



UiT

NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

# Den sosiale lekens betydning i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen

*En kvalitativ undersøkelse av pedagogers tanker om og erfaringer med  
hvordan sosial lek brukes i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen*

**Stine Bjørkli Westgård**

*Masteroppgave i spesialpedagogikk, mai 2019*







# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1	BAKGRUNN.....	1
1.2	MÅLSETTING.....	2
1.3	PROBLEMSTILLING.....	2
<b>2</b>	<b>TEORETISK RAMMEVERK</b> .....	<b>3</b>
2.1	LEK I BARNEHAGEN.....	3
2.1.1	<i>Lek som en avgrenset aktivitet med visse kjennetegn</i> .....	4
2.1.2	<i>Lek som en mental innstilling</i> .....	6
2.1.3	<i>Barnehagebarns forståelse av lek</i> .....	7
2.2	SOSIAL LEK I BARNEHAGEN .....	9
2.2.1	<i>Barns sosiale lekeutvikling</i> .....	10
2.3	SPELALPEDAGOGISK HJELP I BARNEHAGEN.....	10
2.3.1	<i>Spesialpedagogisk hjelp – saksgang</i> .....	11
2.3.2	<i>Et relasjonelt perspektiv på spesialpedagogisk hjelp i barnehagen</i> .....	13
2.4	SOSIAL LEK I SPELALPEDAGOGISK ARBEID I BARNEHAGEN .....	15
2.4.1	<i>Den sosiale lekens betydning for barn</i> .....	17
2.4.2	<i>Barns flytsone i sosial lek</i> .....	18
2.4.3	<i>Å ikke delta i den sosiale leken i barnehagen</i> .....	19
2.5	BARNEHAGEPERSONALET'S BLIKK FOR SOSIAL LEK.....	21
2.5.1	<i>Barns nærmeste utviklingssone i sosial lek</i> .....	22
2.5.2	<i>Støttende stillas i barns sosiale lek</i> .....	23
2.5.3	<i>Spesialpedagogisk lekestøtte</i> .....	24
2.5.4	<i>Å heve barnehagepersonalets kompetanse om sosial lek</i> .....	24
2.5.5	<i>Barnehagepersonalets syn på barn og barndom påvirker barns medvirkning</i> .....	26
<b>3</b>	<b>METODE</b> .....	<b>27</b>
3.1	VALG AV METODE.....	27
3.1.1	<i>En hermeneutisk tilnærming</i> .....	28
3.1.2	<i>Kvalitativ metode</i> .....	30
3.2	VALG AV DESIGN .....	31
3.2.1	<i>Semistrukturert intervju</i> .....	31
3.2.2	<i>Utvalg</i> .....	33
3.2.3	<i>Gjennomføring av intervju</i> .....	34
3.2.4	<i>Transkribering og analysering</i> .....	35
3.3	KVALITETSKRITERIER .....	37
3.3.1	<i>Etikk</i> .....	37
3.3.2	<i>Reliabilitet og validitet</i> .....	38

<b>4</b>	<b>PRESENTASJON OG DRØFTING AV RESULTATER.....</b>	<b>41</b>
4.1	FORSTÅELSE AV BEGREPET SOSIAL LEK.....	41
4.2	BRUK AV SOSIAL LEK I SPESIALPEDAGOGISK ARBEID I BARNEHAGEN .....	43
4.2.1	<i>Pedagogens rolle.....</i>	43
4.2.2	<i>Arbeidsmetoder.....</i>	46
4.2.3	<i>Ulike barn og ulike tilnærminger.....</i>	54
4.2.4	<i>Betydning av å få delta i den sosiale leken .....</i>	55
4.3	RAMMEFAKTORER SOM PÅVIRKER DET Å BRUKE SOSIAL LEK I SPESIALPEDAGOGISK ARBEID.....	59
4.3.1	<i>Holdninger til den sosiale leken.....</i>	59
4.3.2	<i>Forhold i barnehagen.....</i>	60
4.3.3	<i>Samarbeid med andre instanser .....</i>	61
4.3.4	<i>Utdanning.....</i>	63
<b>5</b>	<b>AVSLUTTENDE KONKLUSJON .....</b>	<b>65</b>
	<b>REFERANSELISTE.....</b>	<b>67</b>
	<b>VEDLEGG 1. INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING.....</b>	<b>73</b>
	<b>VEDLEGG 2. INTERVJUGUIDE .....</b>	<b>77</b>
	<b>VEDLEGG 3. VURDERING FRA NSD PERSONVERN .....</b>	<b>79</b>

## Tabelliste

TABELL 1. ANTALL OG ANDEL BARN SOM FÅR SPESIALPEDAGOGISK HJELP I BARNEHAGEN.....	11
TABELL 2. INFORMANTENES BAKGRUNN .....	33
TABELL 3. BESKRIVELSE AV EGEN ROLLE I SPESIALPEDAGOGISK ARBEID DER DET BLIR BRUKT SOSIAL LEK .....	44
TABELL 4. FORDELER MED Å BRUKE SOSIAL LEK I SPESIALPEDAGOGISK ARBEID I BARNEHAGEN .....	56
TABELL 5. ULEMPER MED Å BRUKE SOSIAL LEK I SPESIALPEDAGOGISK ARBEID I BARNEHAGEN.....	57
TABELL 6. ANDRE INSTANSERS FOKUS PÅ SOSIAL LEK I SPESIALPEDAGOGISK ARBEID .....	61
TABELL 7. UTDANNINGENS FOKUS PÅ SOSIAL LEK I SPESIALPEDAGOGISK ARBEID .....	63

## Figurliste

FIGUR 1. ILLUSTRASJON AV BEGREPET FUNKSJONSHEMNING.....	14
FIGUR 2. BETINGELSE FOR FLYTOPPLEVELSE .....	19
FIGUR 3. HVORDAN SOSIAL LEK KAN KOMME TIL SYNE.....	42
FIGUR 4. OPPSUMMERING AV PEDAGOGENS ROLLE I SPESIALPEDAGOGISK ARBEID DER DET BLIR BRUKT SOSIAL LEK.....	46
FIGUR 5. PROSESSEN DER EN VOKSEN HJELPER BARN I SOSIAL LEK.....	51

# Forord

Å skrive denne masteroppgaven har vært en lærerik prosess. Det har vært spennende å få forske på den sosiale leken og dens betydning for spesialpedagogisk arbeid i barnehagen, et fagfelt jeg personlig har stor tro på. Nå ser jeg fram til å arbeide med dette i praksis.

Jeg vil gjerne si tusen takk til alle som har hjulpet meg gjennom denne prosessen. Først og fremst til min kunnskapsrike veileder, Vivian D. Haugen, som har hjulpet meg med å komme i mål. Takk for gode diskusjoner og nyttige tilbakemeldinger.

Jeg ønsker også å rette en stor takk til alle i Berg barnehage som har gitt meg inspirasjon til å forske på den sosiale lekens betydning for *alle* barn. Alle mine kolleger i Berg barnehage har stått på og delt sin brede kompetanse og sine erfaringer med å se, ivareta, støtte og videreutvikle barns sosiale lek. Det har vært lærerikt å få delta i det spennende lekearbeidet Berg barnehage gjennomfører. For det er jeg veldig takknemlig.

Jeg vil også takke alle informantene som har tatt seg tid til å stille opp til intervju i forbindelse med denne studien, uten dere ville jeg ikke hatt noen resultater å vise frem.

Jeg må også takke mine medstudenter, Maja og Sofie, det har vært godt å ha noen å drøfte med og flire i lag med under lange og hektiske dager på lesesalen.

Og sist men ikke minst vil jeg takke min kjære samboer og støttespiller, Tommy, for tålmodighet og oppmuntring.

Tromsø, mai 2019

Stine Bjørkli Westgård



# Sammendrag

Denne studien tar for seg følgende problemstilling:

## **Hvordan brukes sosial lek i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen?**

Grunnlaget for å svare på denne problemstillingen tar utgangspunkt i en kvalitativ metode med bruk av et intervjudesign. Det er blitt gjennomført sju semistrukturerte intervju med sju pedagoger som arbeider spesialpedagogisk i sju ulike barnehager. Dette for å få en dybdeforståelse av hvordan sosial lek kan brukes i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen.

Resultatene som kom fram i intervjuene var at informantene mente at det å bruke sosial lek i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen er viktig, og at det avhenger av barnehagepersonalets forutsetninger for å kunne gjennomføre det. Det å være tilstede, inspirere, ta initiativ, være et forbilde, være spontan, ha et blikk for sosial lek og ha en høy «arbeidskondis» blir sett på som sentralt i et slikt arbeid. Det blir vist til mange ulike arbeidsmetoder og forutsetninger for en vellykket bruk av sosial lek i det spesialpedagogiske arbeidet, blant annet at:

- barn må lære de sosiale lekereglene og noen adgangsstrategier
- andre barn bør inkluderes i de spesialpedagogiske oppleggene
- den sosiale leken bør skjermes
- det bør etableres en god arena for den sosiale leken
- når en voksen starter en aktivitet tiltrekkes mange barn
- å fremme barnets interesser kan gjøre barnet til en attraktiv lekekamerat
- felles opplevelser skaper et fellesskap som gir et godt utgangspunkt for sosial lek
- det finnes et skille mellom lekbetonte aktiviteter og sosial lek som bør tas hensyn til

Holdninger til den sosiale leken, forhold i barnehagen, samarbeid med andre instanser og utdanningens fokus på den sosiale leken i spesialpedagogisk arbeid blir utpekt som ytre påvirkninger for det å kunne gjennomføre sosial lek som arbeidsmetode i spesialpedagogisk arbeid. Det blir også påpekt at det ikke finnes noen fasitoppskrift på hvordan man skal drive samhandling eller bruke sosial lek i spesialpedagogisk arbeid, men at det må tilrettelegges utfra hvert enkelt barns behov. Det å få delta i den sosiale leken i barnehagen vil uansett ha en stor betydning for barns videre utvikling og livsmestring, og må derfor også inkluderes i spesialpedagogisk arbeid.





# 1 Innledning

Denne studien handler om pedagogers bruk av sosial lek i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen, herunder om, hvordan og hvorfor det bør brukes. Sosial lek innebærer leken som foregår mellom barn i samspill, altså ikke alene-lek eller lek sammen med voksne.

## 1.1 Bakgrunn

I FNs Barnekonvensjon er det forankret at barn har rett til å leke: *“Partene anerkjenner barnets rett til hvile og fritid og til å delta i lek [...]”* (Barnekonvensjonen, art. 31:2003).

Barnehageloven forankrer også barns rett til å få muligheten til å leke i barnehagen:

*“Barnehagen skal gi barn muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfylte opplevelser og aktiviteter”* (Barnehageloven, 2005, §2). At både Barnekonvensjonen og Barnehageloven

forankrer barns rett til å få leke er med på å belyse lekens betydning for barn. Videre beskriver Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, allerede i første avsnitt, lekens betydning for barns allsidige utvikling, og utdyper at *“Lek, omsorg, læring og danning skal ses i sammenheng”* (Kunnskapsdepartementet, 2017:7). Lek blir dermed sett på som et av de fire kjernebegrepene i barnehagen. Rammeplanen vektlegger også lek som en del av barndommens egenverdi: *“Barnehagen skal anerkjenne og ivareta barndommens egenverdi. Å bidra til at alle barn som går i barnehage, får en god barndom preget av trivsel, vennskap og lek er fundamentalt”* (Kunnskapsdepartementet, 2017:8). Her belyses også den sosiale lekens betydning for barn, fordi vennskap, trivsel og lek blir koblet opp mot en god barndom, senere utdypet i:

Barnehagen skal ivareta barnas behov for lek: Leken skal ha en sentral plass i barnehagen, og lekens egenverdi skal anerkjennes. Barnehagen skal gi gode vilkår for lek, vennskap og barnas egen kultur. Leken skal være en arena for barns utvikling og læring, og for sosial og språklig samhandling. Barnehagen skal inspirere til og gi rom for ulike typer lek både ute og inne. Barnehagen skal bidra til at alle barn kan oppleve glede, humor og spenning og engasjement gjennom lek – alene og sammen med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017:20)

Det er ingen tvil om at alle barn i barnehagen har rett til å leke, og at barnehagepersonell skal gi alle barn mulighet til å leke. Å ivareta barns behov for lek er et av barnehagens samfunnsmandat (Kunnskapsdepartementet, 2017:7). Å ivareta barns behov for lek innebærer også å støtte barn i å få delta i den sosiale leken sammen med andre barn. Likevel har det både i barnehagelærerutdanning og i spesialpedagogisk utdanning vært overraskende lite fokus på den sosiale lekens betydning i spesialpedagogisk arbeid. Egne erfaringer fra arbeid som barnehagelærer tyder på at de fleste pedagoger har fokus på sosial lek i det

*allmenn*pedagogiske arbeidet, men at de samme pedagogene kan se ut til å «glemme» den sosiale lekens betydning i det *spesial*pedagogiske arbeidet.

En mulig forklaring på manglende kunnskap og erfaring rundt den sosiale lekens betydning i spesialpedagogisk arbeid, er at det synes å være en mangel i dagens forskning. Dette kan også forklare hvorfor utdanningen har lite fokus på den sosiale lekens betydning i spesialpedagogisk arbeid. Det finnes en del forskning angående den sosiale lekens betydning generelt som kan ha overførbarhet til den sosiale lekens betydning i spesialpedagogisk arbeid. Masteroppgaven vil komme nærmere inn på det teoretiske rammeverket, og det er ønskelig at denne studien kan bidra med ny kunnskap om den sosiale lekens betydning i spesialpedagogisk arbeid.

## **1.2 Målsetting**

Studiens målsetting er å undersøke om og hvordan sosial lek brukes i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen. For å undersøke dette blir det brukt kvalitativ metode. Studiens metodiske design er semistrukturerte intervju av sju pedagoger som arbeider spesialpedagogisk i barnehage. Intervjuene omhandler pedagogenes tanker og erfaringer rundt bruk av sosial lek i spesialpedagogisk arbeid. Dette vil skape et bilde av hvordan sosial lek blir, eller kan bli benyttet i praksis. Samtidig kan denne studien belyse betydningen av å bruke sosial lek i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. Gjennom datainnsamlingen vil man få et inntrykk av hvorvidt pedagogene fokuserer på sosial lek i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen, og hvordan dette gjennomføres, eller hva som eventuelt gjøres istedenfor.

## **1.3 Problemstilling**

Dette leder til studiens problemstilling:

### **Hvordan brukes sosial lek i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen?**

Studien vil derfor ha fokus på teoretisk rammeverk rundt den sosiale lekens betydning i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen, metode for å finne ut hvordan det blir brukt, funn for hvordan det blir brukt samt drøfting. Studien avsluttes med en konklusjon og et blikk fremover.

## 2 Teoretisk rammeverk

I denne delen presenteres det teoretiske rammeverket som belyser den sosiale lekens betydning i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. Studiens problemstilling omhandler *hvordan* sosial lek brukes i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen, og i det teoretiske rammeverket vil det derfor også argumenteres for *hvorfor* det skal gjøres.

### 2.1 Lek i barnehagen

Studien handler om den sosiale lekens betydning i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. Derfor blir det sentralt å se på hva lek i barnehagen er. Slik det fremstår i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017:7) er lek et av de fire kjernebegrepene i barnehagen, ved siden av omsorg, læring og danning. Disse skal som vist til innledningsvis ses i sammenheng. Man skulle nok tro at alle visste hva lek er, fordi *“Vi har jo alle lekt som små”* (Öhman, 2012:11). Øksnes (2010:25) viser til at det vi derimot husker fra vår egen barndom vil være preget av det vi har lært om lek i ettertid, gjennom både akademisk sosialisering til pedagogiske yrker og den allmenne oppfatning vi har av lek i samfunnet.

Lek kan være et vanskelig begrep å definere, fordi lek er et mangfoldig fenomen med mange aspekter (Ruud, 2012:12; Lillemyr, 2011b:32; Åm, 1989:16). Lek er et fenomen som er interessant for mange fagområder, og oppfattelsen av lek vil derfor variere med den fagdisiplinen eller det fagområdet forskere og teoretikere tilhører (Öhman, 2012:38). Hvordan lek betraktes og forstås, vil dessuten endre seg med tiden og med de utgangspunktene som råder (Öhman, 2012:37). Pedagogisk psykologisk ordbok definerer lek slik: *“Aktivitet som er tilfredsstillende i seg selv, dvs. aktivitet for aktivitetens egen skyld; leken har tallrike funksjoner i barnets utvikling”* (Kunnskapsforlaget, 1991:111). Denne definisjonen sier ikke så mye om hva lek er, men gir et inntrykk av hvordan lek kan oppleves og hvorfor man leker. På samme måte viser Öhman til at lek skal betraktes som en tilstand, ikke som en aktivitet: *“Lek er noe man opplever, en innstilling til livet snarere enn noe man gjør, en aktivitet”* (Öhman, 2012:13).

Det latinske uttrykket *homo ludens* (det lekende menneske) ble innført av Huizinga i 1938 (Gundersen, 2018), og hevder ifølge Lillemyr (2011b:32) at lek blir betraktet som et særtrekk ved mennesket. Nå vet vi imidlertid at lek er viktig for andre individer også: *“Lek forekommer hos dyr og mennesker i alle aldre”* (Alver & Skre, 2016). Lek kan ifølge Lillemyr (2011b:32) også bli betraktet som et psykologisk fenomen, herunder som den mest dominerende form for virksomhet hos barn, med tanke på lekens store betydning for barns

fysiske og psykiske utvikling. Videre viser Lillemyr til at lek også kan bli betraktet som et «her og nå» fenomen, som viser til det typiske i lekeprosessen ved at barnet «er i leken». Det er altså mange ulike måter å forstå lek på. Bae (1996b:3) har delt lekedefinisjonene inn i to hovedgrupper:

1. Definisjoner som ser på lek som en avgrenset aktivitet med visse kjennetegn.
2. Definisjoner som ser på lek som en mental innstilling, og som derfor ikke lar seg avgrense til en spesiell aktivitet.

### **2.1.1 Lek som en avgrenset aktivitet med visse kjennetegn**

Dersom man ser på den første måten å definere lek på, kan lek kategoriseres ut fra sentrale innholdselementer eller ut fra materiellet som anvendes i leken (Ruud, 2012:13). Eksempler der leken er kategorisert ut fra sentrale innholdselementer kan være *rollelek*, *regellek* eller *bevegelseslek*. På samme måte vil eksempler der leken er kategorisert ut fra materiellet som anvendes i leken være *konstruksjonslek*, *formingslek* eller *musikklek*. Lillemyr (2011b:38) viser til at man kan kategorisere lek ved å inndele i følgende seks leketyper:

#### **1. Sansemotorisk lek**

Ifølge Ruud (2012:14) viser sansemotorisk lek eller funksjonslek seg ved å gjenta handlinger og bevegelser fordi den er lystfylt: “*Barna leker med kroppen sin, de beveger armer og ben, dytter ting, putter ting i munnen, rister på og kaster ting*”. Sansemotorisk lek innebærer altså å leke med egne sanser og kropp.

#### **2. Rollelek**

Rollelek blir også kalt fantasilek, late-som-lek, dramalek med mer (Ruud, 2012:14; Melaas, 2013:28). Ifølge Ruud viser ofte denne type lek seg ved at barna gjentar opplevelser fra dagliglivet sitt: “*De later som de drikker av en kopp, spiser mat eller vasker seg, eller de kan for eksempel leke at en kloss er en bil*” (Ruud, 2012:14). På samme måte viser Melaas til at “*Barna bruker både imitasjon, fantasi, symboler og erfaringer fra virkeligheten for å bygge opp tematikk og roller*” (Melaas, 2013:28). Rolleleken er noe barna kan gjøre alene eller sammen med noen (Vedeler, 2007:75; Melaas, 2013:28). Rolleleken starter ofte ved at barn sitter ved siden av hverandre og leker med like ting, dette kalles ifølge Ruud (2012:14) for parallell-lek. Rolleleken utvikler seg til at barna blir mer interessert i hverandre og dette kan vise seg ved at de hermer etter hverandre. Etterhvert blir rolleleken mer avansert, da kan de spille ulike roller som hund, mamma, pappa, postmann, popstjerne, astronaut og så videre, gjerne

sammen med andre barn. Etter hvert kan barna lage en hel historie: *“I rollelek simulerer barnet en annen person eller et annet vesens identitet eller karakteregenskaper, og later som sted, ting, omgivelser, personer eller handlingsforløp er annerledes enn virkeligheten her og nå”* (Vedeler, 2007:75). Ruud (2012:14) viser til at barn kan bearbeide hendelser og opplevelser ved å for eksempel leke tannlege etter å ha vært hos tannlegen.

