oppgaven. De var som nevnt opptatt av at voksne har lett for å forsterke vanskene til barn med spesielle behov. Mia mente at man ved å bruke lekegrupper på hele avdelingen kunne unngå dette. Hun var også opptatt av at alle barn kunne ha nytte av å delta i lekegrupper. Det at barn med spesielle behov får ekstra støtte behøver ikke nødvendigvis å være noe negativt. Jeg har selv erfaring med at andre barn står i kø for å få bli med i lekegrupper rundt barn med spesielle behov. Noe av grunnen til dette kan være at man har med noe ekstra lekemateriale. Dette bekreftet også Mia i intervjuet, hun sa at det å ha ekstra lekemateriale kan gjøre barna mer populære i barnegruppen. En annen årsak kan være at det da er en voksen som leker sammen med dem.

Bruk av lekegruppe ble begrunnet med at man da hadde en avgrenset og oversiktlig situasjon, der det ikke var for mange barn og man slipper avbrytelser i leken. For barn med samspillsvansker kan dette være en god metode, siden det er i samspill med andre at vanskene først og fremst kommer til syne. De strever med å forholde seg til andre barn, dermed kan det være godt for dem å bare ha et par barn å forholde seg til. Når barna slipper avbrytelser stadig vekk, kan de klare å holde fokus og konsentrasjon på leken over lengre tid. Dette så jeg et eksempel på i den andre videoobservasjonen med Oda. Oda bekreftet i ettertid av observasjonen at barnet med samspillsvansker ikke kunne holdt på leken så lenge hvis det ikke hadde vært for at det var en voksen der, og at det var en avgrenset situasjon.

Informantene ble bedt om å si noe om hvilke erfaringer de hadde i forhold til bruk av lekegrupper i de barnehagene de har vært i kontakt med i forbindelse med jobben sin. Begge informantene fremhevet at deres egen erfaring er at lekegrupper ble brukt i

mye større grad for en del år tilbake. Da var det vanlig at man dannet lekegrupper på hele avdelingen en eller flere ganger i uken. Nå er det i følge informantene mine ikke så mange barnehager som bruker lekegrupper som arbeidsmetode. Informantene opplyser om at det ofte er på deres initiativ at det arbeides med lekegrupper, og at det da ofte er snakk om en lekegruppe rundt det barnet de jobber med.

Vedeler (2006) er opptatt av at man må forberede barna på den leken man skal ha i lekegruppene, og at man i noen tilfeller kan lære barn med spesielle behov leken på forhånd. Dette så jeg eksempler på i videoobservasjonene. I observasjonene med Mia observerte jeg at hun og barnet med samspillsvansker lekte sirkus. Først så de på alt utstyret, de snakket om hvem som bruket det og hvordan. Deretter fikk barnet prøve det. I den neste observasjonen lekte de sirkus sammen med to barn til. Også da fortalte Mia barna om de ulike karakterene man har på sirkus og viste frem utstyret hun hadde med før selve leken begynte. Mia brukte mye tid på å forberede barnet med samspillsvansker på leken, og hun gjenoppfrisket det de hadde snakket om noen dager i forveien når de skulle leke den samme leken med andre barn.

4.3.1 Gruppesammensetning i lekegrupper

Størrelsen på lekegruppen vil i følge Mia variere i forhold til hvilke barn som er utgangspunkt, og hvilke ferdigheter det skal øves på. Dette er som nevnt også Vedeler (2006) er opptatt av, hun viser til at det er viktig at gruppene ikke blir for store, og sier at det ikke bør være mer enn fem barn i hver gruppe. Når det gjelder antall barn som bør være med i en lekegruppe mente Mia at *”det kommer helt an på barnet... Men hvis det er barn med samspillsvansker, språkvansker eller litt sånn sammensatte ting så tenker jeg at toppen to-tre barn i tillegg, men det må vurderes”*. Mia forteller at hun har en gruppe der det kun er med et ekstra barn, og begrunner det med at to barn hadde blitt for mye. Det å ta med et barn til var den første overgangen etter å kun ha vært en voksen og et barn. Vedeler (2000b) er opptatt av at lekegrupper kan være en god metode for å hjelpe barn med samspillsvansker til å danne vennsksapsrelasjoner. Dette var også Mia opptatt av, i tillegg mente hun at lekegruppene måtte ha som mål å støtte opp om barnas muligheter og behov.

Jeg ba informantene fortelle om hvordan de valgte ut hvilke barn som skulle delta i lekegruppene. Svarene de gav tydet på at det lå klare tanker bak dette, det var flere hensyn som lå til grunn. Begge informantene fremhevet at det måtte være barn som i utgangspunktet hadde god kontakt, at det var barn som var glade i hverandre og som valgte hverandre også i andre situasjoner. Oda sa det slik:

”Da er tanken at når de har det hyggelig sammen så vil det forsterke den relasjonen som de i utgangspunktet har, og som gjør at de forhåpentligvis vil leke sammen etterpå og, uavhengig av om jeg er der eller ei. De vil leke hyppigere og hyppigere, og at de vil kunne overføre den lekerfaringen de har i lekegruppen til barnehage dagen, og da kommer barna inn i en god sirkel, og da skjer det veldig mye”.

Den samme tankegangen ser man hos både Vedeler (2006) og Folkman & Svedin (2004), for at lekegruppene skal fungere bør man ta hensyn til barnas egne ønsker. Betydningen av vennskap for barn med samspillsvansker ble fremhevet av Mia på denne måten: *”Det at vennskap, at vi kan legge grunn for vennskap, det er veldig viktig for barn som har samspillsvansker og som vil ha problemer med å finne ut av det på egenhånd. At de får organisatorisk, praktisk og alt mulig hjelp til å få det til”.* At vennskap er viktig for barn med spesielle behov bekreftes som nevnt også av Bonnevie og Pålerud (1999), vennskap er i følge dem et svar på barnas menneskelige behov. Oda la til at venner er noe av det viktigste for barn over småbarnsalderen, vennskap kan være med på å skape en god selvfølelse og identitetsutvikling. Barn som har samspillsvanker har lett for å bli litt på siden av leken i barnegruppen, Oda er på samme måte som Folkman og Svedin (2004) opptatt av at det kan være negativt for barn hvis de ikke kan eller får delta i lek med andre barn. Hun mener det er grunnleggende viktig for barn å ha venner, at de opplever at de har venner. Dette bekreftes også av Bonnevie & Pålerud (1999), erfaringer med å være sammen med andre barn, å være en del av en barnegruppe, er noe av det viktigste man kan gi barn med spesielle behov.

Informantene fremhevet at det var mulig å inkludere et annet barn som også hadde vansker med å delta i lek i lekegruppene, men satte to klare kriterier. Det måtte være barn som likte hverandre, og spesialpedagogen måtte ha fokus på hovedbarnet. Dette så jeg et eksempel på i den ene observasjonen med Mia. Hun hadde med to barn i

tillegg til barnet med samspillsvansker. Det ene barnet hadde litt vansker i forhold til lek med andre barn, både i forhold til å ta initiativ til lek, og i forhold til lekereglene. I observasjonen hadde Mia hovedfokus på barnet med samspillsvanskene, men hun hjalp også de andre barna inn i leken, spesielt guten med vansker i forhold til lek. Mia har enda et ønske for gruppesammensetningen i lekegruppene, hun prøver å ha fokus på barn som skal gå på skolen sammen i forhold til barn i 5 års alderen. Men også i forhold til dette er det viktigste at barna liker hverandre og har god kontakt. Dette begrunner hun med at *”selv om det er veldig voksenstyrt, og veldig voksen alt, så, ønsker vi jo at det skal ligge en sånn liten ferniss av at det er barnas egen aktivitet i dette her”*. Også denne gruppesammensetningen så jeg eksempler på i den andre videoobservasjonen av Mia. Det var tydelig at barna likte hverandre i utgangspunktet. De to guttene hjalp og støttet jenta med samspillsvansker i leken.

4.4 Lek og læring

I teoridelen av oppgaven viste jeg til at litteratur og forskning har ulike syn på sammenhengen mellom lek og læring. Jeg var derfor spent på hva informantene mine ville si om dette i intervjuene. Begge informantene la vekt på at arbeidet deres besto i en kombinasjon av lek og læring. Mia fremhevet at lek og læring henger nøye sammen, hun sa det slik: *”Jeg tror jeg må si at det er jo begge deler, jeg tror lek og læring henger mye mer sammen en det mange vil ha det til i byråkrat språket, det går nesten ikke an å skille dem fra hverandre”*. Dette var som nevnt Carlsson & Samuelsson (2006) også var opptatt av. De mener at den måten man omtaler lek og læring på i barnehagen i dag tyder på at barn lærer gjennom leken. Mia var opptatt av at man måtte ha klare mål hvis man skulle bruke leken som utgangspunkt for læring, *”det som blir vår oppgave som spesialpedagoger er å vite, vi skal ha en bevisst tanke om hva vi skal oppnå, hva vi ønsker å lære barna når vi bruker lek som metode. Men jeg tror det henger veldig sammen, når barn leker lærer de hele tiden”*. Dette var som nevnt også Lillemyr (2001) opptatt av. Hvis man skal bruke leken som utgangspunkt for læring kreves det at man har forberedt seg godt, og at man har

formulert klare mål for arbeidet.

Oda la vekt på at lek og læring er to forskjellige ting. Som Lillemyr (2001) sier er lek noe barna er i, mens læring er noe som foregår i barna. Gjennom leken kan barna lære samhandlingsferdigheter, de kan lære å omgås andre mennesker. Oda reflekterte rundt dette med at det ikke lengre er lek hvis man har et mål om at barna skal lære noe gjennom den. Hun var opptatt av at det da kunne gå over til å være en form for trening. Selv brukte hun lek som utgangspunkt for å oppnå læring hos barna, og begrunnet dette med måten hun gjorde det på. Hun la vekt på å ta utgangspunkt i barnas interesser og motivasjon, og at barnas grenser ble respektert. Den måten å jobbe på mente hun var veldig nær dette med at leken er frivillig og lystbetont. Dette samsvarer med noen av kriteriene jeg viste til da jeg beskrev hva lek er (Olofsson 1999, Vedeler 2006). Jeg så eksempler på dette i den andre videoobservasjonen med Oda. Hun fulgte barnas initiativ i leken, barnas utspill ble løftet opp og frem. Det gjorde at det enkelte ganger var store skifter i emnene i leken, de satt i dukkekroken og spiste, plutselig var det et barn som kjørte buss, så var de brannmenn og så videre. Da jeg observerte denne leken følte jeg at barna ble møtt der de var, og at deres ønsker for hvordan leken skulle utvikle seg ble fulgt opp av Oda. Selv om lekens tema skiftet, holdt barna på leken over lang tid.

I intervjuene snakket jeg med informantene mine om at når man først skal definere lek, så er det ofte ikke det med læring som kommer frem. Som jeg skrev i kapittel 4.2 ba jeg informantene beskrive hva de la i begrepet lek, og da nevnte ingen av dem læring. Det var helt andre sider ved leken de fremhevet. I forbindelse med spørsmål om lek og læring spurte jeg Oda om dette, hun bekreftet at når man skal si noe om hva lek er så tenker man ikke først og fremst på læring. Videre var hun opptatt av at hun selv kunne se på lekegruppene som trening lagt i lek, men at barna skulle oppleve det kun som lek. Hun begrunnet bruken av lek i treningen med at *”tiltakene er da lagt inn i lek, og da lære barn hele tiden. Barn lærer når de har det morsomt, kan le. Noen sier at barn lærer når det glitrer av øynene deres, det tror jeg”*. Dette var som nevnt også Vedeler (1983) opptatt av, hun mener at leken kan være det beste

utgangspunkt for læring på grunn av dens egenverdi. Et kjennetegn på god læring, er det samme som på god lek, nemlig at man har gjentakelser med innebygde variasjoner. Dette så jeg eksempler på i videoobservasjonene med Mia. For eksempel lekte hun og barnet med samspillsvansker sirkuslek, to dager etter lekte de sirkus sammen med flere barn. Mia fortalte at sirkusleken hadde gått over lang tid, at de hadde lekt samme leken flere uker. Men, som også jeg så, byttet de på rollene, de prøvde også ut nye måter å utføre de forskjellige rollene på. De lekte altså samme leken, men med små variasjoner.

Gjennom godt planlagt lek kan man ha et godt utgangspunkt for læring (Bruce 2001), dette var Oda opptatt av. Vi snakket om forutsetninger for læring, da Oda kom inn på at konsentrasjon og oppmerksomhet er viktig her. ”... *Og hva er du konsentrert og oppmerksom mot? Det du synes er interessant, og de menneskene du liker å være sammen med*”. Gjennom lek med andre kan barn med samspillsvansker i følge Olofsson (1999) oppnå mye læring. Oda sa det slik: ”... *de kan imitere den andre og speile seg selv, få en bekreftelse fra andre på sine egne aktiviteter. Så hvis det er et menneske du liker, så kan du få lyst til å gjøre det samme*”. Dette så jeg i den andre videoobservasjonen med Oda, det var to gutter med i lekegruppen. Den ene hadde samspillsvansker, den andre hadde ingen spesielle vansker. Ved flere anledninger observerte jeg at gutten med samspillsvansker gjorde det samme som den andre gutten, de løp etter hverandre, de laget samme mat.

Jeg viste tidligere til at Bonnevie & Pålerud (1999) mener at man ser på barn med spesielle behov som barn som trenger hjelp av voksne til å lære seg de sosiale reglene i leken. Bonnevie & Pålerud (1999) er opptatt av at dette kan gi barn med spesielle behov negativ status i gruppen, og at barna heller bør få prøve seg frem selv uten at de voksne er der og blander seg inn i alt som skjer. Dette er Mia til dels uenig i, hun mener det er positivt at de voksne er tilstede. Mia mener barn med samspillsvansker kan få direkte trening i en del sosiale ferdigheter, som for eksempel å øve seg på å spørre om å få delta i lek, eller å invitere noen inn i leken sin. Det finnes ulike måter å gjøre dette på, hun forteller at hun noen ganger bruker plastelina som utgangspunkt.

Hun er da sammen med barnet med samspillsvansker alene og de leker med plastelina, Mia utfordrer barnet i forhold til samhandlingsferdigheter som for eksempel å dele på plastelinaen, eller å vente på tur med hvem som får bruke kniven. Når barnet mestrer samhandlingsferdighetene sammen med henne som voksen, trekker Mia inn flere barn, og de leker samme leken med dem. Som jeg nevnte tidligere så jeg dette i den andre videoobservasjonen med Mia, men da i forhold til rollelek om sirkus. Mia forberedte barnet på lekegruppen de skulle ha om sirkus dagen etter, hun viste frem utstyret og barnet fikk prøve seg i de ulike rollene.

Barn lærer gjennom lek, på samme måte som de lærer gjennom ulike rammeprogrammer som "Du og jeg og vi to!" (Lamer 1999). Kanskje man kan si at når det er en plan for leken, så er det læring som er hovedmålet, mens hvis det ikke er noen plan så er det ren lek. Men hvis man mener at leken er et mål i seg selv, kan det da være læring? Jeg ser for meg at man kan operere med hovedmål og delmål, hovedmålet kan for eksempel være at barnet skal delta i lek, mens et delmål kan være at barnet skal lære noe gjennom leken. Som i den andre videoobservasjonene med Mia, i intervjuet fortalte hun at hovedmålet var at hennes barn skulle få delta i lek med andre barn. Men hun ønsker også at barnet skulle lære noen lekeferdigheter slik at det kunne delta i lek med de andre barna i barnehagen. Ved å ha en lekegruppe rundt barnet, fikk barnet erfaring med å delta i lek samtidig som det lærte.

4.5 Voksendeltakelse i lek

Informantene mine bruker leken som utgangspunkt for det spesialpedagogiske arbeidet, det var derfor viktig for meg å få innsikt i deres syn på voksenrollen i lek. Grunnen til at jeg har vært opptatt av dette er først og fremst fordi jeg ser for meg at man må være deltaker i leken for å kunne bruke den som utgangspunkt og metode. I kapittel 2.2.6 var jeg inne på at forskningen og litteraturen jeg har sett på viser til ulike syn på voksendeltakelsen i leken. Mitt inntrykk er som nevnt at det ikke er et enten eller spørsmål, det er mer et spørsmål om grad av deltakelse. Begge informantene mine mente at de voksne skal delta i barnas lek, men de la stor vekt på

hvordan denne deltakelsen skulle være. Mia fremhevet dette spesielt: ”... jeg tror det er viktig at de voksne er aktivt med i leken. Det har jeg ment alltid... Du må være med, graden av hvor aktiv du er, den må du tilpasse, for det kan være veldig forskjellig hva som trengs”. Dette er både Olofsson (1993, 1999) og Vedeler (2006) opptatt av. Som voksendeltaker i leken kan man ta en passiv rolle, det vil si at man er tilstede der barna leker, men man behøver ikke delta aktivt i leken. Voksne kan komme med innspill for å videreutvikle leken, støtte opp om barn som ofte blir usynlige, og støtte de initiativene de kommer med.