### **3. Regellek**

Regellek er lek der regler er sentrale (Lillemyr, 2011b:38). Ifølge Ruud (2012:14) består regelleken av forhåndsdefinerte regler. Dette kan for eksempel være den kjente regelleken «gjemsel», der en må stå og telle til et bestemt tall imens resten av deltakerne løper for å gjemme seg for den som står og teller. Den som står og teller må deretter ut for å finne de som har gjemt seg. Ruud påpeker videre at det er reglene som er i fokus, samt ofte et element av konkurranse. Vedeler (2007:76) viser til at dersom reglene skal endres, må alle deltakerne være enige i det. Ruud (2012:14) viser til at barnas modenhet er avgjørende for å forstå reglene og for å klare å følge dem. Regelleker kan ifølge Vedeler (2007:76) være både spill, sangleker, motoriske leker og idrettsleker.

### **4. Bevegelseslek**

Bevegelseslek kan også betegnes som herjelek, vilter lek (Lillemyr, 2011b:38), boltrelek og lekeslåssing (Eide-Midtsand, 2007). I bevegelseslek er det bevegelsene som er i fokus (Ruud, 2012:15). Garvey beskriver at denne leken viser seg gjennom *“High pitch of activity, usually by a group”* (Garvey, 1990:35). Det foregår altså mange bevegelser med høy intensivitet og gjerne i gruppe. Videre beskriver hun at det kan forekomme gjennom følgende aktiviteter: *“Run, hop, jump, fall over, chase, flee, wrestle, hit at, laugh, and make a face”* (Garvey, 1990:36). Bevegelseslek kan altså være alt fra å le og lage grimaser til hverandre, til å jage hverandre og å lekeslåss. Ruud (2012:15) viser til at bevegelsesleker ofte skjer utendørs og gjerne kan oppstå etter at barn har vært lenge i ro. Garvey (1990:37) påpeker at det ofte er de eldre og trygge barna som deltar i slik lek, og at de yngre barna ofte bruker mer tid på å observere bevegelsesleken fremfor å delta i begynnelsen.

### **5. Konstruksjonslek**

Konstruksjonslek viser seg ved eksperimentering og bygging med gjenstander (Lillemyr, 2011b:38; Ruud, 2012:15). *“Konstruksjonslek vil si manipulering av miljø og objekter eller materialer for å skape noe man på forhånd har en forestilling om”*

(Vedeler, 2007:76). Dette kan for eksempel være å bygge et tårn av klosser, Lego eller et annet konstruksjonsmateriale. Andre eksempler på konstruksjonslek kan være å konstruere en bil- eller togbane eller å bygge en trehytte (Vedeler, 2007:76). Vedeler påpeker at konstruksjonslek ofte foregår individuelt, men også i grupper. Det kommer an på hva man skal konstruere, noen ganger er det fordelaktig å være fler.

## **6. Databasert lek**

Lillemyr (2011b:38) viser til at databasert lek kan være elektroniske spill som gjerne er knyttet til medier som PC, TV eller nettbrett. Rammeplanen vektlegger nå også digital praksis: *“Barnehagens digitale praksis skal bidra til barnas lek, kreativitet og læring”* (Kunnskapsdepartementet, 2017:44). Man kan anta at databasert lek ofte foregår individuelt, men Rammeplanen har utdypet at: *“Ved bruk av digitale verktøy skal personalet være aktive sammen med barna”* (Kunnskapsdepartementet, 2017:44). Databasert lek kan også foregå i samspill mellom barn.

Lillemyr (2011b:39) understreker at disse leketyperne kun er kategorier, og at leken i praksis vil endre karakter ut fra kontekst, sosiokulturell sammenheng, samt behov og forutsetninger hos barna.

### **2.1.2 Lek som en mental innstilling**

Den andre måten å definere lek på, ser på lek som en mental innstilling og som derfor ikke lar seg avgrense til en spesiell aktivitet (Bae, 1996b:3). Derfor vil ikke leketyperne nevnt ovenfor være beskrivende for selve leken i dette tilfellet, fordi det da er snakk om en spesifikk aktivitet. Leken blir i dette tilfellet mer en væremåte (Bae, 1996a:67), eller en tilstand (Öhman, 2012:13). Ruud (2012:16) viser til at Bateson står sentralt i denne definisjonstradisjonen. Bateson (1972) oppsummerer lek som en mental innstilling og en ramme for handling. For at en handling skal være innenfor eller utenfor lekerammen, er det avgjørende om man sender ut lekesignalet «dette er lek», og disse lekesignalene utgjør en psykologisk ramme rundt selve lekehandlingen (Ruud, 2012:16). Lek blir dermed en måte å forholde seg til virkeligheten på. Bae (1996a:67) beskriver dette som å se på lek som et selvstendig fenomen, noe med verdi i og for seg selv, ikke begrenset til å kun ha en sammenheng med et eller annet utviklingsområde. På samme måte forklarer Gadamer (2004:102) at lek er frivillig, nesten berusende og uten mål og mening. Ruud (2012:17) viser til at det kan være vanskelig for en person som kommer utenfra å skille mellom hva som er lek og ikke, dersom man ikke kjenner omstendighetene rundt. Ruud viser videre til at det som



er avgjørende for om det er lek eller ikke, er hva barna selv mener, fordi de selv vet når det dreier seg om lek.

Ruud oppsummerer at den første hovedgruppen av lekedefinisjoner ser på leken utenfra med en observatørs blikk, og den andre forsøker å se på leken innenfra, fra de lekendes perspektiv. Begge måtene å definere lek på gir en forståelse av hva lek er. Det synes likevel å være karakteristisk for leken som fenomen, at den unndrar seg våre forsøk på å definere den (Lillemyr, 2011a:45). Siden det i denne studien er snakk om barnehagebarns lek, er det derfor viktig å få med hva barna selv definerer som lek.

### 2.1.3 Barnehagebarns forståelse av lek

Øksnes har spurt et utvalg barnehagebarn om hva lek er:

Thea: *“Det e som for eksempel at man ikke e katt åsså må man vær det, det e liksom leik det”*  
Tuva: *“Viss main e me så ska main vær ainna enn æ e sjøl”*  
Thea: *“Ja for eksempel katt, geopard, mamma, eeh, ja”*  
Tuva: *“Pappa, beibi” [...]* (Øksnes, 2010:69)

Barna her beskriver den typiske late-som-leken, at leken blir at de later som de er noe annet enn det de er. Øksnes oppsummerer at barna kommer med diffuse utsagn om hva lek er, og at de ikke klarer å uttrykke spesifikt hva lek er. Noen av de diffuse utsagnene fra barna var: *“Lek er noe du bare gjør”* eller *“Vi bare leker”* (Øksnes, 2010:69). Det kan tenkes at barna da prøver å beskrive en væremåte (Bae, 1996a:67), en tilstand (Öhman, 2012:13), eller en mental innstilling (Bateson, 1972). Øksnes spurte hva barna gjorde når de skal leke:

Nora: *“Æ får bare lyst, æ gjør det bare”*  
Martine: *“Man bare leike”*  
Tuva: *“Vi bare gjør sånn at vi leike”*  
Thea: *“Vi føle sånn i hodet at vi tenker på en lek, og da kanskje vi leike det samme som andre”*  
Tuva: *“Vi gjør artige tinger; leike teater, eller mamma og pappa og beibi”*  
Nora: *“Vi kain lek indianer”*  
Thea: *“Vi bare gjør det”* (Øksnes, 2010:69)

Det kan virke her som at barna beskriver lek som indremotivert, at de ikke har noe annet mål enn det å faktisk leke. Leken er et mål i seg selv (Garvey, 1979:12). Øksnes (2010:70) oppsummerer at barna ser ut til i hovedsak å knytte lek til det som er moro, å være blant venner, velge fritt, ikke arbeide. Noen av barna beskrev lek og arbeid som motsetninger i barnehagen. At enten fikk de lov å leke «fritt» eller så måtte de arbeide: *“Å leik e motsatt fra å jobb. Liksombaking e lek og orntli baking e jobb”* (Øksnes, 2010:70). Barna oppfatter altså ikke alt de holder på med i barnehagen som lek. Øksnes viser videre til at et av barna forteller at det å male kan være morsomt, men når voksne sier de skal male er det arbeid, i motsetning

til å male når de selv vil. Den samme aktiviteten kan altså oppfattes som lek den ene dagen, og som noe annet enn lek den neste dagen. Det blir rett og slett et skille mellom fri (lek) og obligatorisk tid i barnehagen (Øksnes, 2010:65). Øksnes (2010:67) spurte barna om hva det motsatte av lek er: “*Å kjed åss*” slo et av barna da fast.

Det barna selv forteller om lek, støtter opp den andre definisjonstradisjonen til Bae (1996b:3) der definisjonene ser på lek som en mental innstilling og som derfor ikke lar seg avgrense til en spesiell aktivitet. Ulike aktiviteter kan oppleves som en lek, men kan også oppleves som å ikke være lek. Dette erfarte Øksnes da hun spurte noen barn hva de lekte og de svarte “*Vi leker ikke vi klatrer i trær!*” (Øksnes, 2010:71). Hvorvidt en aktivitet oppfattes som lek eller ikke er altså avhengig av barnas innstilling til aktiviteten. Kanskje barna hadde oppfattet det å klatre i trær som en lek dersom de hadde sagt “*Nå er vi liksom apekatter, du er ape-mammaen og jeg er ape-pappaen*”. Barna hadde dermed sendt ut et lekesignal om at «dette er lek» (Ruud, 2012:16). En annen måte å vise lekesignalet om at «dette er lek» kunne vært alt fra et blick mellom barna, til at de begynner å gjøre typiske ting apekatter gjør, for eksempel gjennom bevegelser, lyder og så videre.

I likhet med barns forståelse av lek oppsummerer Garvey (1979:12) lek til å ha følgende karakteristiske trekk:

**1. Lek er morsomt og lystbetont**

Den lekende oppfatter lek som noe godt og positivt, selv når den ikke gir et direkte uttrykk for glede.

**2. Lek har ikke noe ytre mål**

Leken er et mål i seg selv for den lekende.

**3. Lek er spontan og den er frivillig**

Leken velges fritt og blir ikke påtvunget den lekende.

**4. Lek engasjerer den som leker aktivt på en eller annen måte**

Den lekende er engasjert i leken.

**5. Lek står i et bestemt, systematisk forhold til hva som ikke er lek**

Det finnes et skille på hva som er lek og hva som ikke er lek. “*Hvorvidt noe er lek bestemmes av kontrast, dvs. vi kan bare snakke om lek hvis vi setter leken i kontrast til andre tilstander eller situasjoner som ikke rommer lek*” (Garvey, 1979:13). Dette handler om at leken må inneholde de overstående punktene for å kunne defineres som lek.

Etter å ha redegjort for hvordan den generelle leken i barnehagen kan betraktes, skal det i neste del redegjøres for hvordan den sosiale leken i barnehagen kan betraktes.

## 2.2 Sosial lek i barnehagen

I denne studien er det den sosiale leken som er sentral. Begrepet sosial lek refererer til lek som foregår mellom barn i samspill med hverandre. Sosial lek utelukker altså alene-lek eller lek i samspill med voksne. Samspill med jevnaldrende gjennom leken er ifølge Ruud (2012:38) barnehagebarns viktigste samhandlingsarena. Vedeler (2007:41) viser til at barns evne til å inngå i sosiale samspill og å være i stand til å utvikle seg sosialt er medfødt, og kan ses på som en av de viktigste egenskapene et spedbarn er født med. Motivasjonen for å etablere relasjoner og å samspille med andre starter i ung alder, allerede i første leveår ifølge Vedeler (2007:72). Vedeler viser videre til at barn deretter blir mer og mer interessert i å være sammen med andre barn og å inngå i gruppelek. Ifølge Øksnes (2010:69) står vennskap sentralt når barn beskriver lek, og derfor vil det sosiale i leken være viktig å se på.

Lekeforskeren Garvey (1979:13) fokuserer også på det sosiale i leken når hun beskriver lek. Hun forklarer dette med å vise til at ulike samspill mellom barn kan være lek, men samtidig ikke være lek. Öhman (2012:71) forklarer dette med at to barn kan sitte ved siden av hverandre og undersøke hver sin leke uten å samspille, eller at de kan undersøke samme leke og samspille, men ikke leke. Det er altså først når barna i fellesskap forhandler frem en lek at det blir en lek. Hvis man ser tilbake på de ulike måtene å definere lek på, vil den sosiale leken kun være en lek når barna selv definerer det de holder på med som lek (Ruud, 2012:17). Mange vil nok først og fremst tenke på rollelek når de tenker på sosial lek, men det er viktig å påpeke at også sansemotorisk lek, regellek, bevegelseslek, konstruksjonslek og databasert lek kan foregå i samspill og dermed også betegnes som sosial lek. Dette innebærer en utvidet forståelse av den sosiale leken, som ikke må begrenses til å kun være snakk om rollelek, til tross for at sosial lek ofte blir brukt synonymt med rollelek, fantasilek, late-som-lek, dramalek med mer (Ruud, 2012:14; Melaas, 2013:28). Sosial lek som synonym til rollelek er en smal forståelse av den sosiale leken i barnehagen. I denne studien tas det utgangspunkt i en utvidet forståelse der sosial lek er mer enn rollelek, og inkluderer all sosial lek som foregår mellom barn i samspill. Sørensen, Godtfredsen, Modahl & Lervåg viser til at Vygotskij var en av teoretikerne som mente *“At den sosiale leken, altså rolleleken, spiller en helt grunnleggende rolle i barnets kognitive utvikling”* (Sørensen, et al., 2011:58). Det er gjennom denne leken at barna lærer å regulere egen og andres atferd etter lekens regler. Hvordan barnet utvikler sin sosiale lek vil være fokus for neste del.

### **2.2.1 Barns sosiale lekeutvikling**

Mennesker er sosiale vesener og har et grunnleggende behov for å bli akseptert, sett og inkludert (Vedeler, 2007:72). Vedeler beskriver dette videre med at alle har *“Et iboende behov for å bruke seg selv med sine evner og ressurser, og utvikle sitt potensial i fellesskap med andre”* (Vedeler, 2007:72). Barns interesse for et sosialt og lekent samspill kan man allerede se på for eksempel stallebordet (Askland & Sataøen, 2013:48). På stallebordet kan barnet vise glede og begeistring gjennom ansiktsuttrykk, lyder og bevegelser for å fange oppmerksomheten til den som er i nærheten og dermed inngå i et sosialt og lekent samspill. Prosessen hvordan barns sosiale lek utvikler seg i samspill med andre barn skjer i ulike stadier. Alve & Skre (2016) viser til disse stadiene ved å peke på at barn gjerne starter med å leke alene, for å så nærme seg hverandre ved å leke ved siden av hverandre, og deretter utvikles en samlek. Ruud (2012:14) knytter disse stadiene først og fremst til sosial fantasilek, men det kan imidlertid overføres til all sosial lek mellom barn. Ruud beskriver videre at man først kan se at barn gjentar opplevelser fra dagliglivet, som for eksempel ved å late som at de drikker av en kopp. Dette starter barna ofte å gjøre på egenhånd, eller i samspill med en voksen. Etterhvert kan barna begynne å sitte ved siden av hverandre og leke med like ting, dette kalles ifølge Ruud for parallell-lek. Senere blir barna mer interesserte i hverandre, og dette kan vise seg ved at de hermer etter hverandre, og kanskje tilbyr koppen til hverandre. Etterhvert blir den sosiale leken mer og mer avansert. Det er ifølge Ruud først da at den sosiale fantasileken oppstår. Det vil da være snakk om at barna kan innta ulike roller i samspill med andre barn, og etter hvert lage en hel historie. Den sosiale leken sammen med andre barn kan man derimot se starte allerede når barna begynner å interessere seg for hverandre. Barna kan begynne å interessere seg for hverandre gjennom sansemotorisk lek, regellek, bevegelseslek, konstruksjonslek og databasert lek også. Ikke alle barn utvikler seg slik som forventet ut fra sitt aldersnivå. Endel av disse barna har behov for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. I neste del skal det redegjøres for hva spesialpedagogisk hjelp i barnehagen innebærer.

### **2.3 Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen**

I dag er det nesten like vanlig at barn går i barnehage som det er at barn går på skolen, og i 2018 hadde 278578 barn mellom 1-5 år barnehageplass, dette tilsvarer 91,8% av alle barn i barnehagealder (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2019). Av disse barna fikk 8813 spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, dette tilsvarer 3,2% av alle barna i barnehagen: *“Det har vært en svak, men jevn økning i andelen barn som får spesialpedagogisk hjelp de siste fem årene”* (Utdanningsdirektoratet, 2019):

Tabell 1. Antall og andel barn som får spesialpedagogisk hjelp i barnehagen

	2014	2015	2016	2017	2018
Antall barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp	7799	7950	8290	8674	8831
Andel av alle barn i barnehage	2,7%	2,8%	2,9%	3,1%	3,2%

Det kan virke som at det å få og gi spesialpedagogisk hjelp blir mer og mer vanlig i barnehagene. Derfor er det også sentralt å se på hva spesialpedagogisk hjelp i barnehagen innebærer.

### 2.3.1 Spesialpedagogisk hjelp – saksgang

Barnehageloven forankrer barnehagebarns rett til spesialpedagogisk hjelp: *“Barn under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har særlige behov for det. Dette gjelder uavhengig om de går i barnehage”* (Barnehageloven, 2005, §19a). Det er dermed slått fast at barnehagebarn har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har særlige behov for det. Hvorvidt et barn har særlige behov for spesialpedagogisk hjelp eller ikke, må dermed vurderes. Dette starter ofte med en bekymring fra foreldre, barnehageansatte eller andre som omgås barnet. Utdanningsdirektoratet forteller at årsaker til bekymring for eksempel kan være at barnet:

- har forsinket språkutvikling eller språkvansker
- har sosiale eller emosjonelle utfordringer
- ikke utvikler motoriske eller kognitive evner som forventet (Utdanningsdirektoratet, 2017)

Dette er forhold som kan innebære at barnet har behov for og dermed rett til spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Barnehageloven (2005, §19b) vektlegger at prosessen skal foregå i samarbeid med barnets foreldre. Det betyr at dersom det ikke er foreldrene selv som er bekymret, skal foreldrene likevel gi sitt samtykke før det blir søkt om en sakkyndig vurdering. Ut fra Barnehageloven (2005, §19c) er det kommunens pedagogisk-psykologiske tjeneste (PPT) som er sakkyndig instans i saker om spesialpedagogisk hjelp, og som skal sørge for at det blir utarbeidet lovpålagte sakkyndige vurderinger. Dette betyr at PPT skal utrede og vurdere barnets behov for spesialpedagogisk hjelp. I Barnehageloven (2005, §19d) skal den sakkyndige vurderingen ta standpunkt til blant annet dette:

- a) Om det foreligger en sen utvikling og lærevansker hos barnet
- b) Realistiske mål for barnets utvikling og læring
- c) Om barnets behov kan avhjelpest innenfor det ordinære barnehagetilbudet
- d) Hvilken type hjelp og organisering som vil bidra til barnets utvikling og læring
- e) Hvilket omfang av spesialpedagogisk hjelp som er nødvendig, og hvilken kompetanse de som gir hjelpen bør ha (Barnehageloven, 2005, §19d)

Dette betyr at PPT med sin tverrfaglige kompetanse skal kunne vurdere hvorvidt et barn har særlige behov for spesialpedagogisk hjelp eller ikke. Når PPT er ferdige med sin sakkyndige vurdering blir det fattet et vedtak. Ifølge Barnehageloven (2005, §19e) skal vedtaket om spesialpedagogisk hjelp inneholde:

- a) Hva hjelpen skal gå ut på
- b) Hvor lenge hjelpen skal vare
- c) Hvilket timeomfang hjelpen skal ha
- d) Hvordan hjelpen skal organiseres
- e) Hvilken kompetanse de som gir hjelpen skal ha
- f) Tilbud om forelderådgivning (Barnehageloven, 2005, §19e)

Det vil si at PPT etter sin utredning kommer med en tilrådning eller anbefaling på hvordan den spesialpedagogiske hjelpen skal foregå, organiseres og hva den skal inneholde. Dette gjøres med samtykke av barnets foreldre og er en samarbeidsprosess mellom PPT, barnets foreldre og gjerne barnehageansatte som skal gi den spesialpedagogiske hjelpen. Kommunen fatter deretter et enkeltvedtak om rett til spesialpedagogisk hjelp. Når den spesialpedagogiske hjelpen iverksettes i barnehagen skal den også evalueres. Evalueringen består av å se på hvilken hjelp barnet har fått, samt en vurdering av barnets utvikling. Den som gir den spesialpedagogiske hjelpen til barnet er den som lager en årsrapport til både foreldre og kommune. Etter evaluering vil det bli gjennomført en ny sakkyndig vurdering, for å avgjøre om barnets forutsetninger er endret. Det vil deretter bli fattet et nytt vedtak hvis barnet fortsatt har særlige behov for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen og hvordan denne eventuelt skal organiseres videre.