Oda la vekt på at den voksnes rolle i leken er å delta ”... på deres [barnas] premisser. På lekens premisser”. Som voksendeltaker i lek må man derfor tilstrebe det å være en naturlig deltaker. Hvis barna opplever de voksne som veldig styrende, vil de ikke ha dem med. Oda fremhever at barna kan vise dette ved å snu ryggen til eller ved at de går et annet sted og leker. Barn ønsker ofte at de voksne skal delta i leken. Som nevnt viser Haugen (1998a) til at voksne som viser en positiv innstilling til lek ofte blir invitert med inn i leken. Begge informantene viste i videoobservasjonene at de har den lekende innstillingen Haugen (1998a) beskriver, de hadde en lekende og undrende væremåte. Jeg så flere eksempler på at de fulgte opp og støttet barnas initiativ. Informantene var der barna var.

4.5.1 Deltar voksne i lek i barnehagen?

Begge informantene mine mener at de voksne skal delta i leken, på spørsmål om de selv deltar i leken, og hvor aktive de er svarer de ganske likt. Både Mia og Oda forteller at de deltar i lek med barna de jobber med, resten av barna på avdelingene involverer de seg ikke direkte med. Dette har sammenheng med at arbeidet deres består i å følge opp barn med spesielle behov som har fått innvilget spesialpedagogisk hjelp. I forkant av videoobservasjonene var jeg sammen med informantene på barnas avdelinger. Mitt inntrykk var at de svarte på henvendelser fra andre barn, men at de ikke selv tok direkte kontakt. I lekegruppene jeg videoobserverte tok spesialpedagogene kontakt med barna de jobbet med, men også de andre barna som deltok i lekegruppene. Videoobservasjonene mine dokumenterte også at

spesialpedagogene deltar i leken med de barna de jobber med. Oda og Mia fremhevet i intervjuene at det også her var snakk om grad av deltakelse. Dette var som nevnt også Bonnevie & Pålerud (1999) var opptatt av. De voksnes rolle i leken bør i følge dem ligge i balansepunktet mellom støtte og utfordringer. Mia var opptatt av dette med at man som voksen lett kan bli for aktiv, og at man kan styre leken for mye. Det ble også fremhevet av Bruce (2001).

Informantene fikk også spørsmål om hvilke erfaringer de selv hadde med voksendeltakelse i lek i barnehagene generelt. Både Oda og Mia hadde erfaring med at dette var ulikt, noen voksne deltok i lek med barna, andre holdt seg mer i bakgrunnen. Informantene mente det er viktig at voksne deltar i lek, Mia begrunnet det med ”... å ta en aktiv del som voksen, det er og med på å vise barna at det er verdifullt det de holder på med. At vi tar oss tid til å være sammen med dem når de leker, det er å verdsette den aktiviteten de har”. Jeg synes at Mia får frem en fin tankegang rundt voksendeltakelse i leken her. Jeg har tidligere vist til at Mia mener at man kan bruke leken som utgangspunkt for læring. Dette sitatet viser at hun er opptatt av at leken har en egenverdi, og at vi som voksne kan støtte opp om denne ved å delta. Vi kan gi barna erfaringer med at leken er viktig, at den har en viktig plass i barnehagen. Dette er også Bruce (2001) opptatt av, man kan skape en atmosfære som oppmuntrer til lek, og som skaper tilgang til lek for alle barn ved at man som voksen viser en inkluderende holdning og tilnærming til lek.

4.5.2 Hva kan voksendeltakelse tilføre leken?

Tidligere i oppgaven viste jeg til at voksendeltakelse i leken kan gi barna mulighet til å trene på lekeferdigheter, og at man kan hjelpe barn som ellers blir stående utenfor inn i leken (Pedersen & Hyssing 2001). Informantene mine trekker frem mye av det samme, Mia var opptatt av at voksenstøtte kan gi trygghet for en del barn slik at de tørr å delta. Samtidig kan den voksne være en inspirator, en modell, en som henter og tilfører utstyr. Også i forhold til konflikter kan den voksne ha en viktig rolle i leken, ved å delta kan man støtte barna i konflikter slik at de kan finne ut av det og få en rimelig løsning. I forhold til barn med samspillsvansker forteller informantene at

konfliktandelen kan bli høyere når de voksne ikke er deltakere i leken, altså når de leker alene med andre barn. Mia mente at *”det nytter ikke å sitte ved et bord og gripe inn når konflikten er et faktum, slukke branner og trøste de som griner, kjeft på de som har slått og hele den pakken. Det blir voksenstøtte på armlengdes avstand som barna har veldig lite bruk for”*. Noe av den samme tankegangen viste jeg til at Kadesjö (1993) også har. Han sammenlignet det å la barn med samspillsvansker leke alene med å la barn leke på en brygge uten redningsvest. Barn med samspillsvansker trenger voksne som er tilstede, og som ikke slipper taket. Jeg opplever at Mia sikter til det samme i sitatet ovenfor, det er for sent for de voksne å gripe inn når konflikten er et faktum, man må være i forkant av situasjonene slik at man kan hjelpe og støtte barna på en slik måte at de får positive erfaringer med å løse konflikter i lek.

Oda viste til at varigheten av leken kan påvirkes av voksendeltakelse. Hun viste til den andre videoobservasjonen jeg gjorde, *”det vi så på det siste videoopptaket når vi lekte over en time med voksendeltakelse. Hvis jeg ikke hadde vært der, ville nok ikke den leken vart i en time, den ville kanskje ha vart 10-15 min”*. Denne tankegangen ser man også hos Olofsson (1998). Hun vektlegger at lek uten voksne ofte er kortvarig, den har sjelden en symbolsk mening, og leken hopper fra emne til emne. Jeg har henvist til denne observasjonen tidligere, og påpekt at det var en del skifter i emne, men ved hjelp av Oda klarte barna å holde leken i gang. Hun holdt seg for det meste i dukkekroken, barna kom stadig tilbake til henne etter å ha prøvd ut ulike andre roller i leken. Olofsson (1998) mener at leken kan bli mer kompleks og variert når voksne leker med barna. Jeg tror at måten Oda forholdt seg på i leken, det at hun holdt seg på samme plass, kan ha gjort at leken videreutviklet seg i barnas tempo, samtidig som de hadde en base å vende tilbake til. Oda hjalp barna med å gi leken et tydeligere innhold (Olofsson 1998). Samtidig hadde hun en ”utvidende” rolle i leken (Tamburrini 1982 I: Olofsson 1999). Oda tok vare på barnas intensjoner, og ved hjelp av samtale med barna i lekegruppen hjalp hun dem med å videreutvikle leken. Hun gav også barna tilgang til utstyr som kunne hjelpe dem med å videreføre leken.

Informantene fokuserte på at barn selvsagt kan leke alene, både Oda og Mia er

opptatt av at de voksne ikke alltid skal være direkte med i leken. Normalfungerende barn kan i følge Oda fint leke alene over lengre tid hvis de bare har tid, rom og utstyr tilgjengelig. Mia fremhevet at det er positivt at noen barn kan ta ledelsen, fordele roller og videreutvikle leken, dette er ikke oppgaver som er forbeholdt voksne. Som hun sa: *”det er klart at barn skal absolutt få lov til å leke i ro og fred og uten voksen innblanding, det må de få prøve i barnehagen og, for ellers så får de jo sjokk når de kommer ut i verden og må klare seg på egenhånd”*. Jeg ser for meg at det først og fremst er barna som skal ha de styrende rollene i leken, men at voksne må gripe inn hvis barna ikke får det til selv. Denne tankegangen kan man se i sammenheng med Vygotsky (1978 I: Haugen 1998b) sine tanker om de to sonene. Den aktuelle utviklingssonen er det barna klarer alene på nåværende tidspunkt. Det potensielle utviklingssonen er det barna kan klare ved hjelp av støtte fra andre. Vygotsky sine tanker omkring disse sonene og lek er at de voksne kan hjelpe barna videre i utviklingen ved å delta i lek, de kan hjelpe barna til å delta i lek som er på det potensielle nivået.

4.5.3 Den ideelle voksenrollen

Informantene ble bedt om å beskrive den ideelle voksenrollen, hvilke egenskaper en supervoksen i lek med barn skulle hatt. Oda vektlegger at de voksne skal være observante og se hva barna har behov for. Dette var også Mia opptatt av, vi må *”... gå de akkurat det de trenger, ikke mer heller, for resten må de finne ut av selv”*. Informantenes tanker rundt den ideelle voksenrollen har en del fellestrekk med de Pedersen & Hyssing (2001) fant i sin undersøkelse. De kom som nevnt frem til at de voksne skulle være tilstede og tilgjengelige. Videre skulle de voksne bekrefte det positive, være en som forsterket og satte ord på det som skjedde i leken. Mia la også vekt på at man skal vite hvor man skal være, hva man skal gjøre og hva man skal si for at alle barna skal få delta i lek. Man skal sørge for at alle barn får en god rolle, at leken varer over tid og at den er variert og inkluderende. Dette var Vedeler (2006) opptatt av, hun vektlegger at det er av avgjørende betydning for leken at barna mestrer de rollene de får. Om barna føler at de mestrer rollene de får vil kunne

påvirke opplevelsen av leken, om de opplever den som noe positivt eller negativt. De voksne må derfor hjelpe barna til å finne passende roller i leken.