Nilsen forklarer denne prosessen ved at det først foretas en sakkyndig vurdering av de særlige behovene til barnet. Den sakkyndige vurderingen skal *“Utrede og ta standpunkt til om barnet har behov for spesialpedagogisk hjelp samt tilrå hvilket tilbud som bør gis”* (Nilsen, 2014:25). Et eksempel på et slikt tilbud kan være at et barn med språklige utfordringer får et tilbud der målet er å redusere de språklige utfordringene, for eksempel ved å innføre språktrening. *“Denne hjelpen skal gis av kvalifisert personale, det vil si pedagoger med spesialpedagogisk tilleggsutdanning, psykologer, medisinsk personale eller andre relevante faggrupper”* (Nilsen, 2014:25). Barnehagen har dermed et stort ansvar, først og fremst ved å avdekke hvilke barn som har særlige behov for spesialpedagogisk hjelp, samarbeide med foreldre, søke om sakkyndig vurdering og ikke minst være med på å gi den spesialpedagogiske hjelpen barnet trenger.



### 2.3.2 Et relasjonelt perspektiv på spesialpedagogisk hjelp i barnehagen

Det er viktig å vite hva spesialpedagogisk hjelp i barnehagen innebærer når man enten skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen til barnets behov og forutsetninger, eller fatte et enkeltvedtak. Rammeplanen viser til at *“Barnehagen skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter barnas behov og forutsetninger”*

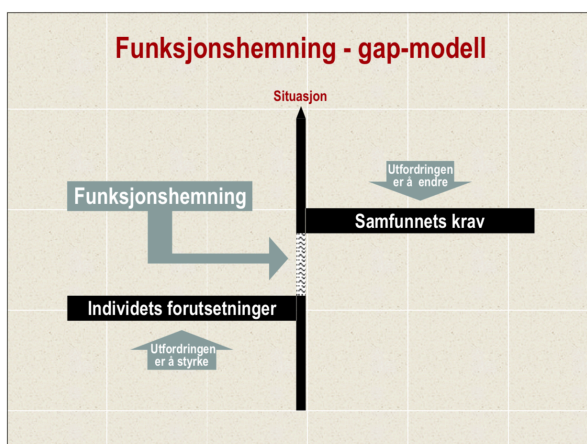
(Kunnskapsdepartementet, 2017:40). Og Nilholm (2007:26) viser til at selve begrepet *spesialpedagogikk* antyder at det finnes visse situasjoner der den «normale» pedagogikken ikke er tilstrekkelig. Han viser til at historisk sett så har de spesialpedagogiske tiltakene rettet seg mot enkelte grupper med individer:

1. Døve og hørselsskadde barn
2. Barn som har en synsnedsettelse eller er blinde
3. Barn i problematiske lærings situasjoner (for eksempel barn med psykososiale vansker, lesevansker eller generelle lærevansker)
4. Barn med utviklingsforstyrrelser (og med ytterligere funksjonshinder)

Han viser videre i sin bok til tre perspektiver på spesialpedagogikken: et kompensatorisk perspektiv, et kritisk perspektiv og et dilemmaperspektiv. I et kompensatorisk perspektiv er den grunnleggende ideen å kompensere individet for dets problem (Nilholm, 2007:25). Dette kan for eksempel gjøres ved å gi et barn med nedsatt hørsel et høreapparat. Fokuset ligger da på å endre individet til å bli mer «normalt». I et kritisk perspektiv fokuserer man derimot på å endre samfunnet, fordi man ser på ulike faktorer som kan ligge bak spesialpedagogiske virkemidler (Nilholm, 2007:37). Dette kan for eksempel være strukturell og sosioøkonomisk undertrykking, profesjonell diskurs og interesse samt barnehagens mislykkethet i form av utforming og krav til funksjon. For barnet med nedsatt hørsel ville det for eksempel innebære at miljøet rundt barnet blir tilpasset, at normalområdet blir større. I et dilemmaperspektiv aksepterer man at dilemmaet ikke kan løses, og at vi kan lære oss noe nytt gjennom å ikke umiddelbart vite hvilke tiltak som er rett eller ikke rett (Nilholm, 2007:109). Et dilemmaperspektiv ser på helhet og sammenheng mellom individ og samfunn. Samarbeidet rundt et individ bør derfor få frem flere perspektiver.

I likhet med dette viser Groven (2017:75) til at i ei barnegruppe kan det være ett eller flere barn med en funksjonsnedsettelse, og at noen av disse barna har behov for særskilte tilpasninger. Videre viser hun til at *“Slike tilpasninger kan gjennomføres i lys av to perspektiver, et relasjonelt og et kategorisk perspektiv”* (Groven, 2017:76). Ifølge Groven vil

et relasjonelt perspektiv vurdere barnets særskilte behov opp mot tilpasninger i miljøet (barnehagen), mens et kategorisk perspektiv vil se på barn *med* vansker, altså at utredning og tiltak er individforankret. Hvidsten viser i likhet med dette til at *“Samfunnets tilrettelegging, og ikke minst den spesialpedagogiske kompetansen, er essensielt for at individet skal oppleve gode livsvilkår og ikke bare føle seg som et individ med nedsatt funksjon”* (Hvidsten, 2014:19). Det handler altså om syn på en funksjonsnedsettelse, og gapet som oppstår mellom individet og samfunnet. I den forbindelse kan man se på GAP-modellen som viser at en funksjonshemming først oppstår i gapet mellom samfunnets krav og individets forutsetninger (Det Kongelige Sosialdepartement [DKSD], 2002-2003:9):



Figur 1. Illustrasjon av begrepet funksjonshemming

Slik GAP-modellen viser, må man endre samfunnets krav og styrke individets forutsetninger for å minske gapet mellom individ og samfunn. Med en relasjonell forståelse er det i dette gapet at en funksjonshemming oppstår. En relasjonell forståelse tar altså *“Utgangspunkt i forholdet mellom individets funksjonsevne og de krav som både fysiske og sosiale omgivelser stiller til den enkelte i ulike faser av livet”* (DKSD, 2002-2003:9). Motsetningen til en relasjonell forståelse vil være en medisinsk forståelse: *“Hvor funksjonshemming sees på som en konsekvens av sykdom, lyte eller andre biologiske avvik”* (DKSD, 2002-2003:9). Der blir funksjonshemming sett på som en egenskap ved individet – den funksjonshemmede personen. Hvidsten forklarer dette med at *“Fagfeltets forståelse av nedsatt funksjon har dreid fra et individrettet fokus med segregerende institusjonstiltak til en samfunnsorientering med forebygging og inklusjonsrettede tiltaksordninger”* (Hvidsten, 2014:19). Hvidsten forklarer videre at begrepene som vi bruker vil feste seg i bevisstheten vår og kan dermed påvirke hvordan vi opplever både oss selv og andre, da inkludert barna i barnehagen.

Det er mange ulike barn med ulike forutsetninger i barnehagene, og det er derfor mange ulike grunner til at barn trenger spesialpedagogisk hjelp. Mørland (2008:8) viser til at barn med nedsatt funksjonsevne er en sammensatt gruppe, som innebærer barn som har skade eller avvik i sosiale, kognitive, psykologiske, fysiologiske eller biologiske funksjoner. Nilsen oppsummerer det mer presist til at et barn har nedsatt funksjonsevne dersom ikke et eller flere samfunnskrav mestres:

- *Motoriske og somatiske funksjoner.* Barn med ulike hjerneskader (cerebral parese, epilepsi, lammelser), hjertesvikt, astma, allergi og lignende
- *Intellektuelle funksjoner.* Barn med utviklingshemning
- *Sensoriske funksjoner.* Barn med hørselsvansker og synsvansker
- *Spesifikke funksjoner.* Barn med språk- og talevansker
- *Atferdsfunksjoner.* Barn med atferdsvansker, sosiale vansker, emosjonelle vansker, psykososiale vansker eller samspillsvansker (Nilsen, 2014:28)

Dette er eksempler på vansker som kan være årsaker til at barn kan ha behov for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. For disse barna vil sosial lek kunne være et nyttig spesialpedagogisk tiltak. I neste del vil det fokuseres på sosial lek som et spesialpedagogisk tiltak.

## **2.4 Sosial lek i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen**

Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) vektlegger som tidligere nevnt sosial lek.

Rammeplanen fokuserer på tilrettelegging av det allmennpedagogiske tilbudet for barn som trenger ekstra støtte:

Barnehagen skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter barnas behov og forutsetninger, også når noen barn har behov for ekstra støtte i kortere eller lengre perioder. Barnehagen skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte, tidlig får den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud. Tilretteleggingen skal vurderes underveis og justeres i tråd med barnets behov og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017:40)

Med bakgrunn i at barnehagen skal tilrettelegge det allmennpedagogiske tilbudet (som i all hovedsak består av lek) for barn som trenger det, så belyser dette nødvendigheten av å inkludere alle barn i sosial lek. Rammeplanen hevder at barnehagen skal være et inkluderende tilbud (Kunnskapsdepartementet, 2017:8), og skal fremme likeverd og likestilling (Kunnskapsdepartementet, 2017:10). Dermed vil barn med behov for et tilrettelagt tilbud også ha behov for å inkluderes i barnegruppa. Rammeplanen viser til dette:

Inkludering i barnehagen handler også om tilrettelegging for sosial deltakelse. Barnehagens innhold må formidles på en måte som gjør at ulike barn kan delta ut fra egne behov og forutsetninger. Barnehagens viktigste sosialiseringarena er leken. For noen barn kan tidlig innsats innebære at personalet arbeider særlig målrettet og systematisk – over kortere eller lengre perioder – med å inkludere barnet i meningsfulle fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017:40)

Her påpekes det at barnehagens viktigste sosialiseringsarena er leken, og det forteller at barnehagepersonalet har et særlig ansvar for å inkludere barn i meningsfulle fellesskap. Meningsfulle fellesskap for barn er å kunne delta i sosial lek. I Rammeplanen utdypes det videre:

Hvis det er grunn til å tro at barnets behov ikke kan dekkes innenfor det allmennpedagogiske tilbudet, skal barnehagen opplyse foreldrene om retten til å kreve en sakkyndig vurdering av om barnet har behov for spesialpedagogisk hjelp.

Barnehagen skal sørge for at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, inkluderes i barnegruppen og i det allmennpedagogiske tilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2017:40)

Dette i seg selv forteller hvorfor sosial lek bør brukes i spesialpedagogisk arbeid. Som Rammeplanen viser så er leken barnehagens viktigste sosialiseringsarena, og personalet må arbeide målrettet for å inkludere barnet i fellesskapet og barnegruppen. I likhet med dette peker Sjursen på at *“Lek er barns livsverden, uavhengig av funksjonsnivå og kognitive forutsetninger”* (Sjursen, 2014:121). Ruud (2010:40) viser også til at barnehagen betyr venner, lek og fellesskap for de aller fleste barn. Samtidig blir den sosiale lekens kraft lite fokusert på i individuelle planer, og lek, humor, glede og adspredelse er fraværende i spesialpedagogisk arbeid (Sjursen, 2014:129; Ruud, 2012). Dette handler om barnehagens organisering av spesialpedagogisk arbeid. Hillesøy & Ohna (2014) belyser også denne problemstillingen ved å peke på at barn som får spesialpedagogisk hjelp står i fare for å bli ekskludert fra barnehagens fellesskap. Jakobsen (2016:30) anslår at dette kan ha en sammenheng med at spesialpedagogisk arbeid ofte foregår på et eget rom, flere timer i løpet av uken, isolert fra de andre barna som sannsynligvis er i «frilek». Sjursen (2014:126) er en av pedagogene som innrømmer at hun ikke tillot «mye tulling» og sosial lek i sitt spesialpedagogiske arbeid, før hun senere ble bevisst på hvordan den sosiale leken kan bryte med tradisjoner innen det spesialpedagogiske feltet. Sjursen viser videre til at sosial lek står i fare for å bli sett på som uformell kunnskap og «bortkastet tid» i et spesialpedagogisk perspektiv, der fokuset er mer på nyttige læringsaktiviteter. Som tidligere nevnt skal sosial lek være en sentral del av barns utvikling og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017:7), og da blir det interessant i å undersøke om, og kanskje senere undersøke hvorfor det kan se ut til at den sosiale leken blir «glemt» i spesialpedagogisk arbeid. Sjursen peker på forholdet mellom det generelle og det spesielle og stiller spørsmålet: *“Er lek fra et spesialpedagogisk ståsted noe annet enn lek fra et generelt pedagogisk perspektiv?”* (Sjursen, 2014:133). Det er ingen tvil om at den sosiale leken også skal ha en plass i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen, og derfor blir det også sentralt å se på hvilken betydning den sosiale leken har for barn.

### 2.4.1 Den sosiale lekens betydning for barn

Med utgangspunkt i at leken er barns livsverden (Sjursen, 2014:121; Öhman, 2012:13) blir det ikke vanskelig å hevde at den sosiale leken har en stor betydning for barns oppvekst. Lek generelt har derimot ikke alltid vært betraktet som et viktig område i pedagogikken, men i dag utgjør lek et hovedområde for pedagogisk virksomhet i barnehagen (Lillemyr, 2011b:30). I barnehagen skal lek være en sentral del i barns utvikling og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017:7). Öhman belyser at *“I mange barnehager og skoler er leken selvskreven og høyt verdsatt, i andre kan den være like selvsagt, men like fullt bortglemt”* (Öhman, 2012:12). Askland & Sataøen beskriver lek som samspill, og viser til at lek kan ses på som en «normaltilstand» for barn i utvikling: *“For små barn er lek selve livet”* (Askland & Sataøen, 2013:79). Barn vil derfor alltid bruke anledningen til å leke dersom omgivelsene gir de sjanse til å gjøre det. Ifølge Askland & Sataøen er lek for barn i barnehagealderen den dominerende virksomheten, og det er ikke kun fordi de bruker mye tid på å leke, men også fordi leken virker sterkt inn på barnas utvikling. Askland & Sataøen understreker videre hvor viktig lek er for alle utviklingsområder, og peker på at uten lek skjer det heller ingen utvikling. Det er ingen tvil om at sosial lek fører til mange goder for barns utvikling, og her redegjøres det for noen av dem. Lillemyr viser til fire ulike perspektiver på hvordan man kan oppfatte lekens verdi og betydning:

1. Lekens grunnleggende betydning for menneskets eksistens og væremåte, det vil si lekens *filosofiske* betydning
2. Lekens *psykologiske* betydning: Gjennom lek får barn opplevelser; de lærer, og de utvikler seg. Blant annet lærer de å samspille med andre
3. Lekens *sosiale og kulturelle* betydning, for eksempel den rolle den spiller for videreføring av barnekulturen og for barns sosialisering
4. Lekens *pedagogiske* betydning, som gjelder lek i pedagogisk virksomhet (Lillemyr, 2011b:37)

Disse perspektivene belyser lekens verdi og betydning på fire ulike måter. Lillemyr viser til at lekens egenverdi for barn er spesielt relevant i alle disse betraktningmåtene. *“Lekens egenverdi berører de grunnleggende eksistensielle spørsmål, de psykologiske prosesser i leken, dens sosiale og kulturelle verdi samt dens betydning i pedagogisk virksomhet”* (Lillemyr, 2011b:37). Lillemyr påpeker også at til tross for at man prøver å skille mellom disse ulike betraktningmåtene, så vil de gripe over i hverandre i praktiske situasjoner. Lillemyr understreker videre at det er viktig å være klar over hvilket hovedperspektiv en har til lekens betydning, fordi det også vil virke inn på hva en forstår med sosial lek. Øksnes & Sundsdal belyser også dette ved å peke på skillet mellom å se lekens egenverdi og lekens nytteverdi:

Dersom vi lærer at den eneste grunnen til at barn leker, er for å lære og utvikle seg, og at lek derfor primært er et viktig pedagogisk redskap for barns læring, vil det gjerne også være nytteverdien vi ser eller leter etter når vi observerer lekende barn i barnehagen. Vi har med andre ord ikke lært å se egenverdi, bare nytteverdi (Øksnes & Sundsdal, 2018:14)

Dette kan derfor oppsummeres til at det i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen er viktig å først og fremst se den sosiale lekens egenverdi og ikke over-analysere alt med sosial lek til å innebære nytteverdi. Nytteverdien den sosiale leken har skal heller ikke forkastes, men skal heller ikke være det eneste man ser etter. Det viktigste er å huske at *“Lek er barns primære arena for å uttrykke seg selv”* (Öhman (2012:13). Lillemyr (2011b:36) påpeker også at leken først og fremst er viktig fordi de fleste barn bruker en betydelig del av sin tid til lek. Dette kan sammenliknes med at lek er indremotivert, uten ytre mål og dermed et mål i seg selv (Garvey, 1979:12). Høigård (2012:90) viser også til at leken er barnets livsform, og at lek er livsutfoldelse og glede og et mål i seg selv. Høigård påpeker videre at lek samtidig er barnets viktigste læringsarena – for alle livsområder. Lillemyr oppsummerer at det er minst fire grunner til at barns lek er viktig for pedagogisk virksomhet i barnehage og skole:

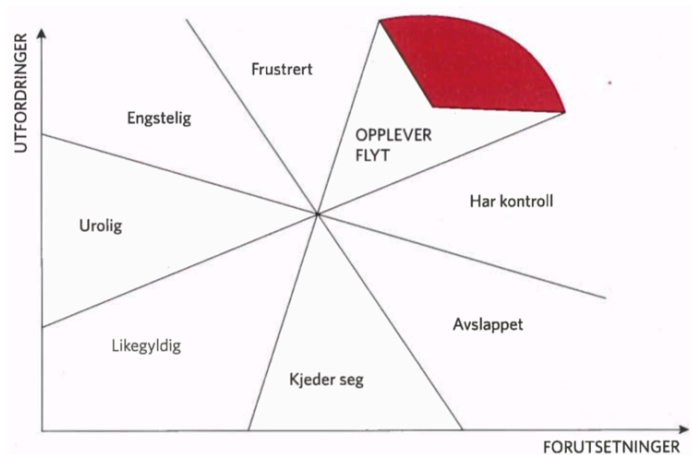
1. Leken er en grunnleggende menneskelig aktivitet som stimulerer og skaper interesse
2. I lek gjør barn erfaringer, utforsker, prøver ut, får kunnskaper og forståelse
3. I lek utvikler barn sin selvoppfatning, styrker sin selvtilit og kompetansefølelse, og de utvikler relasjoner til andre
4. Barn sosialiseres gjennom leken, og de utvikler en følelse av tilhørighet og sosial og kulturell forståelse (Lillemyr, 2011a:37)

I tillegg til at man skal se på lekens egenverdi for barn og hvilken læring barn får gjennom lek, så skal man se på lekens motivasjonspotensial, ifølge Lillemyr. Fordi den sosiale leken er iboende i barn og en naturlig del av oppveksten, vil det være naturlig å bruke sosial lek som motivasjonspotensial. *“Da er lek både en metode for læring og en arena som samtidig gir basis for personlig utvikling”* (Lillemyr, 2011a:37). Vi må derimot ikke glemme: *“At for det lekende barnet er lek et mål i seg selv, en naturlig væremåte. Barn leker fordi det er artig (moro)! Lekens verden er for barnet dets egen verden, med sin helt spesielle verdi”* (Lillemyr, 2011b:34). Den sosiale leken kan dermed oppleves som en fri flytsone.

#### **2.4.2 Barns flytsone i sosial lek**

Csikszentmihalyi (2005:12) presenterer begrepet flow som en tilstand hvor mennesker blir så engasjert i en aktivitet at alt annet blir uten betydning, rett og slett en optimalopplevelse. Helgesen beskriver det som *“Et fenomen som kan oppstå under indre motivert atferd i form av en sterk og nesten berusende mental opplevelse”* (Helgesen, 2011:98). Helgesen viser videre til betingelser for flytopplevelse ved hjelp av denne figuren:





Figur 2. Betingelse for flytopplevelse

Som man kan se av figuren må det være en balanse mellom utfordringer og forutsetninger for at man skal oppleve flyt. På mange måter kan man sammenlikne flyt med barns sosiale lek (Csikszentmihalyi, 2005). Öhman (2012:163) viser til at barna kan bli helt oppslukt av den sosiale leken, og at den sosiale leken dermed kan vare i dager og uker. I en flyttilstand er oppgaven eller aktiviteten krevende og fordrer ferdigheter, og gir dermed en optimal frustrasjon eller en akkurat passe utfordring. Ifølge Öhman skaper barnet på samme måte denne optimale frustrasjonen og utfordrer seg selv i sosial lek. Videre forklart i at total konsentrasjon og fokusering på oppgaven også er sentralt i en flyttilstand, at engasjementet er dypt og utvunget på samme tid. Ifølge Öhman styres den sosiale leken på samme måte av indre motivasjon, men karakteriseres ved at den ikke har tydelige mål. Man leker for lekens egen skyld.

### 2.4.3 Å ikke delta i den sosiale leken i barnehagen

Barn som av ulike årsaker ikke får delta i den sosiale leken vil heller ikke oppleve å være i en flytsone i sosial lek. Det er viktig å ha kunnskaper om den sosiale lekens betydning for barn, når man skal bruke sosial lek i tiltaksarbeidet. For at barna skal oppleve at barnehagen er et godt sted å være, må de ifølge Brendeland (2018:219) oppleve det å ha et fritt innpass i leken og å være ansett som en interessant lekekamerat. Mørland, Groven & Hoven (2017:114) viser til at noen barn er mer sårbare i sosial lek og samhandling enn andre, og at barnehagen har et offentlig mandat for å oppdage, støtte og følge opp disse barna tidlig i livet. På samme måte viser Sjørusen (2014:121) til at styrere, spesialpedagoger og barnehagelærere har et ansvar for å sikre at barn med nedsatt funksjonsevne også får delta i sosial lek som er preget av humor, innlevelse og mulighet til å selv bestemme. Som tidligere nevnt er det en fare for at barn som blir tatt ut av barnegruppa for å få spesialpedagogisk hjelp, uteblir fra den sosiale leken (Hillesøy & Ohna, 2014). Sjørusen (2014:123) belyser dette ved å peke på at

spesialpedagogiske tiltak kan innebære ordninger som fører barn bort fra andre barn og til samvær eller «særvær» med barnehageansatte. Sosial lek står dermed i fare for å bli en aktivitet mellom spesialpedagogen og barn med nedsatt funksjonsevne. Olofsson (1993:142) forklarer det med at lek ikke kommer av seg selv, men den trenger næring og oppmuntring, at barna rett og slett trenger noen som lokker dem inn i lekens verden. Hun viser også til at *“Alle barn er født med en evne til å leke. Men på samme måte som man må snakke med barnet for å lytte til det og for at taleevnen skal utvikles, må man leke med barnet for at lekeevnen skal utvikles”* (Olofsson 1993:101).

Det kan være mange årsaker til at barn ikke deltar i sosial lek. Olofsson (1993:102-103) viser til at manglende forståelse av lekesignaler, lekespråkets koder og/eller manglende sosial kompetanse kan være noen av årsakene til at barn ikke deltar i sosial lek. Å bli ekskludert fra barnefellesskapet er ifølge Mørland et al. noe av det såreste et barn kan oppleve: *“Det kan få store konsekvenser for livskvalitet i barndommen og senere i livet. Barn mister verdifulle erfaringer sosialt, emosjonelt, språklig og kognitivt”* (Mørland et al., 2017:116). Mørland et al. viser derfor til at pedagoger må tørre å se på hva som skjer når barn møtes i sosial lek, at det ikke er sikkert at alle barn er inkludert, selv om personalet ønsker å tro det. Vedeler viser til at det kan være en krevende oppgave for et barn å få bli med i sosial lek:

Noen barn inngår lett i sosialt samspill med lekekamerater, har mange venner, er sosialt kompetente, kan både følge andre og lede andre, og kan samarbeide i problemløsning og i lek. For andre barn kan det være vanskeligere å få tilgang til lekegruppen. Det kan være barn som er fiendtlige og ubehagelige eller som trekker seg unna lekekameratene. Lekekamerater vil kanskje ikke ha noe med dem å gjøre, de avvises og utstøtes (Vedeler, 2007:77)

Det betyr at noen barn blir avvist i sosial lek, og det kan ofte være de som sjeldent deltar og som gang på gang blir avvist. Vedeler forklarer videre at barn som er sosialt kompetente også kan bli avvist når de prøver å bli med i sosial lek. Dette kan for eksempel være fordi den sosiale leken allerede er etablert og de vil beskytte den for «inntrengere». Barn utvikler derfor adgangsstrategier for å kunne bli med i sosial lek (Vedeler, 2007:77; Melaas, 2013:93). Adgangsstrategiene barna velger å bruke avhenger både av situasjon, lekens karakter, de andre barna og barnets utvikling og språklige ferdigheter ifølge Vedeler. Vedeler viser videre til hvilke adgangsstrategier som ofte benyttes:

- Stå i nærheten og betrakte kameratene, vente på en anledning
- Få oppmerksomhet ved hjelp av øyekontakt, eller vennlig berøring
- Imitere kameratenes aktivitet, verbalt eller ikke-verbalt
- Lage en versjon av kameratenes verbale eller ikke-verbale aktivitet
- Viser eller tilbyr noe materiell relatert til kameratenes aktivitet
- Stiller et spørsmål relevant for den eksisterende aktiviteten

- Spør høflig eller direkte om å få være med
- Gir informasjon relevant for den eksisterende aktiviteten (Vedeler, 2007:78)

Det er ifølge Vedeler viktig at atferden er pragmatisk og tilpasset konteksten, at barnet har sensitivitet overfor gruppens behov og å kunne tilby noe som bidrar til aktiviteten, for at adgangsstrategiene skal lykkes. Som man skjønner så er det komplisert å lære seg alle disse adgangsstrategiene, og kanskje særlig for barn med spesialpedagogiske utfordringer. Vedeler (2007:101-107) viser til at barn med sansemotoriske funksjonshemninger, utviklingshemninger, språkvansker og sosiale og emosjonelle vansker kan ha vansker for å komme inn i den sosiale leken. Mørland et al. viser på samme måte til at fellestrekket for barn med funksjonsnedsettelse og/eller alvorlig sykdom er at de ofte har vansker med å komme inn i den sosiale leken. De uttrykker at *“For å kaste seg inn i lekens uforutsigbare verden trenger noen barn veiledning fra faglig kompetente pedagoger”* (Mørland et al., 2017:117). Barnehagepersonalet har altså en viktig rolle i å støtte og veilede barn som sliter med å delta i den sosiale leken: *“I mange sammenhenger kan pedagogen også fungere som døråpner ved å selv ta en rolle som passer i den aktuelle leken”* (Mørland et al., 2017:117). For å kunne fungere som en døråpner må barnehagepersonalet ha et blikk for sosial lek.

## 2.5 Barnehagepersonalets blikk for sosial lek

Melaas (2013:41) beskriver ordet «blikk» som en metafor for en praksis som dreier seg om hvordan voksne tenker og formulerer seg, både alene og sammen med andre, og hvordan praksis utføres for å bidra til at lekemiljøet fremmes. Det handler om å se barns ønske om lek, å se lek og å vite hvordan barns lek kan støttes. Rammeplanen viser også til hva barnehagepersonalet skal gjøre for å ivareta barns behov for lek:

Leken skal ha en sentral plass i barnehagen, og lekens egenverdi skal anerkjennes. Barnehagen skal gi gode vilkår for lek, vennskap og barnas egen kultur. Leken skal være en arena for barnas utvikling og læring, og for sosial og språklig samhandling. Barnehagen skal inspirere til og gi rom for ulike typer lek både ute og inne. Barnehagen skal bidra til at alle barn kan oppleve glede, humor, spenning og engasjement gjennom lek – alene og sammen med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017:20)

Her vektlegger Rammeplanen atter en gang den sosiale lekens betydning i barnehagen. Ordet «glede» blir koblet opp mot det å få leke sammen med andre barn. Videre utdypet i at personalet skal:

- organisere rom, tid og lekemateriale for å inspirere til ulike typer lek
- bidra til at barna får felles erfaringer som grunnlag for lek og legge til rette for utvikling av leketemaer
- fremme et inkluderende miljø der alle barna kan delta i lek og erfare glede i lek
- observere, analysere, støtte, delta i og berike leken på barnas premisser
- veilede barna hvis leken medfører uheldige samspillsmønstre
- være bevisst på og vurdere egen rolle og deltakelse i barnas lek

- ta initiativ til lek og aktivt bidra til at alle kommer inn i leken (Kunnskapsdepartementet, 2017:20)

Barnehagepersonalet har altså en viktig rolle i å støtte og videreutvikle barns lek, og dermed er barns lek et sentralt kunnskapsområde for alle som arbeider med barn. Øksnes & Sundsdal stiller spørsmål ved hvordan personalet i barnehagen forholder seg til barns lek: *“At barn leker, er det ingen tvil om. Av den grunn kan det være lett å ta tematikken for gitt og tenke at dette gir seg selv. Hvordan voksne som arbeider i barnehagen, forholder seg til barns lek, er imidlertid et sentralt spørsmål”* (Øksnes & Sundsdal, 2018:7). Derfor er det også viktig å se på barnehagepersonalets blikk for sosial lek. Når man skal ha et blikk for sosial lek kan begrepet begeistringssmitter også komme til nytte. Arnesen, Guldbrandsen, Gundersen & Hovden presenterer begrepet begeistringssmitter. De forklarer en begeistringssmitter å være:

En begeistringssmitter er en trygg og omsorgsfull person som evner å være til stede med hele seg. Det er en som elsker jobben sin sammen med barna, og som du ser gløden og engasjementet i øynene til. Denne personen har alltid barn rundt seg. Han har en genuin innlevelse i de aktivitetene han holder på med. En begeistringssmitter har de beste forutsetningene for å motivere barn og voksne på en positiv måte fordi han fremstår som ekte og engasjert. En begeistringssmitter evner å finne en balanse mellom sine egne interesser samtidig som gleden over å engasjere seg i det andre – både barn og voksne – brenner for, er svært viktig (Arnesen et al., 2014:19)

Arnesen et al. (2014:20) refererer til begrepet begeistringssmitter fordi de påpeker viktigheten av å være en begeistringssmitter for å skape bevegelsesglede i barnehagen. De påpeker derimot at man bør være en begeistringssmitter på alle fagområdene i Rammeplanen. For å engasjere barn i sosial lek vil det på samme måte være viktig å opptre som en begeistringssmitter. Når man opptre som en begeistringssmitter så vil man engasjere barn. Dette kan for eksempel kobles opp mot det å se på barns nærmeste utviklingszone i sosial lek i barnehagen.

### **2.5.1 Barns nærmeste utviklingszone i sosial lek**

Den nærmeste utviklingssonen er ifølge Askland & Sataøen (2013:200) et av begrepene i Vygotskijs teori. Askland & Sataøen forklarer at Vygotskij var opptatt av samspillet mellom barn og voksne, særlig voksne som pådrivere for barns utvikling. Vygotskij definerer ifølge Askland & Sataøen to utviklingsnivå hos et barn:

#### **1. Det aktuelle utviklingsnivået**

På det aktuelle utviklingsnivået kan man *“Se de ferdighetene et barn allerede kan utføre, eller de kunnskapene et barn har om et fenomen eller en hendelse”* (Askland & Sataøen, 2013:200). Med tanke på sosial lek vil det aktuelle utviklingsnivået være det barnet allerede kan gjøre. Barnet kan kanskje tilby andre barn en kopp «på liksom» og

dermed invitere til en sosial lek, men vet ikke hva det skal gjøre for å få den sosiale leken videre.

## **2. Den nærmeste utviklingssonen**

Fordi Vygotskji mener at det blir for enkelt å kun se på det aktuelle utviklingsnivået når man ser på barn i et utviklingsperspektiv, har han innført begrepet nærmeste utviklingszone. Begrepet nærmeste utviklingszone sikter ifølge Askland & Sataøen til avstanden mellom nivået barnet allerede står på når det gjelder individuell problemløsning, og det nivået barnet kan oppnå med veiledning og hjelp fra en voksen eller kompetent jevnaldring. Det er her Vygotskjis kjente setning «Det barnet ditt kan gjøre i samarbeid i dag, kan det gjøre alene i morgen» kommer fra. Med tanke på barns sosiale lek kan det innebære at en voksen eller mer kompetent jevnaldring veileder barnet som tilbyr en kopp til et annet barn, til at mer skjer etter å ha latet som de drakk av koppen. Det kan for eksempel være å introdusere et lekekjøkken med mer materiale, og gå inn som et eksempel på hvordan man kan bruke det resterende materialet til å leke restaurant. Da kan barnet være en servitør som tilbyr diverse å drikke til et annet barn som kan være gjest. Senere kan man introdusere mat til den sosiale leken. Det handler om å tilføye nye ting og strategier som kan videreutvikle den sosiale leken.

### **2.5.2 Støttende stillas i barns sosiale lek**

På samme måte som at man kan se på barns nærmeste utviklingszone i sosial lek i barnehagen, så kan man se på hvordan man kan være et støttende stillas i barns sosiale lek. Bruner har ifølge Askland & Sataøen (2013:208) innført begrepet støttende stillas, med tilknytning til Vygotskjis virksomhetsteori. Begrepet støttende stillas handler ifølge Askland & Sataøen om en pedagogisk støtte til barnets læringsvirksomhet. I den forbindelse presenteres begrepet «scaffolding», som ofte blir oversatt til «stillasbygging». De forklarer stillas som den støtten barn får av en voksen, et flinkere barn, modeller, bøker, retningslinjer eller instruksjoner slik at barnet blir i stand til å utføre en oppgave som barnet ellers ikke hadde klart å gjøre på egenhånd. Med tanke på barns sosiale lek vil det innebære at barnet får støtte fra en eller flere av de nevnte faktorene til å kunne videreutvikle den sosiale leken sammen med andre barn. Å være et støttende stillas i barns sosiale lek handler om å videreutvikle barns sosiale lek. Neste del vil redegjøre for hvordan barnehageansatte kan gi spesialpedagogisk lekestøtte.

### **2.5.3 Spesialpedagogisk lekestøtte**

Öhman (2012:217) viser til at lekearbeid kan være en spesialpedagogisk metode for barn mellom tre og tolv år som har utfordringer med å delta i sosial lek. Ifølge Öhman ble den spesialpedagogiske metoden lekearbeid skapt av Gildeberg og Westman i 1980-årene. Metoden går ifølge Öhman ut på å hjelpe barn i barnehage og skole som har problemer med å forstå og uttrykke sine følelser, forestille seg og samspille med andre barn til å få glede og nytte av å leke. Lekearbeid foregår derimot i et eget rom for pedagogen og barnet, bestående av skapende materiale og lekeverktøy. Lekearbeid kan derfor ikke betegnes som sosial lek mellom barn, men vil kunne være et verktøy for å forberede barnet på å inngå i sosiale samspill og sosial lek med andre barn.

Öhman (2012:218) viser også til en spesialpedagogisk intervensjon som ble utviklet av Wetso i 2006, som kalles lekeprosessen. Lekeprosessen er ifølge Öhman en aktivitet som har til hensikt å stimulere barns atferd, tenkning og læring. Lekeprosessen handler om å bytte mellom pedagog og barn på å være den som fører ordet og den som lytter, og kan derfor også bli sett på som et verktøy til å forberede barnet på sosiale samspill og lek med andre barn. Målet i lekeprosessen er ifølge Öhman at barnet skal kunne være aktivt og delta i barnehagens eller skolens virksomhet. Videre beskriver Öhman at dette kan bidra til å etablere en grunntrygghet som på lengre sikt leder til at barnet tør å delta i aktivitetene i barnehagen på ordentlig, og at man finner barnets motivasjon ved å gjøre dette arbeidet.

Med utgangspunkt i disse to måtene å gi spesialpedagogisk lekestøtte, kan man se på viktigheten av å skape trygghet for barnet som får spesialpedagogisk hjelp før barnet senere får kunnskaper til å utprøve disse sammen med andre barn og inngå i sosial lek. Pedagogen må i disse to arbeidsmetodene se på barnets nærmeste utviklingszone og opptre som et støttende stillas for at barnet skal kunne få bedre forutsetninger for å kunne delta i sosial lek. Pedagogen skal vekke nysgjerrighet og glede for det å leke i samspill, rett og slett være en begeistringssmitter. For å være en god begeistringssmitter for barnet trenger barnehagepersonalet kompetanse om sosial lek.

### **2.5.4 Å heve barnehagepersonalets kompetanse om sosial lek**

For å kunne bruke sosial lek i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen blir det viktig å inneha en kompetanse om sosial lek. Mørland et al. (2017:113) presenterer erfaringer fra et aksjonsforskningsprosjekt om lek i spesialpedagogisk arbeid. På samme måte som i denne

studien, ligger den sosiale lekens betydning for *alle* barn som grunnstein aksjonsforskningsprosjektet. Forskerne løfter fram:

Barnehagepersonalets sentrale rolle som brobyggere mellom voksne og barn og mellom barn, for at *alle* barn skal få muligheter til å delta i lek og samhandling ut fra sine forutsetninger. Det overordnede målet med prosjektet var heving av barnehagepersonalets kompetanse om lek, med særlig vekt på barn med nedsatt funksjonsevne og/eller alvorlig sykdom (Mørland et al., 2017:113)

Forskerne brukte fellessamlinger med forelesninger, planleggings- og refleksjonsmøter samt loggskrivning som arbeidsformer. Resultatene som kom fram av dette aksjonsforskningsprosjektet var blant annet at barnehagepersonalet fikk styrket sin profesjonelle kompetanse, fikk større bevissthet om egen væremåte sammen med barna og ble mer oppmerksom på deres små lekesignaler. Et annet viktig funn som ble påpekt av en av deres informanter var:

Vi bruker nå ordet brobygger aktivt. Det er det vi ser på oss selv som, brobygger mellom barn i lek – og da spesielt i arbeid med barn som av ulike grunner trenger hjelp til å komme inn i lek, få være med i lek og bygge vennskap. Det er vår oppgave – og en meget viktig en (Mørland et al., 2017:123)

Dette vil si at aksjonsforskningsprosjektet var med på å tydeliggjøre viktigheten av å arbeide med sosial lek, og at barnehagepersonalet lærte metoder for å kunne være en brobygger mellom barn i lek. Informanten påpeker spesielt det å være en brobygger for barn som trenger hjelp til å komme inn i sosial lek. En del av aksjonsforskningsprosjektets teorigrunnlag var å presentere kartlegging av lekeatferd (KALA) for å heve barnehagepersonalets kompetanse om sosial lek. Den overordnede hensikten med KALA er "*Å fange opp sterke sider ved barns lekeatferd som grunnlag for målrettet pedagogisk arbeid med hovedmål om å utvikle barns kvalitative lekeatferd*" (Mørland et al., 2017:117). KALA består ifølge Mørland et al. av et kartleggingsskjema som gir grunnlag for å stille kvalitative spørsmål om barns utvikling og framgang. Materiellet er ifølge Mørland (2008:40) betegnet for observasjon med en vurderingsskala, og er ment å kunne gi en pekepinn på hvordan barnet fungerer på viktige lekeområder. Sjursen (2014:126) peker på at det å observere og kartlegge barns lekekompetanse, lekeatferd, lekekamerater, språk og begreper, sosiale samspill, fantasi og kreativitet er naturlig ved mistanke om at barn har behov for spesialpedagogisk hjelp. Derfor er KALA et verktøy i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen nettopp for å observere hvordan barn fungerer i sosial lek. For å motivere barnet og å få større effekt av sosial lek som tiltak, er det viktig med barnets medvirkning i prosessen.

### 2.5.5 Barnehagepersonalets syn på barn og barndom påvirker barns medvirkning

Spør man hva barn liker å gjøre i barnehagen, så fremstår viktigheten av lek, og særlig lek med venner som sentralt (Bae, 2018:59; Øksnes, 2010:64). Derfor blir det viktig å se på hvilket syn barnehagepersonalet har på barn og barndom, og hvordan dette kan påvirke barns medvirkning.