4.6 Lek som utgangspunkt i spesialpedagogisk arbeid

Lillemyr (2001) mener at det å bruke leken som en metode vil si at man bruker leken som en tilnærming til noe, man bruker leken som et utgangspunkt for noe. Mia er til dels enig i dette, men hun presiserer at selv om man bruker leken som utgangspunkt for spesialpedagogisk arbeid, så er ”*av å til leken målet og, rett og slett*”. Dette samsvarer med tankene som kommer frem i Rammeplan for barnehagen (BFD 1996), nemlig at man ikke bør se på lek kun som en metode. Mia begrunnet bruken av leken som utgangspunkt på følgende måte: ”*Jeg bruker ikke bare leken fordi den er nyttig i andre sammenhenger, men jeg bruker leken fordi jeg vil at de barna jeg jobber med skal være deltakere i den leken som er i barnehagen, så det er et mål i seg selv*”. Også her viser Mia at hun mener at leken har en egenverdi, og at alle barn må få mulighet til å delta i lek. Dette ble som nevnt også fremhevet i Rammeplan for barnehagen (BFD 1996).

I den første videoobservasjonen med Mia observerte jeg at hun forberedte barnet på en lekegruppe de skulle ha neste dag rundt temaet sirkus. Mia viste barnet det utstyret de skulle bruke, og lot barnet få prøve. Hun hadde blant annet med en fløyte som barnet fikk blåse i. For meg kunne bruken av fløyten ha ulike mål. Det kunne være et mål at barnet skulle lære å blåse i fløyten i rollen som klovn, det kunne være ment bare som lek, som et avbrudd i treningen, men det kunne også være for at barnet trengte å øve seg på å blåse. Jeg kommenterte dette i intervjuet med Mia, hun sa:

”*Det er jo der man prøver å drive med litt sånn, sniktrening. Hvis barna kan oppleve trening som en form for lek så er det klart at det blir mye lettere å motivere dem. Altså hvis de synes noe er kjekt så er det jo veldig greit å holde på med det. Så at man prøver å tenke litt sånn dobbelt. Hovedmålsettingen med sirkusleken har jo vært at mitt barn skal få noen ferdigheter, et lekerepetoar som hun kan bruke sammen med andre barn*”.

For at barna skal få delta i lek, må de i følge Mia ha et lekerepetoar, de må ha noe å

leke. Som sitatet viser, er nettopp det hovedmålet med sirkusleken. Når man har gitt barna et lekerepetoar må man finne måter å gjøre dem til attraktive lekekamerater. Mia fortalte at litt ekstra utstyr kunne fungere bra i denne sammenhengen. Hvis ”... *du har litt ekstra utstyr for eksempel, så blir det som en magnet, så kommer de andre barna og da blir det en inkludering på en annen måte*”. Mia var opptatt av å gi barn som ikke automatisk ble valgt inn i lek et lite puff inn i lek. Hun mente at ved å gi dem litt ekstra utstyr, så ville andre barn komme bort og be om å få delta i leken. ”*Vi jukser litt, eller hva jeg skal kalle det, men de trenger det, for det er så viktig at alle får være med i leken, at de andre har lyst til å leke med dem*”. Viktigheten av at barn har noen som har lyst å leke med dem, bekreftes som nevnt av Folkman & Svedin (2004).

Dette med at det er lettere å motivere barn til trening når man driver med lek er også Vedeler (1983) opptatt av. Siden leken har en verdi i seg selv, kan man unngå at de blir ukonsentrerte og trøtte. Man tar utgangspunkt i noe de selv liker. Oda var opptatt av at ”... *i førskolealder er lek den mest meningsfulle aktiviteten. Barn lærer og utvikler seg når de holder på med meningsfulle aktiviteter*. Når man bruker leken som utgangspunkt for spesialpedagogisk arbeid, har man mulighet til å kunne holde på barnas motivasjon hele tiden. Men for å få dette til vil ens eget syn på lek være vesentlig. Oda ser på leken som en frivillig og lystbetont aktivitet. Hvis man klarer å ivareta barnas interesser og grenser i stede for å ”... *si at nei, nå bestemmer jeg... så blir det en mye mer gjensidig og likeverdig måte å tenke på*”. Oda mener at man ved å handle ut fra denne tenkemåten vil kunne ha god nytte av å bruke leken som utgangspunkt i spesialpedagogisk arbeid.

4.6.1 Bruk av lek som utgangspunkt for spesialpedagogisk arbeid

Jeg ba begge informantene mine fortelle meg om deres bruk av lek som utgangspunkt i spesialpedagogisk arbeid. Mia fortalte at hun har vært opptatt av lek så lenge hun har jobbet direkte med barn. Oda svarte at hun hadde brukt leken så lenge hun kunne huske. Hun fortalte at man på 80-tallet brukte leken mye, og at hun synes det er ”... *litt rart å komme ut i barnehagene nå, å se at de er så lite bevisst på bruk av lek*”.

Hun er litt bekymret for denne utviklingen, Oda mente at man kan legge inn alle typer læring i lek og naturlige situasjoner. Man trenger ikke sette av en bestemt tid på dagen der man skal øve på for eksempel sosial kompetanse, man kan øve på det i situasjoner når de oppstår. Dette ser man også hos Vedeler (2006), leken kan være et godt utgangspunkt for, eller en god tilnærming til læring i følge henne. Leken kan være en av flere aktivitetsformer som brukes for å fremme utvikling, det innebærer at vi planlegger og organiserer lek i det daglige arbeidet (Vedeler 1987). Akkurat som Oda sa, man kan ta utgangspunkt i lek, og trekke læring inn i leken.

Jeg viste tidligere til Vedeler (2006) og de to strategiene man bør bruke i planleggingen ved bruk av lek som utgangspunkt i spesialpedagogisk arbeid, utviklingsperspektivet og det problemorienterte perspektivet. Disse to perspektivene kan belyses ut fra den første videoobservasjonen jeg gjorde med Mia. Når det gjelder utviklingsperspektivet, innebærer det at man inviterer barna inn i lek som samsvarer med deres utviklings- og lekenivå. Jeg observerte at Mia forberedte barnet på en lekegruppe de skulle ha neste dag. Mia kjente barnet fra før, og visste hvor barnet var både i den generelle utviklingen, og i forhold til lekekompetansen. Hun visste dermed hva de måtte øve på for at barnet skulle ha kompetanse som samsvarte med den som trengtes for å kunne delta i sirkusleken de skulle leke i lekegruppen. Det problemorienterte perspektivet handler om at man må vite hva barna er interessert i, hva de liker. Mia fortalte i intervjuet at grunnen til at de lekte sirkuslek i lekegruppen var at hun hadde observert at barna lekte denne leken i frilek på avdelingen. Hun tok utgangspunkt i barnas egne interesser.

Når det gjelder spesialpedagogenes tanker for fremtiden, var Mia opptatt av å få til en helhetlig tankegang i barnehagene i forhold til barn med spesielle behov. Hun vektlegger at grunnlaget for å få til en god inkludering av barn med spesielle behov er at hele miljøet tilrettelegges. ”Og da er det jo veldig greit å tenke, sånn som de sier at det som er bra for barn med spesielle behov det er bra for alle barn”. Dette bekreftes også som nevnt av Johannessen & Larsson-Swärd (1999). Oda forteller at hun bruker mye tid på å misjonere for å ta utgangspunkt i lek. På fagsenteret der hun jobber har

de blant annet samlet mange artikler som omhandler bruk av lek som spesialpedagogiske metode, disse gir de til nyansatte. Fagsenteret har også hold kurs for barnehager om bruk av lekegrupper. Oda forteller at hun alltid har møter med de ansatte som jobber på avdelinger der barna hun jobber med går. I disse møtene fremhever hun viktigheten av leken. Bakgrunnen til dette er i følge Oda at ”... *det er min faste overbevisning om at det [leken] er en utmerket metode*”. Dette samsvarer med Stortingsmelding 23, 1997-1998, der fremheves det som nevnt at barn med sosiale og emosjonelle vansker kan ha nytte av tilrettelagte tilbud som både ivaretar og fremmer lekekompetanse. Lekekompetanse er en av de tingene Mia føler at hun får jobbet mest med i arbeidet sitt. Og for barn med samspillsvansker, som trenger å øve på sosiale ferdigheter finnes det i følge Mia ikke noen bedre måter enn å bruke leken som utgangspunkt.