Synet på barn og barndom blir ifølge Mørland (2008:35) drøftet under begrepene *human beings* og *human becomings*. Mørland viser til at begrepet *human beings* ser på barnet som *“Et subjekt, et selvstendig individ som kan være aktivt og påvirke sine omgivelser på flere arenaer i og utenom familien. Barnet blir ansett som et fullverdig menneske her og nå”* (Mørland, 2008:35). Dette refererer til å se det enkelte barn som unikt. Sjursen påpeker også viktigheten av å anerkjenne barnet som subjekt. Hun viser til at det handler om å *“Se det enkelte barn som et selvstendig individ med rettigheter knyttet til kroppslige følelser, egne opplevelser og tanker”* (Sjursen, 2014:124). Øksnes forklarer dette på følgende måte:

Å møte barn som subjekt innebærer også respekt for deres lek, å formidle forståelse for at her foregår det prosesser som er viktige for dem ut fra deres eget perspektiv; prosesser som kanskje ikke er like fornuftsorientert som voksnes (Øksnes, 2010:63)

Begrepet *human becomings* refererer derimot til *“Barnets mangler, det uferdige og mindre utviklete, det barnet en gang skal bli”* (Mørland, 2008:35). Øksnes (2010:52) beskriver dette som å se på barndom som en ventetid, at det er et fokus på hva barna ikke er, men hva de kan bli som fullstendige voksne.

Jamfør Grunnlova (1814, §104), Barnehageloven (2005, §1 og §3) og FNs barnekonvensjon (2003, art. 12) har barn rett til medvirkning og få gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Rammeplanen vektlegger dette ved at *“Barna skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planleggingen og vurderingen av barnehagens virksomhet. Alle barn skal få erfare å få innflytelse på det som skjer i barnehagen”* (Kunnskapsdepartementet, 2017:27). I spesialpedagogisk arbeid vil det derfor være viktig at barnehagepersonalet ser barn som et subjekt og som medvirkende i egen hverdag. At sosial lek er viktig i et barns hverdag er det ingen tvil om, og det blir ikke noe mindre viktig for et barn som får spesialpedagogisk hjelp.

Gjennom hele det teoretiske rammeverket av studien er det belyst hvorfor sosial lek bør brukes i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. Neste del vil redegjøre for studiens metodiske valg.



## 3 Metode

I denne delen vil det fokuseres på metoden som anvendes i studien for å svare på problemstillingen: “*Hvordan brukes sosial lek i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen?*”. Metode er nettopp et verktøy for å få svar på noe, og for å øke kunnskap innenfor det man forsker på (Larsen, 2007:17). Johannessen, Tufte & Christoffersen (2016:28) viser i likhet med dette at alle studier starter med en eller annen virkelighet som man ønsker mer kunnskap om. Utgangspunktet for all forskning er nysgjerrighet, og i denne studien er det ønskelig å øke kunnskapen om bruk av sosial lek i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. Metoden man velger å bruke vil påvirke hvordan man innhenter, analyserer og tolker den innsamlede dataen. Halvorsen (2008:20) viser til at metode er læren om de verktøy man kan bruke for å samle inn informasjon. Denne delen vil derfor si noe om metodiske valg, herunder vitenskapeteoretisk perspektiv, metodisk design og kvalitetskriterier.

### 3.1 Valg av metode

Når man skal velge en metode for en studie, må man se på hva som blir mest hensiktsmessig for det man skal finne ut av. Metoden velges altså med utgangspunkt i en problemstilling. I valget av metode kom Crottys (1998:2) fire grunnleggende spørsmål i alle forskningsprosesser til nytte:

1. Hvilken *metode* ønsker jeg å bruke?
2. Hvilke *fremgangsmåter* styrer mitt valg og bruk av metode?
3. Hvilke *teoretiske perspektiv* ligger bak fremgangsmåtene i spørsmålet?
4. Hvilken *epistemologi* støtter valg av disse teoretiske perspektivene?

Ved å svare på disse fire spørsmålene ble det mulig å se alle valgene man tar i en sammenheng, rett og slett for å få en rød tråd i prosjektdesignet. For å kunne svare på forskningsspørsmålet i denne studien ble det naturlig å velge en kvalitativ metode. En kvalitativ metode ble metoden som vil kunne gi et best mulig svar på denne studiens problemstilling. Dette fordi problemstillingen søker en dybdeforståelse av hvordan sosial lek brukes i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen. Fremgangsmåten for den kvalitative metoden ble derfor et intervjudesign. Det teoretiske perspektivet bak denne fremgangsmåten er hermeneutikken, fordi forskeren fortolker hva pedagogene sier at de gjør. Epistemologien som støtter valget av hermeneutikken er sosialkonstruktivismen, fordi det ble naturlig å bruke egen kompetanse og personlige erfaringer som pedagog i fortolkningsprosessen. Det at både forsker og informantene i denne studien har pedagogisk utdanning og tilhører

barnehagekulturen påvirker hvordan sosial lek i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen blir beskrevet og diskutert. Epistemologi kan ses på som teorien om kunnskap (Crotty, 1998:3). Forklart i hvordan man ser verden og hvordan man gjør den meningsfull, altså hvordan man vet det man vet. Crotty (1998:9) forklarer konstruktivisme med at man ikke kan gi mening til noe uten sine eksisterende tanker. Altså, at ulike individer kan fortolke og forstå det samme fenomenet på ulike måter. Denne studien ville for eksempel hatt en annen vinkling dersom forskeren hadde en medisinsk bakgrunn, og ikke en pedagogisk bakgrunn. Birkeland & Carson (2013:32) forklarer skillet mellom konstruktivismen og sosialkonstruktivismen, ved å peke på at konstruktivismen konsentrerer seg om individuelle kunnskaper, mens sosialkonstruktivismen konsentrerer seg om at man skaper sin kunnskap i samhandling med andre mennesker. Derfor er det i en slik forskningsprosess, viktig å ikke ende opp med «synsing». Man bør alltid stille seg selv spørsmålet om andre hadde kommet frem til samme resultat, hvordan man vet det man vet, og hvorfor man fortolker som man gjør.

### **3.1.1 En hermeneutisk tilnærming**

I fortolkningen av informantenes utsagn og for å få en større innsikt i bruk av sosial lek i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen ble det brukt en hermeneutisk tilnærming. Selve ordet «hermeneutikk» har oppstått av det greske ordet «hermeneus», som betyr «tolk» eller «fortolker» (Kleven & Hjordemaal, 2018:187). I likhet med dette forklarer Højberg (2013:291) at hermeneutikk betyr «fortolkning» og at hermeneutikken ses på som en fortolkningstradisjon. En hermeneutisk tilnærming ble det vitenskapeteoretiske perspektivet undertegnede mener passer best for oppgavens problemstilling. Oppgavens problemstilling er å forske på pedagogers tanker om, og erfaringer med bruk av sosial lek i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. Dette er samfunnsvitenskap, og ifølge Store Norske Leksikon er *“Samfunnsvitenskap en betegnelse for alle vitenskaper som empirisk studerer forhold ved samfunnet og forbindelser mennesker imellom”* (Berg, 2015). Samfunnsvitenskap skiller seg fra naturvitenskap ved å søke forståelse, fremfor å finne forklaring på ulike fenomener. I likhet med dette vil en hermeneutiker søke et dypere meningsinnhold gjennom å forstå, ikke bare gjennom å forklare (Thurén, 2009:113). Thurén påpeker videre at hermeneutisk tolkning er viktig for å forstå mennesker, deres handlinger og resultatene av deres handlinger, og at tolkning påvirkes av egne vurderinger, forforståelse og kontekst.

Ifølge Gilje & Grimen (1995:148) er det å forstå noe på grunnlag av visse forutsetninger en grunntanke i hermeneutikken, at man aldri møter verden uten forutsetninger. Forutsetningene man har fra før av er med på å påvirke hva man oppfatter, både det forståelige og det

uforståelige. Det er forforståelse og fordommer som utgjør forståelse (Højberg, 2013:301). Højberg sammenligner fordommer med «bagasje» som man tar med i sin forståelsesprosess av verden. Det er altså ikke snakk om fordommer i negativ forstand, men i bevisst forstand. Gadamer (2004:305) beskriver dette som en forståelseshorisont, at fremtiden kan ikke formes uten fortiden. *“Forforståelse er et nødvendig vilkår for at forståelse overhodet skal være mulig”* (Gilje & Grimen, 1995:148). Utdypet i at man må ha en viss idé over hva man ser etter før man fortolker noe, og hvis man ikke har det, har heller ikke undersøkelsene noen retning. I denne studien vil forskerens forforståelse av sosial lek i spesialpedagogisk arbeid påvirke fortolkningen av hva informantene sier. Forskerens forforståelse er preget både av livserfaringer, arbeidserfaringer og utdanning. Det er derfor viktig for forskningen at forskeren er bevisst sin egen forforståelse i fortolkningsprosessen. Det at forskeren i denne studien er nysgjerrig på hvordan sosial lek brukes i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen, handler om at tidligere kunnskap og erfaringer har motivert forskeren til å forske på nettopp det temaet.

Et annet sentralt begrep innen hermeneutikken, er den hermeneutiske sirkel. Den hermeneutiske sirkel handler om at all fortolkning er i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det som blir fortolket, konteksten det fortolkes i, mellom det man skal fortolke og egen forforståelse (Nilssen, 2012:73; Gilje & Grimen, 1995:153; Højberg, 2013:292). *“Den hermeneutiske sirkel peker på forbindelsene mellom det vi skal fortolke, forforståelsen og den sammenhengen eller konteksten det må fortolkes i”* (Gilje & Grimen, 1995:153). Gilje & Grimen påpeker at den hermeneutiske sirkel henviser til begrunnelsessammenhenger, at den sier noe om hvordan fortolkning av meningsfylte fenomener kan og må begrunnes. Videre utdypet i at den sier noe om hvordan begrunnelser for fortolkninger ser ut, hvilken struktur de har, hva de baseres på. Fortolkninger blir alltid begrunnet ved å vise til andre fortolkninger, og at det derfor ikke går an å unngå denne sirkelen.

I denne studien ble det derfor være viktig å være klar over egne forutsetninger, forforståelse, bakgrunnskunnskap, erfaringer, og ikke minst fordommer i fortolkningsprosessen. Siden det undersøkes hvordan sosial lek brukes i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen, betyr det sannsynligvis også at forskeren har en formening om hvorvidt man skal gjøre det eller ikke. Det betyr derimot ikke at alle pedagoger er enige, og det skulle kun undersøkes hvordan de utvalgte pedagogene bruker sosial lek i spesialpedagogisk arbeid i denne datainnsamlingen. Det ble derfor viktig å få frem de andre pedagogenes svar og gjøremåter i dataanalysen, ikke egne svar og gjøremåter. Forskerens forståelseshorisont vil naturlig nok ha

en innvirkning i en slik studie, men den skal likevel ikke gjøre studien for subjektiv. Datainnsamlingen skal tross alt handle om andre pedagogers tanker.

Det at forskeren i denne studien selv har barnehagelærerutdanning og jobber som barnehagelærer, gjør at forskeren har kjennskap til barnehagekonteksten og barnehagekulturen. Forskeren vil altså forske i egen kultur, noe som kan være en utfordring med hensyn til den analytiske distansen som er viktig for å få ny innsikt. Å forske i egenkontekst kan også ses på som en fordel fordi man kommer lettere i kontakt med informantene siden man er innenfor samme kultur, samt at man skjønner språket og begrepene informantene bruker. Som forsker er det viktig med et «utenfra blikk» for å ha nødvendig distanse til forskningsfeltet. Det at forskeren i denne studien ikke kjenner informantene fra før og heller ikke er kjent med den kulturen som «sitter i veggene» i de barnehagene som informantene jobber i, så vil dette i større grad muliggjøre et nødvendig «utenfra blikk». Dette fordi man ikke er i feltet som ansatt, men som forsker. Forskeren ser på begrepet sosial lek med et forskerblikk og hva informantene tenker om sosial lek, altså med en distanse. Forskeren i denne studien vil derfor inneha både nærhet og distanse til det som forskes på.

### **3.1.2 Kvalitativ metode**

Studien løses ved bruk av en kvalitativ metode. Kvalitative metoder kan ta for seg et lite, relativt ensartet og geografisk begrenset felt (Gudmundsdottir, 1992:1), som for eksempel *en* pedagogs tanker og erfaringer i *en* barnehage. I kvalitative metoder innhentes fyldige data om personer og situasjoner (Gudmundsdottir, 1992:1; Halvorsen, 2008:128). Man får altså en dybdeforståelse hos noen få, og dermed en mulighet for å øke egen kompetanse. I denne studien innhentes et utvalg av pedagogers tanker og erfaringer av hvordan sosial lek brukes i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. Studien vil dermed bidra til å få en dybdeforståelse av hvordan sosial lek brukes i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen av sju pedagoger. Det å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv (Postholm, 2010:17). Ved å samle inn fyldige data øker muligheten for å forstå atferd og situasjoner slik de oppfattes av de som undersøkes (Halvorsen, 2008:128). Intervjuene har derfor fokus på de utvalgte pedagogenes perspektiver på temaet. Postholm (2010:17) forklarer at forståelsen av deltakernes perspektiv vil være preget av forskerens egne erfaringer og opplevelser. Forskningsmaterialet blir altså fortolket ut fra teoretisk ståsted, kompetanse, kreativitet, personlighet og verdier. Likevel vil målet med kvalitativ forskning være å få frem deltakernes egne perspektiv (Gudmundsdottir, 1992:1). Nærhet og sensitivitet er derfor to viktige stikkord i en kvalitativ forskningsprosess

(Halvorsen, 2008:131). Halvorsen viser videre til at opplegget er fleksibelt ved kvalitative tilnærminger, fordi man låser seg ikke fast til en bestemt datainnsamlingsmetode på forhånd. Dette kan forklares ved at problemstillingen kan utvikles underveis i prosessen (Gudmundsdottir, 1992:2; Halvorsen, 2008:133). Halvorsen (2008:133) påpeker imidlertid at det er nyttig å ha et visst fokus på hva man er interessert i å undersøke, særlig dersom man er en uerfaren forsker. På samme måte forklarer Gudmundsdottir (1992:2) at man i starten av forskningsprosessen avgrensner forskningsområdet. I denne studien var fokuset fra starten av «Den sosiale lekens betydning i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen» og problemstillingen ble utviklet underveis i prosessen. Kvalitative data er ikke-tallfestede og er såkalte mykdata, det vil si at de foreligger i form av tekst eller verbale utsagn (Halvorsen, 2008:128). I denne studien er dataene verbale utsagn fra informanter som senere er transkribert elektronisk.

Maxwell (2013:4) viser til fem komponenter for å designe en kvalitativ studie:

- 1. Mål og intensjoner**

Hvorfor man skal gjennomføre studien og hva man ønsker å oppnå.

- 2. Konseptuelle rammeverk**

Hvilke teorier og forskninger man skal belyse for å forstå de aktuelle utfordringene.

- 3. Forskningsspørsmål eller problemstilling**

Spesifikt hva man ønsker å undersøke, rett og slett hva man ikke vet fra før av, men ønsker å finne ut av.

- 4. Metoder**

Hvordan man vil finne ut av det man skal undersøke, herunder fremgangsmåter.

- 5. Gyldighet og pålitelighet**

Hvordan man sikrer at resultatene blir gyldige og pålitelige.

Disse fem komponentene ble tatt hensyn til når studien ble designet, og punkt nr. 5 blir redegjort for senere under kvalitetskriterier i denne delen av oppgaven.

## **3.2 Valg av design**

I studien benyttes kvalitativ metode, og designet for studien er semistrukturerte intervju av sju pedagoger som arbeider spesialpedagogisk i barnehage.

### **3.2.1 Semistrukturert intervju**

Et kvalitativt forskningsintervju forsøker å forstå verden sett fra intervjupersonens side (Kvale & Brinkmann, 2015:20). Denne studien skal få fram pedagogenes tanker om og erfaringer

med å bruke sosial lek i spesialpedagogisk arbeid. I samsvar med dette forklarer Kvale & Brinkmann at målet med et kvalitativt forskningsintervju er å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015:22) bygger forskningsintervjuet på dagliglivets samtaler og er en profesjonell samtale der det konstrueres kunnskap i samspill eller interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede. Det vil altså innebære en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge. Kvale & Brinkmann viser til at intervjueren definerer et tema for intervjuet og følger opp den intervjuedes svar på spørsmålene. Et intervju kan både være strukturert, semistrukturert og ustrukturert. Halvorsen (2008:142) viser til at dersom presentasjonen av spørsmålene og registreringen av svarene skjer på en systematisk måte, så kan man betegne et intervju som strukturert. Ifølge Halvorsen er intervjuene ustrukturerte når de tar utgangspunkt i en liste med ferdig formulerte spørsmål uten faste svaralternativer. Et intervju vil være semistrukturert når det verken er snakk om en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2015:46). Kvale & Brinkmann viser videre til at semistrukturerte intervju foregår ved at forskeren har utarbeidet en intervjuguide som har sirklet inn bestemte temaer med forslag til spørsmål. På samme måte viser Johannessen et al. (2016:148) til at et semistrukturert intervju har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, men at spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere. Denne studien har benyttet seg av en slik intervjuguide. Intervjuguiden i denne studien sirklet inn åtte tema:

1. Informantens bakgrunn
2. Organisering av spesialpedagogisk arbeid
3. Den sosiale lekens plass i spesialpedagogisk arbeid
4. Ulike barn med ulike utfordringer og ulike tiltak
5. Barnehagens fokus
6. Utdanningens fokus
7. Andre instansers fokus
8. Rammefaktorer i barnehagen (Vedlegg 2. Intervjuguide)

Denne intervjuguiden stiller spørsmål som handler om pedagogenes tanker og erfaringer med bruk av sosial lek i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen, og det vil derfor være hensiktsmessig å kunne stille oppfølgingsspørsmål. Intervjuguiden består derfor av temaer som intervjueren ønsker å komme inn på, men er åpen for å spille videre på det den intervjuede er opptatt av. Spørsmålet *“På hvilken måte har du erfaring med at sosial lek blir brukt i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen?”* vil for eksempel ta utgangspunkt i studiens tema, men gir mulighet for at den intervjuede kan komme med nye interessante og relevante tema intervjueren selv ikke har tenkt på.

Fordelene med å bruke et semistrukturert i denne studien er mange. Forskeren har interesse for temaet og har derfor lett for å starte en samtale om temaet. Siden samtalen er mer åpen enn i et lukket og strukturert intervju, så blir det mer rom for å stille oppfølgingsspørsmål som man ellers kunne gått glipp av. Det er en fordel å kunne gå nærmere inn på det som oppleves som interessant, og samtidig ha spørsmål som viser veien forskeren ønsker at intervjuet skal gå. Et semistrukturert intervju stiller dermed noen krav til intervjuer. Intervjuer må være lyttende og klar til å spille videre på det som blir snakket om. Dette kan være utfordrende for en uerfaren forsker. Samtidig som man er ny i rollen som både intervjuer og forsker, må man være trygg nok i intervjusituasjonen til å kunne stille de riktige oppfølgingsspørsmålene.

### 3.2.2 Utvalg

Utvalget består av sju pedagoger som arbeider spesialpedagogisk i barnehage. Forskeren hadde satt følgende kriterier for utvalget:

1. Pedagogisk grunnutdanning på bachelornivå, gjerne også med videreutdanning
2. Arbeider spesialpedagogisk i barnehagen

Det var ikke vanskelig å komme i kontakt med pedagoger som ønsket å stille opp til intervju, fordi forskeren i denne studien selv tilhører barnehagekulturen. Siden studien omhandler hvordan sosial lek brukes i spesialpedagogisk arbeid, ble det valgt å intervju flere pedagoger med ulik bakgrunn for å frem flere perspektiver. Informantenes bakgrunn blir presentert i form av en tabell med fiktive navn.

Tabell 2. Informantenes bakgrunn

	Karianne	Turid	Julie	Elin	Åse	Iris	Sonja
<b>Utdanning</b>	Bhglærer	Bhglærer + mer	Bhglærer + mer	Bhglærer + mer	Bhglærer	Bvped + mer	Bhglærer + mer
<b>Arbeidserfaring</b>	<10 år	<10 år	<10 år	>10 år	<10 år	>10 år	>10 år
<b>Stilling</b>	Bhglærer	Støtteped	Spesped	Spesped	Pedleder	Støtteped	Spesped
<b>Barnehage</b>	Privat	Kommunal	Privat	Privat	Kommunal	Privat	Kommunal
<b>Jobber nå med aldersgruppen</b>	0-3 år	3-6 år	0-3 år	3-6 år	0-3 år	0-6 år	3-6 år

(Forkortelser: **Bhglærer** = Barnehagelærer. **Bvped** = Barnevernspedagog. **Støtteped** = Støttepedagog. **Spesped** = Spesialpedagog. **Pedleder** = Pedagogisk leder. + **mer** = Videreutdanning. < = Mindre enn. > = Mer enn)

Som tabellen viser hadde alle sju informantene pedagogisk grunnutdannelse, som var et av kriteriene for å delta i studien. Fem av informantene hadde også videreutdanning, innenfor blant annet Steinerpedagogikk, spesialpedagogikk, sosialpedagogikk og språkstimulering. Av personvern hensyn utdyper ikke tabellen hvilken spesifikk videreutdanning de ulike informantene har. Arbeidserfaringen informantene har spenner fra 2-40 år, men i tabellen ble det valgt å kategorisere det til mindre enn 10 år eller mer enn 10 år. Dette etter ønske fra en av informantene. Som man kan se av tabellen hadde informantene ulike stillinger i barnehagene de jobbet i da intervjuene ble gjennomført, men likevel oppfylte alle informantene kriteriet om å arbeide spesialpedagogisk i barnehagen. Det ble valgt ut informanter som var ansatt i både private- og kommunale barnehager fra ulike kommuner i Nord-Norge. Dette for å få tak i flere perspektiver. Alle informantene er kvinner, og det ble slik på grunn av tilfeldigheter og fordi det var kvinner som takket ja på forespørselen. Likevel er utvalget en variert gruppe, både med tanke på utdanning, arbeidserfaring, stilling, type barnehage og hvilken aldersgruppe barna de jobber med befinner seg i.

For å rekruttere informantene ble det sendt ut en elektronisk forespørsel (se vedlegg 1) til både tilfeldige barnehager og konkrete tips fra bekjente om pedagoger som ville være egnet utfra de oppsatte kriteriene. Det var et ønske å komme i kontakt med pedagoger med ulike perspektiver og erfaringer å dele til studien. For å få tak i bakgrunnen til informantene ble det stilt innledende spørsmål om deres bakgrunn (se vedlegg 2) og tabellen er et resultat av dette.

### **3.2.3 Gjennomføring av intervju**

Etter å ha kommet i kontakt med sju pedagoger som ønsket å bidra med sine tanker og erfaringer med bruk av sosial lek i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen til denne studien, ble det avtalt tid og sted for intervju. De fleste intervjuene foregikk på informantenes egne arbeidsplasser, og noen få av de kom til UiT Norges arktiske universitet for å gjennomføre intervjuet. I forkant av alle intervjuene måtte forskeren forberede seg på intervjuet og sørge for at det skulle oppstå minst mulig forstyrrelser. Mobiltelefoner ble derfor satt på lydløs og ikke-forstyrrelapper ble hengt opp på døra der intervjuet skulle foregå. Når forskeren og informanten møttes ble det satt av tid til å snakke løst om studien og det ble stilt innledende spørsmål som var enkle å svare på. Fordi målet med intervjuet var å få tak i informantenes egne perspektiver om bruk av sosial lek i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen, så var det viktig å bruke tid til å skape en trygg atmosfære. I likhet med dette påpeker Kvale & Brinkmann (2015:160) at de første par minuttene er avgjørende for at den intervjuende skal kunne snakke fritt og legge frem sine opplevelser og følelser for en fremmed. Første delen av



intervjusituasjonen bestod derfor av å skape god kontakt ved at forskeren lyttet oppmerksomt og viste interesse, forståelse og respekt for det informanten sa, og ved at forskeren var avslappet og var klar over hva som var ønsket å finne ut av, jamfør Kvale & Brinkmanns råd. På forhånd hadde forskeren sørget for å sende ut et informasjonsskriv (se vedlegg 1), og dette ble også gjentatt i selve møtet. Informantens rettigheter og veien videre for studien ble derfor gjennomgått. Det ble også fulgt Halvorsens råd ved personlig intervjuing:

- Presenter deg og oppgi og dokumenter din identitet (si hvem du er og hvor du kommer fra, send eventuelt introduksjonsbrev på forhånd)
- Si innledningsvis noe om formålet med og berettigelsen av prosjektet
- Si noe om hvorfor og hvordan vedkommende er plukket ut til intervjuing
- Opplys respondenten om hans eller hennes rett til å nekte (informert samtykke [...])
- Si noe om hvor lang tid intervjuet vil ta
- Oppgi hvilken beskyttelse respondenten har mot spredning av opplysninger til uvedkommende – sikring av anonymitet og konfidensialitet
- Si noe om hvordan dataene skal brukes
- Gi opplysninger om hva respondenten får tilbake: Lov å sende rapporten eller et sammendrag, alternativt at respondenten blir invitert til et møte hvor rapporten blir presentert (Halvorsen, 2008:144)

Når dette var gjennomgått, kunne intervjuet starte. Intervjuet hadde utgangspunkt i en intervjuguide (se vedlegg 2). Intervjuguiden bestod av spørsmål som omhandlet pedagogenes tanker om og erfaringer med bruk av sosial lek i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. I intervjusituasjonen ble det viktig å betrygge informantene om at det de sa ble forstått og det å gi de tid til å tenke gjennom det de sa. Kvale & Brinkmann (2015:160) viser til at når intervjuet er over, så kan det oppstå en viss anspenhet eller angst fordi informanten har vært åpen om personlige og emosjonelle opplevelser og lurer på hva som er intervjuets formål og hva det vil bli brukt til senere. Det ble derfor satt av tid til å snakke om veien videre for studien, muligheten for å godkjenne transkribering av intervju og at informantene ble takket for å ta seg tid til å delta. Etter at diktafonen som gjorde lydopptak av intervjuet ble slått av, ble det naturlig å snakke løst om ting som allerede var nevnt i intervjuet. Det virket som at informantene ble mer avslappet når diktafonen var avslått. Det kom fram flere opplysninger som forskeren innså var viktig for studien, og det ble derfor i samarbeid med og samtykket av informantene notert skriftlig. I likhet med Kvale & Brinkmanns (2015:161) erfaringer med intervju, så uttrykte flere av informantene at det hadde vært fint å få snakke fritt med en oppmerksom tilhører.

### **3.2.4 Transkribering og analysing**

Det ble gjort lydopptak etter godkjenning av informantene. Lydopptaket ble gjort på UiT Norges arktiske universitets diktafon for å unngå sensitiv informasjon på private enheter. Intervjuene ble transkribert på dialekt, og senere omgjort til bokmål for å skjule

informantenes identitet og for å få bedre flyt i oppgaven. Intervjuene ble transkribert fortløpende for å få beskrevet situasjonene så nøyte som overhodet mulig. Kroppsspråk, stemmeleie og stemning ble notert der det opplevdes som nødvendig. Fra første intervju til siste intervju skjedde det også en utvikling for forskeren. Ved å høre på lydopptak og å transkribere fortløpende fikk forskeren muligheten til å lytte til hvordan spørsmålene ble stilt, hvordan det ble lagt opp for tenkepauser og det oppstod muligheter til å stille oppfølgings spørsmål som forskeren i ettertid innså at man kunne gått nærmere inn på. Transkriberingen opplevdes derfor som lærerik. De transkriberte intervjuene ble sendt elektronisk til informantene for godkjenning og for at informantene kunne rette opp i eventuelle misforståelser ved å lese gjennom det de hadde sagt. Noen av informantene kom med kommentarer som gjorde at en del utsagn ble endret, forbedret og mer forståelig og presist for forskeren. Alle de transkriberte intervjuene ble godkjent og flere av informantene fortalte at de satt pris på å få se gjennom det de hadde sagt før det ble brukt i studien.

Når man skal analysere data i samfunnsforskning må man ifølge Johannessen et al. (2016:28) tolke data. I en kvalitativ forskningsprosess starter ofte analyseringen samtidig som man innsamler data (Thagaard, 2013:120). Dette er fordi forskeren selv er i situasjonen og derfor begynner å fortolke situasjonen i kontakten med informantene i feltet. Likevel skiller man mellom datainnsamling og dataanalyse i kvalitativ forskning. Man refererer ifølge Thagaard til situasjonen der forskeren forlater kontakten med informantene i feltet og går over til å analysere og fortolke den teksten som er et resultat av arbeidet i felten. I likhet med dette viser Johannessen et al. (2016:28) til at analyse av kvalitative data består i å bearbeide tekst. Halvorsen (2008:210) viser til at det er en tidkrevende og omstendelig prosess å analysere kvalitative data. Halvorsen forklarer dette med at kvalitative data foreligger i form av ustrukturert informasjon, for eksempel feltarbeidsnotater eller uformelle intervjuer tatt opp på lydbånd eller kassett. I denne studien ble det som nevnt benyttet lydopptak av intervjuene, som senere ble transkribert elektronisk og godkjent av informantene. Siden analyse er et granskingsarbeid der utfordringen ligger i å finne ut hva materialet har å fortelle (Dalland, 2012:144), måtte det finnes ut av hva som kom fram gjennom denne studiens intervju. For å finne ut dette ble de transkriberte intervjuene lest gjennom og de mest aktuelle sitatene ble markert ut og brukt i oppgaven. I tillegg måtte datamaterialet systematiseres. Dalland viser til at dette gjøres fordi:

- De opplysningene du har samlet inn, må sorteres og settes sammen på en slik måte at det hjelper deg til å besvare problemstillingen. Du vil da se hvilke opplysninger du har fått, og hvilke du mangler

- Data må vurderes kritisk, slik at du kan se hvilken relevans de har for problemstillingen, og i hvilken grad det er feilkilder knyttet til materialet (Dalland, 2012:144)

For å systematisere datamaterialet ble det brukt koding og kategorisering. Koding og kategorisering av datamaterialet er ifølge Nilssen (2012:78) kjerneaktiviteter i den kvalitative analyseprosessen. Prosessen starter ifølge Nilssen med en åpen koding av datamaterialet, som innebærer å møte datamaterialet med et åpent sinn og en åpen holdning til hva datamaterialet kan fortelle deg. I den åpne kodingen settes det navn på, eller kodes fenomener og ytringer gjennom en intens og nøye gjennomgang av datamaterialet (Nilssen, 2012:79). Siden det i denne prosessen oppstår mange koder, må de grupperes i temaer, dimensjoner eller kategorier for at datamengden skal bli håndterlig. Dette kaller Nilssen for aksial koding. Videre forklarer Nilssen at man relaterer kategorier til subkategorier slik at forklaringene på fenomenet blir mer presise og fullstendige. Videre begynner man ifølge Nilssen med selektiv koding som består av å finne kjernekategoriene og systematisk relatere den til andre kategorier. Kjernekategoriene representerer forskningens hovedtema, og vil være nært knyttet mot studiens problemstilling. Det Nilssen beskriver er nært knyttet opp mot Glaser & Strauss (1967) «grounded theory» (forankret teori) som forskningsmetode. Kjernekategoriene i denne studien vil være overskriftene i neste del av oppgaven der resultatene presenteres og drøftes.

### **3.3 Kvalitetskriterier**

Før neste del av oppgaven kan starte må kvalitetskriteriene for denne studien gjøres rede for. Kvalitetskriteriene for denne studien består av etikk, reliabilitet og validitet.

#### **3.3.1 Etikk**

Begrepet «etikk» kommer opprinnelig fra det greske «ethos» som betyr sedvane, en måte å handle på, moralholdning eller karakter, men brukes i dag i stor grad om det å være reflektert i måten man forholder seg til omverden på (Bjørndal, 2017:155). Etikk blir derfor en viktig faktor å forholde seg til i forskning. Etikk er et av kvalitetskriteriene som er blitt tatt hensyn til i denne studien.

Før datainnsamlingen kunne starte, så måtte studien meldes inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) og bli godkjent. Dette for å sikre at personopplysninger blir ivaretatt på en forsvarlig måte. NSD var i dette tilfellet interessert i hvilke personopplysninger som skulle behandles, prosjektinformasjon, behandlingsansvar, utvalg og detaljer, dokumentasjon, behandling, sikkerhet og varighet. NSD konkluderte at dette prosjektet var i samsvar med personvernlovgivingen og fikk dermed grønt lys til å settes i gang (se vedlegg 3).

I forkant av intervjuene ble informantene informert både skriftlig (se vedlegg 1) og muntlig om studiens hensikt, deres rettigheter, anonymitet, mulighet for å godkjenne transkribering, mulighet for å trekke seg og hvordan data skulle behandles. Informantene ble forsikret om at innsamlet data skulle lagres trygt på UiT Norges arktiske universitet, og slettes når prosjektet avsluttes og ikke lengre skal brukes. Det ble deretter innhentet skriftlig samtykke for å delta.

Det er tidligere beskrevet viktigheten av det å være bevisst på hvordan man fortolker noe på bakgrunn av egen forforståelse og egne fordommer. Dette er etiske kvalitetskriterier man også må ta hensyn til i fortolkningsprosessen. Forskeren må for eksempel spørre seg selv om informantene er blitt forstått korrekt. Forskeren må selvfølgelig også fremstå som nysgjerrig på informantene og ikke fremstå som en som er ute etter å «ta» de. Dette handler i stor grad om å være ydmyk og takknemlig for å få lov til å få innsikt i andres praksis.

### **3.3.2 Reliabilitet og validitet**

For at data skal være pålitelige, gyldige og relevante må undersøkelsen ha reliabilitet og validitet. *“En høy reliabilitet er en nødvendig forutsetning for høy validitet”* (Halvorsen, 2008:68). Det skal derfor redegjøres for hva reliabilitet og validitet innebærer.

Reliabilitet kan forklares som pålitelighet: hvor pålitelige målingene er og at de er korrekt utført (Kvale & Brinkmann, 2015:211; Thurén, 2009:31; Halvorsen, 2008:68). For at noe skal ha høy reliabilitet, må måleprosessen altså være fri for unøyaktigheter og målefeil, for eksempel ved å kode eller registrere data feil (Halvorsen, 2008:69). I likhet med dette viser Thurén (2009:32) til tre kriterier for at undersøkelsen skal ha høy reliabilitet: å regne riktig, å eliminere tilfeldighetsfaktoren, og å komme fram til et resultat som flere forskere kunne kommet fram til ved bruk av samme metode. Larsen (2007:80) viser på samme måte til at en undersøkelse blir pålitelig når flere forskere får de samme funnene i sin forskning. Ved disse tilfellene måtte forskeren i denne studien prøve å fortolke dataen fra flere perspektiver. Ifølge Dalland (2012:120) ligger det en mulig feilkilde i kommunikasjonsprosessen i et intervju, for et spørsmål kan oppfattes ulikt av de ulike intervjuede. På samme måte kan intervjueren misforstå svaret eller egne notater. Dalland oppsummerer dette kort sagt til at dersom den intervjuede misforstår spørsmålet, intervjueren noterer svaret unøyaktig, eller at meningsinnholdet endres ved renskrivning, så fører det til redusert pålitelighet. I denne studien var det derfor viktig å gjennomgå spørsmålene i intervjuguiden i forkant med en medstudent. Et slikt testintervju kan styrke prosjektets reliabilitet, fordi man får gjennomgå spørsmålene i samarbeid med en som like gjerne kunne vært en av informantene. Ved å

gjennomføre testintervjuet fikk forskeren og medstudenten diskutert ulike måter å forstå spørsmålene, og forskeren fikk dermed muligheten til å justere spørsmålene til å bli mer forståelige og nøyaktige.

Validitet kan forklares som gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2015:212). Det å ha gyldighet i en forskningsprosess handler om at man samler inn data som er relevant for problemstilling (Larsen, 2007:80; Halvorsen, 2008:67). Ifølge Thurén innebærer validitet at man undersøker det man vil undersøke og ingenting annet, oppsummert i spørsmålet: *“Måler testen virkelig de egenskapene som er relevante?”* (Thurén, 2009:33). Kleven & Hjordemaal (2018:27) viser til at validitet avhenger av kvalitet i data resultatene bygger på, og holdbarheten av de slutningene som trekkes fra data. For å unngå at det blir undersøkt noe annet enn det det egentlig skal, må man alltid stille spørsmålet om det som undersøkes er med på å svare på problemstilling, eller ikke. I denne studien ble det blant annet spurt spørsmål som:

- På hvilken måte har du erfaring med at sosial lek blir brukt i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen?
- Kan du gi eksempler på tilfeller der det kan være hensiktsmessig (og/eller «vanskelig») å bruke sosial lek i spesialpedagogisk arbeid?
- Hvilke fordeler (og ulemper) ser du i å bruke sosial lek i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen? (Vedlegg 2. Intervjuguide)

Dette er spørsmål som er nært knyttet opp til studiens problemstilling og dermed vil bidra til å måle eller gi svar på den. Disse spørsmålene er altså med på å styrke studiens validitet.

Maxwell (2013:121) viser til validitetstrusler. En validitetstrussel kan oppsummeres i å være «måter du kan ta feil» (Maxwell, 2013:123). En validitetstrussel i datainnsamlingen kan være at forskeren overser noe viktig fordi det ikke er nøyaktig det som blir spurt etter, eller at det finnes en annen måte å fortolke dataene på. Testintervjuet som ble gjennomført bidro også til å se på hvorvidt spørsmålene tapper begrepene og målene i problemstillingen, og gjorde at man kunne velge spørsmål som var rettet mot å besvare problemstilling. Det ble både fjernet og føyet til nye spørsmål etter testintervjuet. Dette handlet kort forklart om å sikre at det ble stilt spørsmål som var relevante for studiens problemstilling, at de var forståelige, og at de ikke var gjentakende.

Denne delen har redegjort for studiens metodiske valg. Neste del vil presentere og drøfte resultatene som kom fram.



## 4 Presentasjon og drøfting av resultater

I denne delen presenteres og drøftes resultatene som ble gjort i forbindelse med intervjuene av sju pedagoger som arbeider spesialpedagogisk i barnehagen. Hensikten med denne delen er å svare på problemstillingen: *“Hvordan brukes sosial lek i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen?”*. Resultatene som blir presentert er et utvalg av det som anses å være relevant for studiens problemstilling. Herunder forståelse, bruk og rammefaktorer som påvirker det å bruke sosial lek i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen.

### 4.1 Forståelse av begrepet sosial lek

I studien som skal finne ut hvordan sosial lek brukes i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen er det, for å unngå misforståelser, viktig at forsker og informant har en felles oppfatning av begrepet sosial lek (Dalland, 2012:120). Det ble derfor lagt vekt på å avklare begrepet sosial lek så tidlig som overhodet mulig i intervjuet. Dette ble gjort gjennom at forsker først ga en begrepsavklaring for å unngå at begrepet sosial lek oppfattes synonymt med rollelek, og at informantene isteden refererer sosial lek til all lek som foregår mellom barn i samspill med hverandre. Altså en mer vid forståelse av begrepet. Det ble deretter spurt om informantene hadde andre formuleringer eller noe å tilføye til det. Her er noe av det som ble tilføyd:

Jeg ser for eksempel med barnet jeg jobber med som ikke har et verbalt språk, så er den sosiale leken han holder på med, det er jo togbanen. Han kan jo ikke prate eller kommunisere med dem med ord, men han leker jo i lag med noen barn med togbanen. Han er spesielt også opptatt av herjelek, det er jo en lek som ikke avhenger av at barna snakker så mye, men det er jo også en sosial lek. For samspillet mellom dem er jo der, selv om de ikke akkurat har en rollelek (Turid)

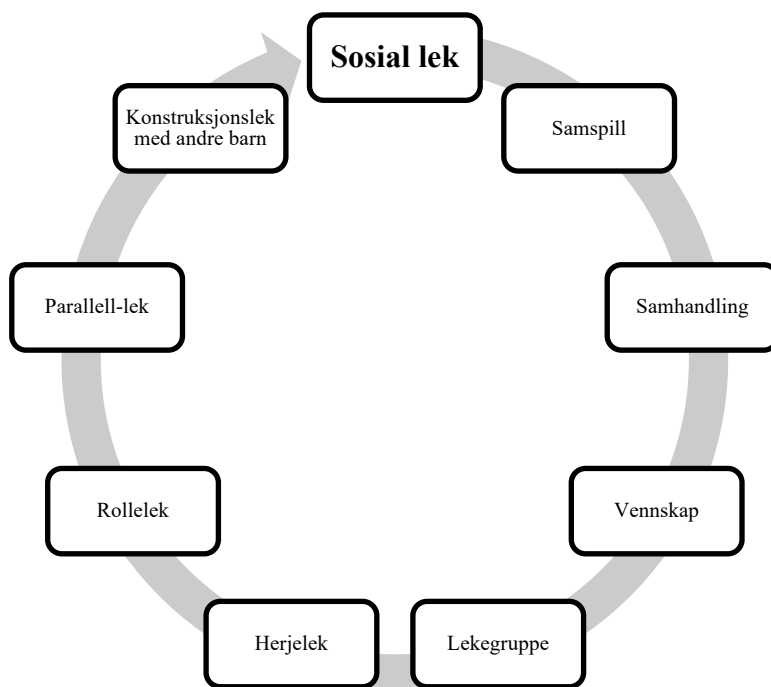
Her vektlegger Turid forskjellen mellom det å definere en sosial lek som kun rollelek (som kan være vanskelig å mestre for et barn uten verbalt språk) og det å faktisk se etter lek som foregår mellom barn i samspill. At samspillet mellom barna er tilstede, selv om de ikke nødvendigvis har en rollelek, er en sentral beskrivelse av sosial lek. Å leke med en togbane sammen med andre barn, eller å leke herjelek sammen med andre barn er den sosiale leken barnet mestrer og det er slik Turid ser sosial lek komme til syne i sitt arbeid. Åse gir følgende refleksjon: *“Kanskje parallell-lek også kan være en sosial lek. At dem leker ved siden av hverandre, men ikke nødvendigvis i lag. Leker liksom det samme da. Det er jo et samspill i det også”* (Åse). Åse arbeider spesialpedagogisk på småbarnsavdeling og for henne er det derfor sentralt å påpeke parallell-leken som den sosiale leken hun ser kommer til syne. Som Ruud (2012:14) viser til så er parallell-leken starten på den sosiale leken som foregår mellom barn i

samspill når de begynner å interessere seg for hverandre. En av informantene utdypet hvordan sosial lek rommer flere former for lek slik:

Jeg vet ikke om det blir rett å tilføye, men sosialt samspill. Lek er jo et vidt begrep, også har du flere former for lek. Rollelek vil for eksempel være en bitteliten del av flere. Jeg tenker at sosial lek, det er jo selvfølgelig noe lek som ikke er sosial, men mye av leken i barnehagen er jo sosial lek, om det er med andre barn eller med andre voksne, så er det jo en stor del av hverdagen til barna. Hverdagen til barna handler om lek, gjennom en eller annen form (Iris)

Her poengterer Iris også viktigheten av sosial lek, at sosial lek er en naturlig del av barnehagehverdagen. Dette er i tråd med hva Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017:20) fastslår om lek: at lek skal ha en sentral plass i barnehagen, at lekens egenverdi skal anerkjennes og at leken er en arena for sosial samhandling. I alle intervjuene dukket det opp viktige stikkord som kan være med på å forklare hvordan sosial lek kan komme til syne.