5. Avslutning

I denne siste delen av oppgaven vil undersøkelsens hovedfunn bli sammenfattet, og oppgaven vil bli sett nærmere på i en spesialpedagogisk referanseramme.

Informantene i denne undersøkelsen besto av to spesialpedagoger som var valgt ut fra en kriteriebasert metode. Jeg hadde noe kjennskap til informantene på forhånd, og visste dermed at dette var informanter som tilfredsstilte de kravene jeg hadde satt. Ved å bruke både intervju og observasjon, fikk jeg bedre og fyldigere informasjon av informantene, enn om jeg kun hadde brukt intervju. Begge var svært reflekterte, noe som gjorde at jeg lærte enormt mye av tankene de delte med meg. Informantene kan ikke ses på som et representativt utvalg. Dette var heller ikke intensjonen med undersøkelsen og jeg kan dermed ikke si noe om andre spesialpedagoger vil dele mine informanternes syn på bruk av lek som utgangspunkt i spesialpedagogisk arbeid. Jeg håper og tror imidlertid at de tankene og erfaringene informantene mine har delt med meg kan være til nytte og inspirasjon også for andre som jobber med barn med spesielle behov.

5.1 Oppsummering av undersøkelsens hovedfunn

Problemstillingen for undersøkelsen var: *”Hvilke tanker har spesialpedagoger om å bruke lek som utgangspunkt for det spesialpedagogiske arbeidet?”*. Siden jeg ønsket å se bruk av leken som utgangspunkt i et helhetlig perspektiv, var det naturlig for meg at jeg også så på spesialpedagogenes erfaring med leken som utgangspunkt for læring av samhandlingsferdigheter. Ved å bruke leken som utgangspunkt er man avhengig av at man deltar i leken som voksen, det var dermed både viktig å naturlig for meg at jeg også så på hvordan voksenrollen i leken bør være. For å belyse disse temaene i oppgaven, har jeg prøvd å se spesialpedagogenes tanker og erfaringer opp mot relevant teori og empiri.

5.1.1 Spesialpedagogenes tanker om bruke lek som utgangspunkt

Forskningsspørsmål: *Hvilke erfaringer har spesialpedagoger med bruk av lek som utgangspunkt for spesialpedagogisk arbeid i forhold til barn med samspillsvansker?*

Gjennom observasjonene og intervjuene delte informantene sine refleksjoner rundt bruken av lek som utgangspunkt i det spesialpedagogiske arbeidet med meg. De var begge opptatt av betydningen leken har for barn, at leken er den viktigste aktivitetsformen for små barn. Informantene fremhevet at man kan se barn leke i alle mulige situasjoner, de mente derfor at leken også kunne brukes i spesialpedagogiske sammenhenger. Men for at leken skal bli god, må den være frivillig for deltakerne, barna må selv få velge om de vil delta eller ikke. Det setter visse krav til spesialpedagogisk bruk av lek. Man må kjenne barna man jobber med, vite hva de er interessert i og kunne tolke når barna ikke lenger er motiverte for å fortsette.

Noe av det som kan gjøre bruk av lek som utgangspunkt til en god metode, er at man da kan jobbe med barna direkte på avdelingen. Barna blir ikke tatt ut av gruppen, men får den hjelp og støtte de trenger der de er. Informantene mine fremhevet at selv om leken kan brukes som utgangspunkt, er den av og til målet med det spesialpedagogiske arbeidet. Det kan være et mål i seg selv at barna de jobber med får delta i lek med andre barn, at de er en del av vennsrelasjonene i barnehagen. Ved å delta i leken kan man vise barna at det er en verdifull aktivitet de driver med.

5.1.2 Lek som utgangspunkt for læring av samhandlingsferdigheter?

Forskningsspørsmål: *Hvilke erfaringer har de med bruk av lek som utgangspunkt for læring av samhandlingsferdigheter?*

Informantene begrunnet bruken av lek som utgangspunkt i forhold til læring av sosiale samhandlingsferdigheter med at slike ferdigheter ikke kan læres i kunstige situasjoner. Barna trenger voksne som kan støtte dem direkte i lek. Begge informantene viste til at lekegrupper kan være en god metode i dette arbeidet, barn lærer gjennom lek uten at de aner det. I forhold til barn med samspillsvansker kan lekegrupper være bra fordi det gir dem en avgrenset og oversiktlig situasjon å forholde seg til. Men man bør være oppmerksom på

gruppesammensetningen i lekegrupper, det bør ikke være for mange barn med i gruppen, maks fem barn. Men det vil være helt avhengig av barna og deres behov. Hvem man skal ha med i lekegruppene vil også være avhengig av barna, informantene mine fremhevet at det må være barn som liker hverandre. Barn man tror kan passe sammen, og som kan bli venner. Da kan de leke sammen også etter at lekegruppen med spesialpedagogen er avsluttet.

Å bruke leken som utgangspunkt er på en måte en kombinasjon av lek og læring. Forskingen jeg har sett på viser at barn lærer gjennom lek. Informantene mine fremhever at man må ha en plan for arbeidet hvis man skal bruke leken som utgangspunkt. Man må vite hva man ønsker å oppnå, og hvordan man skal gjøre det. Samtidig må man være klar over at læring lagt i lek kan gå over til å bli trening. Informantene mine la vekt på at de kunne se på det som trening, men at barna måtte oppleve det som lek. Oda fremhevet at man ved å ta utgangspunkt i lekens egenverdi, barnas interesser og motivasjon kunne skape situasjoner som gav barna god lek, samtidig som de lærte noe.

5.1.3 På hvilken måte bør de voksne delta i leken?

Forskningsspørsmål: *På hvilken måte bør de voksne delta i leken?* Både informantene mine og den litteraturen jeg har sett på viser at voksne bør delta i leken. Informantene begrunnet deltakelse i lek i forhold til barn med samspillsvansker med at de ofte trenger hjelp og støtte i forhold til ting man ikke kan øve på i kunstige situasjoner. For eksempel samhandling med andre barn. For å få trening i det, må barna være i direkte kontakt med andre. Som nevnt er det noen som mener at det kan gi negative utslag for barn med spesielle behov at det er en voksen som følger dem opp på avdelingen, men egne erfaringer og funn i denne undersøkelsen viser at det også kan være positivt. Ved å bruke for eksempel lekegrupper, og ved å ha med seg litt ekstra lekemateriale kan man gjøre lekegrupper til noe positivt. Informantene mine la vekt på at andre barn ofte ba om å få bli med dem i lekegruppene. Dette gav barna med samspillsvansker en positiv opplevelse.

Det er ulike grader av voksendeltakelse i lek. Informantene mine var opptatt av at de voksne ikke nødvendigvis alltid skal være direkte deltakere i lek. Barn kan selvsagt leke alene. Som voksen kan man ha en mer passiv rolle, man kan være tilstede og komme med innspill for å videreutvikle leken. Det viktigste er at man deltar på barnas premisser, man må være en naturlig deltaker i leken. Ved å delta kan man hjelpe barn inn i leken på en naturlig måte. I forhold til konflikter er voksendeltakelse en nødvendighet. Barn med samspillsvansker kommer ofte lett i konflikter, da er det viktig at de voksne er tilstede og kan hjelpe barna med å løse konfliktene på en positiv måte. Man må være i forkant av situasjonene, slik at man kan forebygge konflikter.

Informantenes uttalelser i denne intervjuundersøkelsen, samsvarer med aktuell teori og empiri på flere områder. Håpet er at det som har blitt presentert i denne oppgaven kan være et bidrag til å gi kunnskap og inspirasjon til de som arbeider eller kommer til å arbeide med barn med samspillsvansker i barnehagen. Målet med oppgaven er også at lekens betydning som spesialpedagogisk verktøy, og barnehagens viktige rolle som en arena for tidlig intervensjon blir fremhevet.

5.2 Spesialpedagogiske refleksjoner

Barnehagen sees på som en arena for vekst, utvikling og læring. For barn med ulike funksjonsnedsettelse er barnehagen en viktig arena. I det spesialpedagogiske fagfeltet er tilpasset opplæring et sentralt prinsipp. Begrepet vektlegger at opplæringen skal tilpasses det enkelte barns evner og forutsetninger, og er beskrevet i opplæringsloven (Tangen 2004). Alle barn som går i barnehage har rett på tilpasset opplæring innenfor barnehagens daglige virksomhet. I følge rammeplanen for barnehagen (KD 2006) skal barnehagene gi barn under opplæringspliktig alder et oppvekstmiljø som gir utfordringer som er tilpasset barnas alder og funksjonsnivå. Det vil si at alle barn i barnehagen skal inkluderes, og at de skal få et pedagogisk tilbud i tråd med egne evner og behov.