Stikkordene som dukket opp vises ved hjelp av denne figuren:



Figur 3. Hvordan sosial lek kan komme til syne

Som man kan se av disse stikkordene så forstår informantene sosial lek som mer enn rollelek. De viser til det å være i samspill og vektlegger samspillet som foregår mellom barn i sosial lek i sine beskrivelser. De nevner også flere aktiviteter som kan vise hvordan sosial lek kommer til syne. Dersom man ser tilbake på Baes (1996b:3) to definisjonstradisjoner av lek, så kan det virke som at informantene i sine beskrivelser definerer lek både som en avgrenset aktivitet med visse kjennetegn, og som en mental innstilling som ikke lar seg avgrense til en spesiell aktivitet. Mange beskrev sosial lek ved å vise til diverse aktiviteter, men vi gikk ikke



nærmere inn på om de definerte lek som en avgrenset aktivitet med visse kjennetegn. En av informantene oppsummerte derimot lek slik: *“Lek er en væremåte som barn mestrer best. Egentlig så er lek taus kunnskap. For du trenger ikke si så mye”* (Elin). Lillemyr (2011b:34) beskriver også lek som barns naturlige væremåte. Dette er nært knyttet opp til Baes (1996b:3) andre definisjonstradisjon der lek er en mental innstilling som ikke lar seg avgrense til en spesiell aktivitet. Man kan forstå dette ved å først og fremst forstå lek som en væremåte, men at leken kan komme til syne gjennom ulike aktiviteter uten å være avgrenset til selve aktivitetene. Noen av disse aktivitetene oppsummeres i figur 3 der man ser på stikkord om hvordan den sosiale leken kommer til syne. En av informantene beskrev sosial lek slik:

Jeg tenker at det er veldig riktig det du sier om at sosial lek refererer til all lek foregår mellom barn i samspill med hverandre, fordi det er egentlig samhandling det er snakk om. Men for å komme til samhandling, så kreves det jo et initiativ fra de voksne rundt. Spesielt når det gjelder barn med spesielle behov. For lek oppstår jo på en måte av seg selv. Men samhandling krever jo at man har noen forbilder tenker jeg, at de barna som strever får veiledning. Da tenker jeg på veiledning som at de voksne er en inspirator til leken (Elin)

Her poengteres det at *“Lek oppstår på en måte av seg selv”* (Elin), dette er nært knyttet til det barna («Nora») selv sier om lek: *“Æ får bare lyst, æ gjør det bare”* (Øksnes, 2010:69). I slike utsagn kan det tenkes at de prøver å beskrive lek som indremotivert, at leken er et mål i seg selv (Garvey, 1972:12). Disse ytringene prøver altså å se leken fra de lekendes perspektiv (Ruud, 2012:17). Det Elin beskriver om at sosial lek krever et initiativ fra de ansatte i barnehagen, er nært knyttet opp til det som tidligere er blitt beskrevet om at barnehageansatte må ha et blikk for sosial lek for å kunne fremme lekemiljøet i barnehagen (Melaas, 2013:41). Elin vektlegger det å være en inspirator til leken, og påpeker dermed viktigheten av å være tilstede. På spørsmålet *“På hvilken måte tror du sosial lek i et spesialpedagogisk ståsted skiller seg fra sosial lek i et allmennpedagogisk ståsted i barnehagen?”* vektla alle informantene at man er mer bevisst på hvordan man arbeider i spesialpedagogisk sammenheng og dermed sin egen rolle.

## **4.2 Bruk av sosial lek i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen**

Ved bruk av sosial lek i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen ble det hensiktsmessig å se på pedagogens rolle, arbeidsmetoder, ulike barn og ulike tilnærminger samt fordeler og ulemper.

### **4.2.1 Pedagogens rolle**

For å finne ut hvordan informantene definerer sin rolle i spesialpedagogisk arbeid der det blir brukt sosial lek, ble det spurt: *“Kan du beskrive din rolle i spesialpedagogisk arbeid der det*

*blir brukt sosial lek?*”. I likhet med Elin, vektla alle de andre informantene viktigheten av å være tilstede. Svarene informantene ga vil bli oppsummert i en tabell og deretter diskutert:

Tabell 3. Beskrivelse av egen rolle i spesialpedagogisk arbeid der det blir brukt sosial lek

<b>Karianne</b>	Å være tilstede med barnet der det skjer, dra i gang en sosial lek, få med alle, være klar for den spontane leken, fremme barnet og dets interesser
<b>Turid</b>	Å både starte og begrense den sosiale leken, støtte barnet, være en lekekamerat for barnet (på barnets initiativ), utfordre barnet i å være i samspill med andre barn
<b>Julie</b>	Å sette i barnet i gang, få med andre barn, hjelpe barnet inn i det sosiale som skal skje, og på samme måte hjelpe de andre barna å forstå hva som skal gjøres
<b>Elin</b>	Å støtte, legge til rette for at barnet får være i samhandling med andre barn, skjerme den sosiale leken, ivareta den sosiale leken, ta vare på gyldne øyeblikk, ha erfaring for å skjønne <i>når</i> man må gripe inn, av og til ta lederrollen, ha høy «arbeidskondis»
<b>Åse</b>	Å hjelpe barn som sliter med å komme inn i den sosiale leken å komme inn i den sosiale leken
<b>Iris</b>	Å være tilstede, støtte, observere, veilede, gå foran som et eksempel, gjøre barnet attraktiv, kjempe for barnet sin rett, lære barnet å stå fram selv, og ikke minst å være en lekekamerat
<b>Sonja</b>	Å støtte barnet i å inngå sosiale samspill, finne barnets motivasjon og interesse, løfte fram barnet, styrke barnet, hjelpe barnet å blomstre sosialt, være entusiastisk, gi barn felles opplevelser som kan starte en sosial lek, gi næring, være aktiv og lekende, vite <i>når</i> man skal gjøre det

Som tabellen viser hadde informantene mange gode tanker om hvordan sin egen rolle kan være med på å hjelpe barn inn i sosial lek. Flere av informantene viste til at noen barn trenger veiledning for å delta i sosial lek. Dette kan sammenliknes med Mørland et al. sitt utsagn: *“For å kaste seg inn i lekens uforutsigbare verden trenger noen barn veiledning fra faglig kompetente pedagoger”* (Mørland et al., 2017:117). For å vite når man skal innta disse rollene er det viktig å inneha en kompetanse om sosial lek. Flere av informantene viste til hvor viktig det er å være «på vakt» når spontan lek oppstår. Elin beskrev det slik:

Min erfaring er at man må ha erfaring for å kunne se og skjønne at *nå* må vi skjerme den sosiale leken, eller *nå* prøver han eller hun å si det. Man må på en måte være litt i forkant av situasjonene som oppstår, med erfaring kan man lese hva som blir til å skje og stille mer forberedt (Elin)

På samme måte viste Sonja til at det kreves erfaring for å kunne se barns ønske om lek:

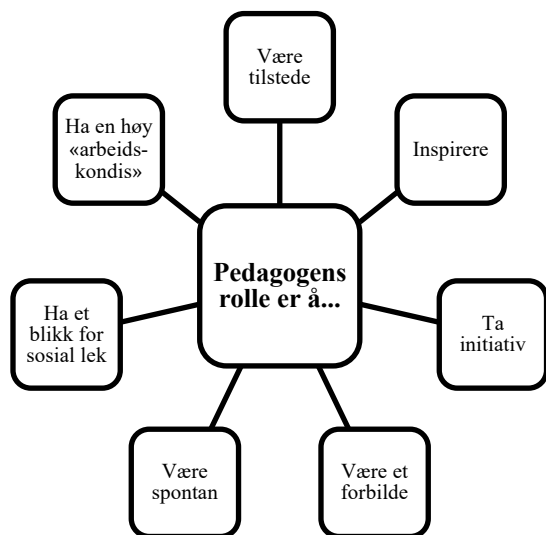
*“Mine erfaringer tilsier at det ikke bare handler om å ønske å se barns lek, men å klare å se den”* (Sonja). Dette påpeker viktigheten av å ha kompetanse om sosial lek. I likhet med dette utdypet Iris: *“I sosial lek må man kunne supplere, korrigere, tilføye, dra i gang en lek til, og det gjerne litt spontant”* (Iris). Både Elin, Sonja og Iris har lang fartstid i barnehagen, og opplever at desto mer erfaringer man har, desto lettere blir det kanskje å være i forkant og dermed vite hva man skal gjøre når den spontane leken oppstår. Man må altså vite hvordan

barn viser at de ønsker å leke. Dette kan sammenliknes med det Melaas (2013:79) kaller for lekerabling. Lekerabling handler ifølge Melaas om hvordan barn henter om at de vil leke. Melaas (2013:80) beskriver lekerabling som et forspill for selve leken. Et eksempel på lekerabling kan være å bruke lyder, kropp og bevegelser for å imitere en hund, for å vise at «nå vil jeg leke hund». Dette er nært knyttet opp mot det å se barns lekesignaler. Når barna leker sender de ut et signal om at «dette er lek» (Ruud, 2012:16). Dette kan ifølge Ruud (2012:17) være vanskelig å oppdage for en person som kommer utenfra og ikke kjenner omstendighetene rundt. Dette kan sammenliknes med det å ha kompetanse og erfaring i å se den sosiale leken.

Mange av informantene vektla også det å selv være lekende når det brukes sosial lek i spesialpedagogisk arbeid. Det å starte en sosial lek, å være en lekekamerat, å kunne ta lederrollen, å kunne gå foran som et eksempel eller å være entusiastisk i sosial lek er nært knyttet opp mot det Arnesen et al. kaller for å være en begeistringssmitter: *“En begeistringssmitter har de beste forutsetningene for å motivere barn og voksne på en positiv måte fordi han fremstår som ekte og engasjert”* (Arnesen et al., 2014:19). I informantenes beskrivelser av egne roller ved bruk av sosial lek i spesialpedagogisk arbeid kan man se at det jobbes for å motivere barnet i å inngå i sosial lek. Sonja viste til positive erfaringer i å bruke en slik pedagogikk: *“Man fanger rett og slett barnas oppmerksomhet og de setter pris på en aktiv voksen”* (Sonja). Sammenliknet med dette beskrev Elin det å ha en høy «arbeidskondis» som viktig for å kunne være aktivt delaktig i barns sosiale lek i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. *“Det å oppleve at de man jobber sammen med også har en høy «arbeidskondis» motiverer meg til å gjøre en god jobb”* (Elin). Det å ha en høy «arbeidskondis» referer rett og slett til at man har et aktivt og positivt arbeidsmiljø som man holder ut i. I dette tilfellet i arbeid med sosial lek.

Det alle informantene påpekte som viktigst i sin rolle når det brukes sosial lek i spesialpedagogisk arbeid var å være tilstede og å gi næring til leken. *“Det jeg syns er viktigst i min rolle er å være tilstede med barnet, der det skjer. At jeg er sammen med barnet på gulvet”* (Karianne). Karianne utdypet det ved å peke på at det å være på gulvet sammen med barnet handler om å være tilstede. Hun viste også til viktigheten av å være der når situasjoner oppstår for å kunne støtte barnet. Iris forklarte det slik: *“Å være tilstede. Man kan ikke forlate barna og satse på at det her går bra, man må være der. Man trenger kanskje ikke styre leken i den forstand, men være der å korrigere den”* (Iris). Hun forklarte videre at man ikke bestandig behøver å planlegge, men det er noe i det å være der i det som oppstår. Hun

poengterte viktigheten med å kunne gripe øyeblikkene og det å være «litt på høgget». Elin oppsummerte pedagogens rolle slik: *“De voksne er et forbilde, så lenge man har dette i bakhodet så tror jeg at man kan være til god hjelp for barna”* (Elin). Informantenes beskrivelser av pedagogens rolle i spesialpedagogisk arbeid der det blir brukt sosial lek kan oppsummeres i denne figuren:



Figur 4. Oppsummering av pedagogens rolle i spesialpedagogisk arbeid der det blir brukt sosial lek

Neste del fokuserer på hvilke arbeidsmetoder informantene tar i bruk når de bruker sosial lek i spesialpedagogisk arbeid, med utgangspunkt i disse rollene.

#### 4.2.2 Arbeidsmetoder

For å få tak i informantenes erfaringer med å bruke sosial lek i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen ble det stilt spørsmålet: *“På hvilken måte har du erfaring med at sosial lek blir brukt i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen?”*. Dette spørsmålet rommet en stor del av problemstillingen og det kom fram mange arbeidsmetoder. Disse arbeidsmetodene presenteres og drøftes. Det finnes derimot lite teori og forskning med eksempler på hvordan sosial lek blir brukt i spesialpedagogisk arbeid, og det vil derfor være hensiktsmessig å diskutere de ulike arbeidsmetodene utfra en praksisnær tilnærming.

#### Barn må lære de sosiale lekereglene og noen adgangsstrategier

For at barn skal mestre den sosiale leken og oppleve en flytopplevelse i sosial lek, må barn lære de sosiale lekereglene og adgangsstrategier for å komme inn i sosial lek. Som Helgesen (2011:98) viser til så må det være en balanse mellom utfordringer og forutsetninger for å oppleve flyt. Olofsson beskriver det på denne måten: *“Alle barn er født med en evne til å leke. Men på samme måte som man må snakke med barnet for å lytte til det og for at taleevnen skal*

*utvikles, må man leke med barnet for at lekeevnen skal utvikles*” (Olofsson, 1993:101). Dette påpekte flere av informantene også: *“Noen barn har bedre forutsetninger for sosial lek enn andre. Disse andre barna må vi i større grad hjelpe å forstå den sosiale lekens regler”* (Sonja). Olofsson (1993:102-103) viser på samme måte til at det er mange årsaker til at barn ikke deltar i sosial lek, det kan være manglende forståelse av lekesignaler, lekespråkets koder og/eller manglende sosial kompetanse. *“De sosiale lekereglene handler om sosial kompetanse. I sosial lek må barn høre på hverandre og ta hensyn til hverandre”* (Sonja). I den forbindelse påpekte Sonja at barn må lære adgangsstrategier for å komme inn i sosial lek. Hun kom videre med et eksempel der et barn ikke skjønnte de sosiale lekereglene eller hvilke adgangsstrategier som skal brukes for å komme inn i den sosiale leken. Barnet brukte å løpe inn i en allerede etablert sosial lek og forstyrre de lekende barna ved å rope og «ødelegge» det barna hadde bygd. *“Barnet hadde så lyst til å bli med, men hadde ingen anelse hvordan”* (Sonja). De andre barna reagerte med å bli sinte og barnet fikk derfor ikke lov til å bli med heller. Sonja fant derfor ut at hun måtte lære barnet noen adgangsstrategier. De øvde derfor på å stå i nærheten og se hvordan den sosiale leken foregikk, for å deretter tilby noe som kunne være nyttig for den sosiale leken. Barna lekte i dette tilfellet at de var en familie som skulle på butikken. Sonja og barnet startet derfor en butikk i nærheten der de ropte «kom og kjøp». *“De andre barna kom bort for å se på hva vi gjorde, og vips så var både jeg og barnet med i familie-leken”* (Sonja). Adgangsstrategiene Sonja lærte barnet i dette tilfellet er i tråd med Vedelers (2007:78) eksempler på adgangsstrategier som ofte benyttes.

Julie har også erfaringer med å lære bort de sosiale lekereglene i sitt spesialpedagogiske arbeid. Hun fortalte at det har vært lite fokus på sosial lek i starten av arbeidet, men at hun og barnet brukte å øve sammen på å leke. Etterhvert prøvde de å generalisere det ut til avdelingen sammen med andre barn, eller ved å ta med andre barn på sine egne opplegg. Dette kan sammenliknes med det Öhman (2012:217) kaller for lekearbeid. Lekearbeid handler om å forberede barnet på å inngå i sosiale samspill og sosial lek med andre barn. Julie startet med å spille Lotto med barnet, slik at Lotto skulle bli et spill som barnet mestret. Etterhvert tok hun med et annet barn som kunne spille Lotto sammen med dette barnet. I dette tilfellet handlet det mer om å inkludere barnet i det sosiale som skjer i hverdagen, enn å inkludere barnet i sosial lek. Det er likevel en start for at barnet skal forstå de sosiale lekereglene og det å være i sosialt samspill med andre barn. Dette kan også sammenliknes med det Öhman (2012:218) kaller lekeprosessen. Lekeprosessen handler ifølge Öhman om å etablere en grunntrygghet som på lengre sikt leder til at barnet tør å delta i aktivitetene i barnehagen på

ordentlig. Julie så altså på barnets aktuelle utviklingsnivå. Det aktuelle utviklingsnivået handler om de ferdighetene et barn allerede kan utføre (Askland & Sataøen, 2013:200). I dette tilfellet mestret barnet å spille Lotto. Deretter så Julie på den nærmeste utviklingssonen. Den nærmeste utviklingssonen handler ifølge Askland & Sataøen om avstanden mellom nivået barnet allerede står på og det nivået barnet kan oppnå med veiledning og hjelp fra en voksen eller mer kompetent jevnaldring. Julie så at barnet kunne lære seg å spille Lotto med et annet barn, fordi barnet hadde øvd med en voksen på forhånd. Dette er nært knyttet til det å være et støttende stillas i barns sosiale lek. Askland & Sataøen forklarer støttende stillas til å være den støtten barn får av en voksen, et flinkere barn eller andre, slik at barnet blir i stand til å utføre en oppgave som barnet ellers ikke hadde klart å gjøre på egenhånd. Julie tok altså andre barn med på treningsopplegget for å tilvenne barnet til det som senere skal skje på avdelingen.

### **Inkludere andre barn i spesialpedagogiske opplegg**

Turid, Julie og Iris organiserer sitt nåværende spesialpedagogiske arbeid med det de kaller trening. De refererte til at treningen består av at pedagog og barn trekker seg tilbake til et eget trenings-rom og gjennomfører diverse trenings-opplegg i så-så mange timer daglig. Dette kan sammenliknes med Jakobsens (2016:30) utsagn om at spesialpedagogisk hjelp ofte foregår på et eget rom, flere timer i løpet av uken, isolert fra de andre barna som sannsynligvis er i «frilek». Av ulike årsaker kan det noen ganger være nødvendig å øve på ulike øvelser med kun en voksen. Turid, Julie og Iris påpekte derimot at det er opp til hver enkelt pedagog hvordan det organiseres. Noen ganger lar det seg gjøre å inkludere andre barn i det spesialpedagogiske opplegget også.