For tiden satses det på førskolealderen (Formo 2007). Dette ser man ved at det er et gjennomgående læringsforløp i opplæringsfasene fra barnehage til voksenopplæring. Dette er flere fag- og forskningsmiljøer opptatt av, også fagmiljøer utenfor pedagogikken. Av debatten kan man se et økt fokus på barn med spesielle behov, og man er opptatt av at tidlig innsats kan stimulere til vekst og utvikling. Tidlig pedagogisk innsats i førskolealderen, med barnehagen som sosial og læringsmessig arena kan bidra til bedre utvikling og vekst for barn med spesielle behov, og dermed gi grunnlag for økte muligheter senere i livet. Gjennom St.meld.16 (2006-2007) viser regjeringen at det skal satses på stimulerings tiltak i barnehagealderen. Stortingsmeldingen vektlegger betydningen av tidlig innsats både i forhold til identifisering av vansker, kartlegging og implementering av gode tiltak (Dolva, Einang & Aalandslid 2007). Formo (2007) fremhever viktigheten av tidlig identifisering og implementering av tiltak. Det finnes en del barn som ikke uten videre finner seg til rette i barnehagen, det kan blant annet være fordi de ikke klarer å hevde seg sosialt eller læringsmessig. Han mener at man ved å trekke disse barna bevisst inn i lek og læringssituasjoner, kan unngå at de opplever nederlagsfølelser på et tidlig tidspunkt, og man kan unngå at barna får en opplevelse av ikke å mestre.

Å bruke leken som utgangspunkt for læring kan være med på å fremme barns utvikling på flere områder, både språklig og sosialt. Leken kan få stor betydning som en spesialpedagogisk arbeidsmåte siden læring gjennom lek er et viktig arbeidsområde i barnehagen (Helland 2004). Jeg har i denne undersøkelsen vært opptatt av å få tak i spesialpedagogenes tanker og erfaringer med å bruke leken som utgangspunkt i arbeidet. Dette er jeg opptatt av, og ønsker å sette fokus på for å fremme mulighetene som ligger i å bruke leken som utgangspunkt. Som nevnt håper jeg at denne oppgaven kan være med på å sette fokus på mulighetene som ligger i å bruke leken i forhold til læring for barn med samspillsvansker. Ved å bruke leken som utgangspunkt, får barna muligheter til å lære, samtidig som de kan bli inkludert i leken med de andre barna i barnehagen. Dette kan få positive ringvirkninger i forhold til at barna kan få lekekamerater i barnehagen, venner som de kan beholde i fremtiden. I spesialpedagogikken er det et mål om å redusere ulikheter

mellom mennesker og grupper og tilstrebe læring i et inkluderende perspektiv. Gjennom undersøkelsen min har jeg sett at leken kan ha stor betydning i forhold til dette. Ved å ta utgangspunkt i lek, møter man barna der de er, man hjelper dem ved å bruke deres egen aktivitetsform.

For meg er det ikke noen motsetning mellom lek og læring, så lenge det er leken som er utgangspunktet. Som jeg har prøvd å vise gjennom denne undersøkelsen, ser det ut til at leken kan brukes som et godt utgangspunkt for å oppnå læring hos barn. Dette ser man også i Rammeplan for barnehagen (KD 2006:25): *”Leken er et allment menneskelig fenomen der barn har høy kompetanse og engasjement. Den er en grunnleggende livs- og læringsform...”*. Barn som lærer på barns måte, er entusiastiske, oppslukte og konsentrerte. Selv om det er aktiviteter som krever mye arbeid og anstrengelse (Stray & Stray 2007). Gjennom denne undersøkelsen har jeg satt meg godt inn i hvordan man kan bruke leken som utgangspunkt i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. Jeg har lært enormt mye, og er fortsatt lærelysten.

Kildeliste

- Frøyen, Y. K & Ørnes, E (2006): *Analyse av barnehagetall per 20.09.2006*. URL: http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/rap/2006/0032/ddd/word/300386-endelig_rapport_analyse_av_barnehagetall_200906.doc. Lesedato 29.3.2007.
- Barne- og familiedepartementet, BFD (1996): *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Q-0903 B.
- Bateson, G (1976): A theory of play and fantasy. I: Bruner, J.J, Jolly, A & Sylva, K (red): *Play- it's role in development and evolution*. Penguin Books Ltd.
- Befring, E (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Blurton Jones, N (1976): Rough- and –tumble Play among Nursery School Children. I: Bruner, J, Jolly, A & Sylva, K (ed): *Play- it's role in development and evolution*. Penguin Books Ltd.
- Bonnevie, K & Pålerud, T (1999): *Tett oppfølging – om den gode barnehagen og barn med spesielle behov*. Ad Notam Gyldendal.
- Bruce, T (2001): *Learning through play: Babies, Toddlers and the Foundation Years*. Dubai: Hodder & Stoughton Educational, a division of Hodder Headline 338 Euston Road, London NW1 3BH.
- Bunkholdt, V (1998): *Små barn I vekst og utvikling*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Bø, I & Helle, L (2005): *Pedagogisk Ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Carlsson, M. A & Samuelsson, I. P (2006): Lekende lærende barn. I: *Barnehagefolk - Refleksjon*. Klausine Røtnes (red.). Oslo: Pedagogisk Forum 1:2006.
- Cederborg, A. (2004). Interview med barn. En guide til undersøgelse og efterforskning. København: Psykologisk Forlag.

-
- Cook, Thomas D. og Cambell Donald T. (1979): *Quasi-experimentation: design and analysis issues for field settings*. Chicago: Rand McNally.
- Dalen, M (2004): *Intervju som forskningsmetode - En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dolva, A-S., Einang, A.G. & Aalandslid, M (2007): Skolestart med muligheter for god læring med innhold og mening. I: *Spesialpedagogikk*. Arne Østli (red.). Oslo: Utdanningsforbundet nr. 3 s. 37-47.
- Eide, B. J & Winger, N (2003): *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Ellneby, Y (2004): *Se hva jeg kan! Hvordan barn utvikler seg gjennom lek og bevegelse*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag as.
- Folkman, M-L & Svedin, E (2004): *Barn som ikke leker – fra ensomhet til sosial lek*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Formo, J (2007): Sats på førskolealderen – grunnlaget for vekst og læring. I: *Spesialpedagogikk*. Arne Østli (red.). Oslo: Utdanningsforbundet nr. 3 s. 4-11.
- Garvey, C (1977): *Play*. London: Open Books.
- Garvey, C (1979): *Lek*. Trondheim: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S (2002): Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen. I: Holter, H & Kalleberg, R (red): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlagets metodebibliotek.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1985): *Naturalistic Inquiry*. London: Sage Publications.
- Haglund, B (2003): Stimulated recall – några anteckningar om en metod att generera data. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. Jan-Erik Johansson (red). Årgang 8, nr.3.

- Haugen, S (1998a): En lekende innstilling. I: *Barnehagefolk – leken og de minste*. Klausine Røtnes (red.). Oslo: Pedagogisk Forum 4:1998.
- Haugen, S (1998b): *Omsorg og pedagogikk – kvalitet i barnehagetilbud for små barn*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Helland, S (2004): Spesialpedagogikkens rolle i barnehagen. I: Befring, E og Tangen, R (red): *Spesialpedagogikk*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Holme, L. M og Solvang, B. K (1996): *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: TANO.
- Johannessen, E (1996): *Lille Per altfor vill lille Kari altfor snill. Barn med sosiale og emosjonelle problemer i barnehage og skole*. Oslo: Sebu Forlag.
- Johannessen, E & Larsson-Swärd, G (1999): *Spesialpedagogikk i praksis. Tiltaksprogram for barn med behov for særskilt støtte*. Oslo: Sebu Forlag.
- Kadesjö, B (1993): *Barn med konsentrasjonsproblemer*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Kunnskapsdepartementet, KD (2006): *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: F-4205 B.
- Kvale, S (2006): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Lamer, K (1999): *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse. Teoriboka*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Leirulfsrud, H & Hvinden, B (2002): Analyse av kvalitative data: Fiksèrbilde eller puslespill? I: Holter, H & Kalleberg, R (red): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlagets metodebibliotek.
- Lillemyr, O. F (2001): *Lek – opplevelse – læring i barnehage og skole*. Universitetsforlaget.
- Lindquist, G (1997): *Lekens muligheter*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Løkken, G & Søbstad, F (1999): *Observasjon og intervju i barnehagen*. Tano-

Aschehoug.

Maxwell, J. A. (1992): Understanding and Validity in Qualitative Research.

Harvard Educational Review. Nr. 32 (3) 1992 s. 279-300.

Mooney, C.G (2000): Theories of Childhood: An Introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget, and Vygotsky. Minnesota: Redleaf Press.

Olofsson, B. K (1993): *I lekens verden*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Olofsson, B. K (1998): Leken fødes på stellebordet. I: *Barnehagefolk – leken og de minste*. Klausine Røtnes (red.). Oslo: Pedagogisk Forum 4:1998.

Olofsson, B. K (1999): *Lek for livet*. Forsynthia.

Opdal, L. R & Rognhaug, B (2004): Utviklingshemning. I: Befring, E og Tangen, R (red): *Spesialpedagogikk*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.

Pedersen, K. & Hyssing, J (2001): Når barn faller utenfor i leken. Voksnes strategier for å fremme lekekompetanse. I: *Spesialpedagogikk*. Arne Østli (red.). Oslo: Utdanningsforbundet nr. 9 s. 38-44.

Rubin, K., Fein, G. & Vandenberg, B (1983): Play. I: Mussen, P, H. (Ed): *Handbook of child psychology*. New York: John Wiley & Sons.

Ruud, E. B (2003): Sosiale mestringsstrategier i lek. En sammenligning av barn med og uten språkvansker. I: *Spesialpedagogikk*. Arne Østli (red). Oslo: Utdanningsforbundet nr 4 s. 24-31.

Schofield, J. W (1990): "Ch.6: Increasing the generalizability of qualitative research", I: Eisner, E.W. & Peshkin, A. (Red): *Qualitative Inquiry in Education. The Continuing debate*. Teachers College, Columbia University s. 201-232.

Sivesind, K. H (2002): Sortering av kvalitative data. Metodologiske prinsipper og praktiske erfaringer fra analyse med dataprogrammer. I: Holter, H & Kalleberg, R (red): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget

metodebibliotek.

St.meld. nr. 23 (1997-1998): *Opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

St.meld. nr. 24 (2002-2003): *Barnehagetilbud til alle - økonomi, mangfold og valgfrihet*. Barne- og familiedepartementet.

St.meld. nr. 16 (2006-2007): ... *Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.

Stray, L.L & Stray, T (2007): Kropp og pedagogikk. Noen synspunkter på kroppens rolle i læring og lærevarer. I: *Spesialpedagogikk*. Arne Østli (red.). Oslo: Utdanningsforbundet nr. 3 s. 76-83.

Tangen, R (2004): Retten til utdanning, tilpasset opplæring og spesialundervisning. I: Befring, E og Tangen, R (red): *Spesialpedagogikk*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.

Utdanning.no, *Spesialpedagog*. URL: <http://utdanning.no/yrker/yrke/35842> (Lesedato 28.4.2007).

Utdannings- og forskningsdepartementet (2004): *Veiledning om Spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring*. Regelverk, prosedyrer og prosesser.

Vedeler, L (1983): Lek - en viktig pedagogisk metode i barnehage og begynnerundervisning. I: Forsøksnytt: Forsøksrådets informasjonsserie Årg. 14, nr 7. Utgitt av: Forsøksrådet for skoleverket, Oslo.

Vedeler, L (1987): *Barns kommunikasjon i rollelek*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedeler, L (2000a): *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vedeler, L (2000b): Sosiale mestringsstrategier. I: *Spesialpedagogikk*. Arne Østli

(red). Oslo: Utdanningsforbundet nr 4 s. 36-39.

Vedeler, L (2002): Barnehagen og tilpasset opplæring. I: Befring, E og Tangen, R (red): *Spesialpedagogikk*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.

Vedeler, L (2004): *Lek og kommunikasjon i de første utviklingsår. Observasjon og pedagogisk bruk av lek for barn med og uten handikapp*. Namsos: Pedagogisk Psykologisk Forlag as.

Vedeler, L (2006): *Pedagogisk bruk av lek*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Wood, D., Bruner, J & Ross, G (1976): The Role of Tutoring in Problemsolving. *Journal of Child Psychology nr. 17*.

Åm, E (1984): *Leken – den voksnes rolle*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

1. Informasjonsbrev spesialpedagoger
2. Informasjonsbrev foreldre
3. Observasjonsguide
4. Intervjuguide
5. Brev fra NSD

Vedlegg 1.

Informasjon i forbindelse med intervju.

Egersund 9.1.2007

Jeg viser til tidligere kontakt, og takker for at du kunne tenke deg å være informant i min masteroppgave. For at du skal være godt informert om formålet og fremgangsmåten med prosjektet vil jeg gjennom dette informasjonsbrevet prøve å gi deg litt mer informasjon.

Jeg har bakgrunn som førskolelærer, og er opptatt av lek. Formålet med denne undersøkelsen er å se på lek som utgangspunkt i spesialpedagogisk arbeid, og undersøke hvilke tanker og erfaringer spesialpedagoger har med dette. Videre vil jeg fokusere på voksendeltakelse i lek. Jeg tenker at dine erfaringer som spesialpedagog rundt dette temaet er verdifulle og kan være til hjelp for andre som til daglig jobber med barn med spesielle behov i barnehager.

Deltakelse i undersøkelsen er selvsagt helt frivillig, man kan trekke samtykket på et hvilket som helst tidspunkt uten å oppgi grunnen for det. Som jeg nevnte i eposten, vil jeg benytte meg av intervju og observasjon som metode for å innhente informasjon. Jeg tenker å intervjuer spesialpedagoger som bruker leken som utgangspunkt i det daglige arbeidet med barn med spesielle behov i barnehager. I forkant av intervjuet vil jeg videoobservere noen lekestunder. Disse videoene vil danne utgangspunkt for intervjuene.

Intervjuet vil ta ca en times tid og vil bli tatt opp på lydbånd. Jeg har valgt å bruke lydbånd, for å kunne gjengi den informasjonen som kommer frem i intervjuet så nøyaktig som mulig. Etter intervjuet vil jeg gå gjennom lydbåndet og nedtegne den informasjonen som kommer frem. Jeg gjør oppmerksom på at det kun er jeg som skal lytte til båndet, og at jeg vil slette det når oppgaven er levert og vurdert. Videre vil jeg også gjøre deg oppmerksom om at jeg har taushetsplikt. All informasjon jeg får vil bli behandlet konfidensielt, og vil bli oppbevart utilgjengelig for andre. Personlige opplysninger vil bli anonymisert, slik at de ikke er mulige å gjenkjenne i oppgaven. Personlig informasjon vil heller ikke bli lagret på lydbåndet eller PC. Informasjonen

jeg får gjennom intervjuene er en del av oppgavens resultatdel der problemstillingen i oppgaven blir drøftet opp mot det som kommer frem hos informantene og i teori. Intervjuene vil foregå i midten av februar.

Jeg har fått tildelt en veileder som heter Ellen B. Ruud. Hun er doktorgradstipendiat ved institutt for spesialpedagogikk, og skal hjelpe meg med aktuelle problemstillinger i oppgaven. Ruud har også taushetsplikt, men hun vil ikke få tilgang til personlige opplysninger.

Hvis du har noen spørsmål til undersøkelsen min, eller ønsker ytterligere informasjon er det bare å ta kontakt med meg på tlf: 41619619 eller sende meg en mail: heidi.wetteland@hotmail.com

Jeg ser frem til å møte deg.

Med vennlig hilsen

Heidi Wetteland

Vennligst send samtykkeerklæringen til meg om du ønsker å delta i undersøkelsen min.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon og er villig til å delta i studien, Med utgangspunkt i lek.

Sted/dato: Underskrift:

Vedlegg 2.

Informasjon i forbindelse med observasjoner.

Egersund 9/1-07

Jeg er masterstudent ved Universitetet i Oslo, institutt for spesialpedagogikk. I forbindelse med min masteroppgave, har jeg fått tillatelse til å gjøre noen observasjoner i ditt barns barnehage. Jeg vil med dette brevet informere dere om formålet og fremgangsmåten med prosjektet, og be om deres tillatelse til at deres barn kan delta i observasjonene.

Jeg har bakgrunn som førskolelærer, og er opptatt av leken. Formålet med undersøkelsen er å se på leken som utgangspunkt for spesialpedagogisk arbeid. Jeg vil undersøke hvilke tanker og erfaringer spesialpedagoger har med dette, og på voksendeltakelse i leken. Jeg tenker at spesialpedagogers erfaringer rundt dette temaet vil kunne være verdifulle og at de kan være til hjelp også for andre som daglig jobber med barn med spesielle behov i barnehager. Det er spesialpedagogene jeg har fokus på i denne undersøkelsen, jeg kommer derfor ikke til å ha fokus på barna. Men det er nyttig for meg å se spesialpedagogene i arbeid for å danne et bilde av det å bruke leken som utgangspunkt.

Jeg vil benytte meg av både intervju og observasjon som metoder for å innhente informasjon til prosjektet. Jeg skal intervjuer spesialpedagoger, og observere lekesituasjoner der spesialpedagogene bruker lek som metode. Disse observasjonene vil finne sted i barnehagen, og jeg ber derfor om deres tillatelse til at deres barn kan delta. Hvilke barn som skal være med vil være opp til spesialpedagogen. Men det forutsettes at dere foreldre har gitt deres godkjenning. Observasjonene er frivillige, det vil si at barna får bestemme selv om de vil delta eller ikke. Observasjonene vil ta ca 1 time, i januar/februar vil jeg komme jevnlig til barnehagen for å observere lekestunder. Observasjonene vil bli tatt opp på video. I ettertid vil jeg gå gjennom videoene og nedtegne informasjon som kommer frem. Hver spesialpedagog vil få mulighet til å se klipp fra opptakene som er tatt av dem i forbindelse med intervjuet. Informasjonen jeg får vil kunne bli en del av oppgaven min.

Jeg gjør oppmerksom om at jeg har taushetsplikt. All informasjon jeg får vil bli behandlet konfidensielt, og vil bli oppbevart utilgjengelig for andre. Personlige opplysninger vil bli anonymisert, slik at det ikke er mulig å gjenkjenne i oppgaven. Personlig informasjon vil heller ikke bli lagret på video eller PC. Deltakelse i undersøkelsen er selvsagt helt frivillig, man kan trekke samtykket på et hvilket som helst tidspunkt uten å oppgi grunnen for det.

Jeg har fått tildelt en veileder som heter Ellen B. Ruud. Hun er doktorgradstipendiat ved institutt for spesialpedagogikk, og skal hjelpe meg med aktuelle problemstillinger i undersøkelsen. Ruud har også taushetsplikt, men hun vil ikke få tilgang til personlige opplysninger. Hvis dere har noen spørsmål til undersøkelsen min, eller ønsker ytterligere informasjon er det bare å ta kontakt med meg på tlf: 41619619 eller sende meg en mail: heidi.wetteland@hotmail.com

Med vennlig hilsen

Heidi Wetteland

Vennligst gi samtykkeerklæringen til pedagogisk leder på barnets avdeling om du/dere samtykker til at barnet ditt/deres kan delta i undersøkelsen min så snart som mulig.

Samtykkeerklæring

Sett kryss!

..... Jeg/vi samtykker i at mitt/vårt barn kan delta i undersøkelsen ”Med utgangspunkt i lek”.

Navn på barnet

Sted/dato: Underskrift: (mor)

..... (far)

Vedlegg 3.

Videoobservasjonene

Etter at videoobservasjonene var gjennomført så jeg gjennom opptakene flere ganger for å finne situasjoner som kunne anvendes i intervjuene. Med bakgrunn i problemstillingen min hadde jeg satt opp følgende punkter:

1. Hvilken rolle har spesialpedagogen i startfasen av leken? Hvordan innledes det til lekegruppen?
2. Hvilken rolle har spesialpedagogen videre i leken? Er hun leder, aktiv eller passiv deltaker?
3. På hvilke måter støtter spesialpedagogen opp om barna i leken for å videreutvikle leken, og barnas lekekompetanse?
4. Brukes de andre barna som en ressurs i lekegruppen? Hvordan?
5. Er det lek eller læring, eller begge deler?

Vedlegg 4.

Intervjuguide

1. Presenterer oppgaven
2. Informere informanten om hennes rettigheter, anonymitet og mulighet til å trekke seg, lydbåndopptak.
3. Opplevde du at videoobservasjonene virket inn på barna i lekegruppen?

Informasjon om barna, førskolelærerne, spesialpedagogen, avdelingen og barnegruppen

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvilken erfaringsbakgrunn har du relatert til spesialpedagogikk og arbeid med barn i barnehage?
3. Hvilken alder har du?
4. Hvor mange barn har du ansvaret for, hvor gamle er disse?
5. Stemmer dette med antall barn du vanligvis har, hvert år?
6. Har barna noen ekstra støtte på avdelingen utenom deg?
Hvordan er arbeidsoppgavene fordelt på avdelingen?
7. Hvordan er arbeidet med barn med spesielle behov organisert? Brukes IOP?
8. Hvor mye av tiden barna har med spesialpedagogisk hjelp brukes på lek?
9. Bruker dere noe kartleggingsverktøy for å teste barnas lekekompetanse?

10. Hvilke tanker ligger bak valg av barn som er med i lekegruppen?

Lek som utgangspunkt for spesialpedagogisk arbeid

Forskningsspørsmål: *Hvilke erfaringer har spesialpedagoger med bruk av lek som utgangspunkt for spesialpedagogisk arbeid i forhold til barn med samspillsvansker?*

1. Hvordan vil du definere/beskrive lek?
2. Hvilke tanker har du om å bruke lek som utgangspunkt i spesialpedagogisk arbeid?
3. Har du erfart noe om hvilken støtte barn med samspillsvansker trenger for å delta i lek?
4. Har du erfaring med at noen typer av lek er spesielt krevende for barn med samspillsvansker? I så fall, hvorfor?
5. Hva tror du er årsaken til at barn med samspillsvansker ikke kommer inn i lek?
6. Har du erfaring med bruk av barnegruppen som en ressurs i arbeidet med barn med samspillsvansker? Eventuelt hvilke

Lek og læring

Forskningsspørsmål: *Hvilke erfaringer har de med bruk av lek som utgangspunkt for læring av samhandlingsferdigheter?*

1. Kan læring være lek?
2. Har du erfaring med å bruke leken som utgangspunkt for læring av samhandlingsferdigheter, hvilken?

3. Hvilken betydning tror du lekegrupper har for barn med samspillsvansker i forhold til læring av samhandlingsferdigheter?
4. På hvilken måte tror du deltakelse i lek kan være til hjelp i forhold til læring av samhandlingsferdigheter?

Voksendeltakelse i lek

Forskningsspørsmål: *På hvilken måte bør de voksne delta i leken?*

1. Har du erfaring med at barnehagene arbeider for å inkludere barn som ikke kommer inn i lek?
2. Hvordan kan voksenstøtte og eventuelt støtte fra andre barn, være til hjelp?
3. Ser du noen forskjeller i barnas deltakelse i lek med vokseninvolvering kontra lek med jevnaldrende?
4. Deles barna på avdelingen inn i ulike lekegrupper, på ditt eller barnehagens initiativ?
5. Hvor mye involverer du deg i barnas lek på avdelingen? Hvor mye involverer du deg i barnas lek i mindre grupper du selv organiserer? Hvor mye involverer de voksne seg i barnas lek på avdelingen generelt?
6. Hvordan ser du for deg den ideelle voksenrollen i lek?
7. Er det noen områder innen leken som metode som du føler du får jobbe aktivt og mye med i barnehagen?
8. Er det noen områder du synes det er vanskelig å få gjort noe med, og skulle ønske du fikk mer tid til?

Avslutning

1. Er leken som utgangspunkt i arbeid med barn med samspillsvansker noe du har vært opptatt av tidligere?
2. Er det noe som du er opptatt av som ikke har kommet frem i det vi nå har snakket om?
3. Hvilke tanker har du om fremtiden i forhold til leken som utgangspunkt i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen?

Vedlegg 5.

Brev fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Ellen Birgitte Ruud
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1072 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 29.01.2007

Vår ref:16005/JE

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.12.2006. Meldingen gjelder prosjektet:

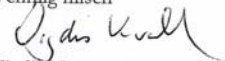
16005	<i>Lek - en spesialpedagogisk metode? En kvalitativ studie av spesialpedagogers tanker om og erfaringer med, leken som utgangspunkt for spesialpedagogisk arbeid</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ellen Birgitte Ruud</i>
Student	<i>Heidi Wetteland</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/endringskjema>

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig. Prosjektet kan settes i gang.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Janne Sigbjørnsen Eie

Kontaktperson: Janne Sigbjørnsen Eie tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Heidi Wetteland, Nyvollsvveien 15, 4370 EGERSTUND

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning, NSD



Prosjektvurdering - Kommentar

16005

Det skal gjøres videoobservasjon av spesialpedagoger og barn i lek. Spesialpedagogene skal også intervjues. Foreldrene samtykker til at barna filmes.

Personvernombudet finner at prosjektet ikke er omfattet av meldeplikt all den tid det kun er lyd- og videoopptakene som muliggjør identifisering av barna og spesialpedagogene. Det registreres verken navn på utvalget eller navn på barnehage, jf. telefonsamtale med prosjektleder 25.01.2007.

Ombudet legger til grunn at opptakene ikke behandles på pc. Ved prosjektslutt 1.6.2007 skal lyd- og videoopptak slettes.