Det ene barnet Turid arbeider spesialpedagogisk med er usikker på andre barn, og det er derfor utfordrende å finne andre barn som barnet er trygg nok på. Turid bruker derfor mye tid på å finne noen som passer sammen: *“For det er ikke alle som passer sammen, det må være noen som på en måte balanserer”* (Turid). Turid viste også til at de har faste dager i løpet av uka der de arrangerer lekegrupper. Dette er noe alle barna på avdelingen er en del av, og barna deles da inn i mindre grupper. For barnet som får spesialpedagogisk hjelp innebærer det at gruppen er satt sammen for å utvikle dette barnets sosiale lek. De har valgt barn som dette barnet er trygg på. Turid har ansvar for denne gruppen, og gruppen består av fire barn. I denne lekegruppen vet man ifølge Turid at barnet har forutsetninger for å leke, fordi barnet er trygg på dem. *“Er det 15 barn på avdelingen så leker hun ikke, da er hun klistret inntil foten min, eller på fanget. Er det mye som skjer, så gjør hun ingenting”* (Turid). Samtidig opplever Turid at det andre barnet hun arbeider spesialpedagogisk med synes det er kjedelig når ingen

andre barn er med på øvelsene de gjør på treningen. Det blir derfor viktig å inkludere andre barn i de spesialpedagogiske oppleggene, men man må finne ut hvilke barn som passer inn.

Som tidligere beskrevet så prøver Julie også å inkludere andre barn i de spesialpedagogiske oppleggene hun organiserer, ved å for eksempel spille spill. Julie har også prøvd å arrangere voksenstyrt lek inne på et lekerom. Da prøver Julie å gjøre de samme øvelsene som de gjør på trening, bare i en naturlig setting sammen med andre barn. Julie påpekte at hun ser hvor viktig det er å prøve å få barnet til å bli mer interessert i andre barn, til tross for at barnet selv ikke viste noen interesse for andre barn i starten. Her har Julie imidlertid sett en endring: *“Hun har hatt lyst til å være med når andre barn danser i ring”* (Julie). Det har altså skjedd en positiv utvikling etter at Julie har inkludert andre barn i de spesialpedagogiske oppleggene.

Iris påpekte at det er viktig å være fleksibel i de spesialpedagogiske oppleggene. Hun viste til et eksempel der barnet selv har tatt initiativ til sosial lek:

La oss si at vi egentlig skal inn på et rom for å gjøre de oppgavene jeg har satt, også har barnet plutselig sneket seg bort til noen andre barn og har noe på gang. Da kan man enten tenke: «klokka er 10, du skal jo inn hit», eller så kan man velge å tenke at «det her har faktisk en verdi det og» (Iris)

Hun poengterer at sosial lek har en verdi. Hun forklarte at man må vurdere hva som er viktigst for barnets utvikling der og da. Hun beskrev at hvis barnet for første gang opplever å bli møtt av et annet barn i barnehagen, rett og slett får napp og har en god kontakt med noen, så er det positivt og har en stor verdi. *“Da kan vi heller prøve å flette inn det vi egentlig skulle gjøre mens barnet gjør det, tenker jeg”* (Iris). Hun utdypet dette med at det har lite hensikt å skape en slik situasjon senere på dagen, som man heller kunne tatt spontant når barnet allerede er i kontakt med noen på eget initiativ. Hun sammenliknet det slik:

Du lille Frank, kan du sette deg her, også kan du lille Pia sette deg der. Kan dere hjelpe meg å øve nå, for nå skal vi øve med han [Frank]. Også kan dere svare på det, fordi at det passer veldig fint at når han spør hva du heter, så svarer du at du heter Pia – kontra at det skjer i en naturlig setting (Iris)

Det virker kanskje selvsagt når Iris beskriver det slik. Likevel har flere av informantene erfaringer med at barn blir avbrutt i sosial lek fordi det skal gjennomføres spesialpedagogiske opplegg. Når sosial lek oppstår spontant, må man også vite hvordan man kan skjerme den sosiale leken.

### **Hvordan man kan skjerme den sosiale leken**

Elin forklarer at hun i sitt spesialpedagogiske arbeid har dette utgangspunktet: *“Vi legger til rette for at barnet får være i samhandling med et eller flere barn, og at vi skjermer leken”* (Elin). Målet er å inkludere et barn i sosial lek fordi barnet selv sliter med innpass på grunn av

manglende verbalt språk. Elin fortalte at hun ofte kan bli inne med et par barn når resten av barnegruppa går ut for å leke. Inne tar Elin og barna utgangspunkt i det de har lekt rett før frokost. Sonja påpekte at det kan oppleves som utfordrende å fortsette en sosial lek etter å ha måtte avslutte den eller sette den på «pause», på grunn av et måltid. Elin prøver å unngå dette ved å snakke om det de lekte og planlegge hva som skal skje videre i den sosiale leken, samtidig som de spiser for å holde tråden oppe og for å så prøve å fortsette der de slapp før frokost. Elin påpekte at dette handler om å ivareta, skjerme og tilrettelegge den sosiale leken. Hun prøver å ta vare på alle gyldne øyeblikk. Dette gir anledning til at barnet kan fortsette i den sosiale leken, noe som betyr at man må være mer fleksibel på tid og rutiner. Det blir også viktig å etablere en god arena for den sosiale leken.

### **Etablere en god arena for den sosiale leken**

Karianne fortalte at hun kan se forskjeller på den sosiale leken hos de yngste barna ute og inne. Hun beskrev at på vinteren er det ofte utfordrende for ettåringene å bevege seg utendørs med mye klær, glatt is og lignende. For toåringene blir aking ofte den sosiale leken som skjer utendørs på vinterstid ifølge Karianne. Karianne beskrev barnas sosiale lek i et lekehus de har i barnehagens uteområde:

Vi har et sånt lekehus, der liker toåringene godt å være, hele året. Der kan de leke i lag og vi kan ofte se rolleleken. Da kan vi liksom gå inn i lekehuset for å selge dem kake eller et eple eller ja du skjønner, barn og voksne kjøper ting av hverandre på lek (Karianne)

En annen sosial lek Karianne har observert i lekehuset er at barna sier «nå er du mammaen», også lager de seg snøklumper som liksom er babyer. Dette viser at barna allerede i toårsalder kan inngå en rollelek. Karianne påpekte altså viktigheten av å etablere en god arena for den sosiale leken, og hvordan hun selv som voksen kan bidra i den sosiale leken.

### **Når en voksen starter en aktivitet tiltrekkes mange barn**

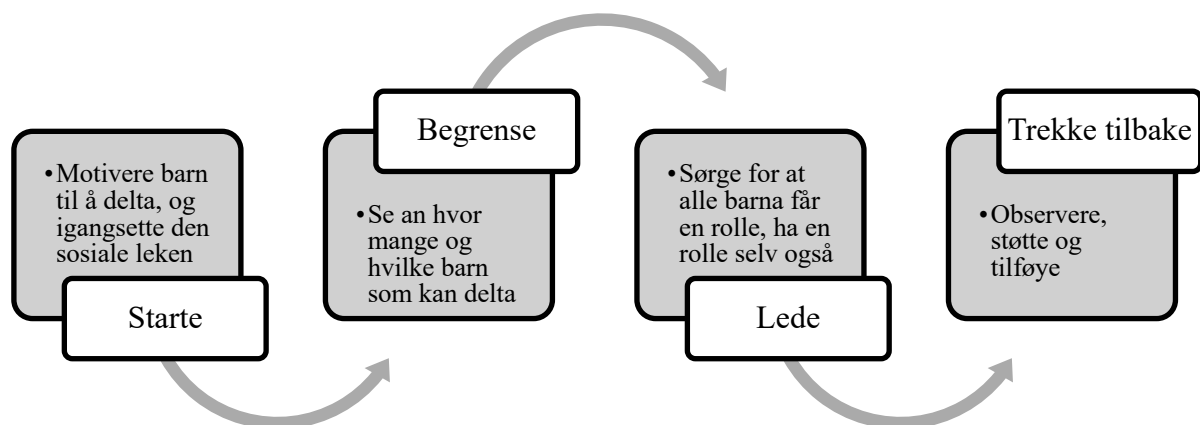
I situasjoner der barn av ulike årsaker ikke klarer å etablere en sosial lek med andre barn selv, har flere av informantene gode erfaringer med at en voksen starter en aktivitet. *“For det er jo sånn at når voksne leker, så vil jo alle være med”* (Turid). Alle informantene viste til at barn ofte synes det er interessant og spennende når en voksen viser seg fra sin lekne side, og det tiltrekkes ofte mange barn i slike aktiviteter. Utgangspunktet for å starte en slik aktivitet kan være å inkludere et barn i sosial lek med andre barn.

Karianne kom med et eksempel der hun later som at hun er en ulv som løper etter barna for å «ta» de, og dermed starter en herjelek. Da løper barna rundt med full innlevelse og glemmer seg for ulven. Dette beskriver Ruud (2012:15) som en bevegelseslek. Garvey (1990:37)



påpeker at det ofte er de eldre og trygge barna som deltar i slik lek, men Karianne har erfaringer med at de yngre og utrygge barna også ønsker å delta i slik lek dersom en voksen også deltar. Dette påpeker viktigheten av å være bevisst over egen rolle i spesialpedagogisk arbeid der det blir brukt sosial lek.

For det ene barnet Turid arbeider spesialpedagogisk med, kan det ofte oppleves som for voldsomt med for mange barn. Barnet tør rett og slett ikke å delta når det er for mange barn. Derfor påpekte Turid at hun både må starte og begrense den sosiale leken. Å starte den sosiale leken referer til at hun må motivere barna til å delta og igangsette leken. Å begrense den sosiale leken referer til at hun må vurdere når det er mange nok barn som er med, og ta hensyn til det. Videre må Turid ofte gi barnet som sliter en rolle: *“Jeg må jo si «kan du være mamma?»». For hvis jeg ikke sier det, så står hun bare og observerer uten å delta”* (Turid). Turid forklarte dette med at barnet ikke gjør krav på noe selv og er avhengig av at en voksen leder den sosiale leken til en viss grad. Samtidig påpekte Turid: *“Hvis jeg har startet en lek en dag, så kan hun leke den samme leken neste dag, uten meg”* (Turid). Dette forklarte Turid med at påfølgende dag så har barnet den sosiale leken ferskt i minnet og vet at det er trygt fordi det allerede er blitt gjort sammen med en voksen. *“Da kan barnet spørre meg om jeg kan gå ut, at jeg ikke for lov til å være der”* (Turid). Dette viser en stor utvikling der barnet går fra å ikke tørre å delta, til å føle at den sosiale leken mestres såpass at det ikke er behov for at en voksen er i nærheten lengre. Denne prosessen kan beskrives ved hjelp av denne figuren:



Figur 5. Prosessen der en voksen hjelper barn i sosial lek

Turid beskrev prosessen ved å starte, begrense og lede den sosiale leken. Elin beskrev også denne prosessen, men tok i tillegg med det siste punktet som handler om å trekke seg tilbake. Når man har trukket seg tilbake skal man fortsatt være i nærheten å gi næring til den sosiale leken. Å gi næring til den sosiale leken handler ifølge Elin om å være i bevegelse. Elin

beskrev det å være i bevegelse slik: *“Å være tilstede der barna er, hente ting for dem, lytte til dem og sysle rundt dem”* (Elin). På samme måte forklarte Åse: *“Ved å være i nærheten har man også mulighet til å gripe inn dersom leken utvikler seg i negativ retning”* (Åse). Dette handler ifølge Åse om å veilede barn i sosial lek. Man er altså i nærheten for å støtte dersom det oppstår problemer i den sosiale leken, og dette kan være en trygghet for barna å vite. Når en voksen hjelper barn i sosial lek blir det også sentralt å se på hvordan det å fremme barnets interesser kan gjøre barnet til en attraktiv lekekamerat.

### **Å fremme barnets interesser kan gjøre barnet til en attraktiv lekekamerat**

Mange av informantene viste til eksempler der det å fremme barnets interesser kan gjøre barnet til en attraktiv lekekamerat. Karianne fortalte om et barn som ofte uteble i den sosiale leken i barnehagen. I dette eksempelet ble det naturlig å kartlegge barnets interesser. Når de ansatte i barnehagen til Karianne hadde funnet ut at barnet var opptatt av Elias-båten, bestemte de seg for å spille videre på det. De bestemte seg derfor for at barnet skulle få lov til å vise de andre i barnehagen Elias-filmen og ta med Elias-lekene sine til barnehagen. Situasjonen ble beskrevet med en begeistret stemme: *“Han vokste så mye på det! At han fikk vise frem hva han likte så godt. Han synes det var artig å få tilbakemeldinger fra de andre om at de også likte Elias-båten”* (Karianne). Det at de ansatte i Kariannes barnehage fant ut at mange av barna hadde en felles interesse i Elias-båten, hjalp de også til å vite at dette var noe de kunne bygge videre på i sosial lek. Å fremme barnets interesse på denne måten hjalp denne gutten å bli en mer attraktiv lekekamerat, fordi de voksne hjalp barna med å finne sine felles interesser. Elin viste på samme måte til at man må fremheve barnet og synliggjøre dem. Hun fortalte at det var spesielt viktig i spesialpedagogisk arbeid med barn som mangler det verbale språket:

Da er det jo viktig at vi fremhever barnet og synliggjør dem, trekker dem frem med navn, at dem får opptre, at dem får en rolle, at dem får være med på lik linje med de andre barna. For å bli sett og at de andre skal oppleve at det barnet går i barnehagen, så er det jo vi som må trekke fram barnet (Elin)

Dette påpeker hvor viktig det er å fremheve og synliggjøre barn som havner litt i bakgrunnen av den sosiale leken i barnehagen. Sonja viste også til et eksempel fra egen arbeidshverdag der hun hadde observert et barn som sjeldent ville delta i sosial lek med andre barn i barnehagen. Barnet var relativt nytt i denne barnehagen og ville aller helst være alene og holde på med egne aktiviteter, for eksempel tegne, lese, perle, pusle puslespill og så videre. Barnet hadde fått vedtak om spesialpedagogisk hjelp på grunn av manglende kommunikasjonsferdigheter, og det skulle utarbeides en plan for hvordan barnehagen skulle arbeide med dette. De ansatte i barnehagen hadde utfordringer med å bli kjent med barnet og

bestemte seg for å kartlegge barnets interesser. *“Foreldre er gode støttespillere når det kommer til å kartlegge barnets interesser”* (Sonja). Dette er i tråd med hva Barnehageloven (2005, §19b) fastslår om at spesialpedagogisk hjelp skal planlegges i samarbeid med foreldre. Det å bruke tid på å kartlegge barns interesser er også med på å finne ut barnets motivasjon for å leke. Barn kan ofte trenge hjelp til å se felles interesser og forbindelseslinjer som senere kan bidra til en sosial lek. I likhet med dette vil det å gi barna felles opplevelser skape et fellesskap som gir et godt utgangspunkt for sosial lek.

### **Felles opplevelser skaper et fellesskap som gir et godt utgangspunkt for sosial lek**

Sonja viste til et eksempel der felles opplevelser skaper et fellesskap som gir et godt utgangspunkt for sosial lek. Hun fortalte om et barn som ofte ble ekskludert fra den sosiale leken. Resten av barnegruppa brukte ofte å late som de jobbet i en stall eller var hester, og det viste seg at dette barnet ikke visste var en stall var. Sonja bestemte seg derfor for å ta med hele barnegruppa på tur til stallen i nærmiljøet slik at alle barna fikk erfare hva en stall var. Når alle barna fikk vite hva en hest var, hadde de også samme utgangspunkt til å få delta i en slik sosial lek. På samme måte fortalte Karianne at det i barnehagen hennes ble arrangert turer for å styrke samholdet mellom barna og for å få et godt fellesskap. De dro altså ut på tur for å oppleve noe sammen som kan inspirere til sosial lek senere. Dette er nært knyttet til det Mørland et al. (2017:123) beskriver om barnehagepersonalet som brobyggere. I deres forskning kom det også fram at informantene ser på seg selv som brobyggere mellom barn i lek, og spesielt i arbeid med barn som av ulike årsaker trenger hjelp til å komme inn i den sosiale leken.

Turid fortalte på samme måte at det å dele barna i mindre grupper i spisesituasjoner var et av tiltakene de gjorde i spesialpedagogisk arbeid med barn i barnehagen. I alle måltidene hadde Turid med seg de to barna som hun arbeider spesialpedagogisk med, i tillegg til to andre utvalgte barn. De utvalgte barna skulle opptre som et støttende stillas for barna som fikk spesialpedagogisk hjelp. Både i form av samtaler rundt matbordet, og for å bygge relasjoner som senere kunne føre til sosial lek. Dette kan også sammenliknes med det å være en brobygger mellom barn i lek.

Når det i spesialpedagogisk arbeid legges til rette for sosial lek blir det viktig å være klar over at det finnes et skille mellom lekbetonte aktiviteter og sosial lek.

### **Skillet mellom lekbetonte aktiviteter og sosial lek**

Det er viktig å påpeke forskjellen mellom å bruke sosial lek i spesialpedagogisk arbeid og det å gjøre lekbetonte aktiviteter i spesialpedagogisk arbeid. Melaas (2013:55) beskriver en lekbetont aktivitet å være en aktivitet hvor voksne styrer barna i retning av faglige mål. Melaas påpeker at lek i motsetning til dette lekes uten fokus på faglig måloppnåelse. Sonja viste i likhet med dette til et eksempel der hun trodde hun satt å «lekte» med Lego med tre gutter. De bygde hver sine slott og verken så på eller sa så mye til hverandre. Etter den ene gutten var ferdig å bygge slottet sitt sa han til de to andre «Nå kan vi leke». Dette viser at barna selv ikke definerte det å «leke» med Lego som en lek, slik som Sonja gjorde. At leken først kunne begynne når de var ferdige med å bygge slottet sitt. Øksnes (2010:70) har også diskutert dette med barnehagebarn. Hun fant ut at når voksne sier at barna skal gjøre noe definerer barna det som arbeid, men hvis de finner det ut selv så er det lek. Det finnes derfor et skille mellom hva som er lek og ikke, og dette er viktig å ha med seg i spesialpedagogisk arbeid der det brukes sosial lek.

Etter å ha redegjort for arbeidsmetoder som benytter sosial lek i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen, blir det viktig å bemerke at det finnes mange ulike barn og ulike tilnærminger.

#### **4.2.3 Ulike barn og ulike tilnærminger**

I en slik studie er det viktig å påpeke at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen er en variert gruppe der det ikke finnes noen fasitoppskrift på hvilken arbeidsmetode som er mest hensiktsmessig å bruke. Sosial lek er derimot en arena som alle barn i barnehagen bør få delta i, fordi Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) vektlegger inkludering, fellesskap og den sosiale leken. En av informantene utdypet dette:

Det finnes ingen fasitoppskrift på hvordan man skal drive samhandling med barn med spesielle behov. For ingen barn er like, overhodet ikke. Noen har utfordringer med språket eller med atferden, men ingen er lik. Så man må tilrettelegge utfra hvert enkelt barns behov (Elin)

Som Elin beskrev det, så finnes det ingen fasitoppskrift på hvordan man skal drive samhandling, eller bruke sosial lek i spesialpedagogisk arbeid med barn. Hun forklarte dette med at barn som har utfordringer knyttet til for eksempel språk heller ikke er like. Man må tilrettelegge utfra hvert enkelt barns behov. *“En arbeidsmetode som fungerer på et barn med språkvansker, behøver ikke å fungere på et barn med de samme språkvanskene”* (Sonja). Mange av de andre informantene var også inne på dette temaet, og det ble påpekt at det ofte er barn med utfordringer knyttet til språk, kommunikasjon og atferd som får spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. *“Å bruke sosial lek i spesialpedagogisk arbeid vil være nyttig i de fleste*

situasjoner. Når det kommer til hvordan man bruker det, så må det tilpasses ut fra det enkelte barnet” (Sonja). Dette er viktig å ta med seg i spesialpedagogisk arbeid.

Informantene ble likevel spurt: *“Opplever du at det er noen vansker som er lettere å tilpasse sosial lek til enn andre, i spesialpedagogisk arbeid?”*. Åse viste til at språkvansker ofte var lettere å tilpasse til sosial lek enn andre vansker, i spesialpedagogisk arbeid: *“Vi knytter ofte inn den sosiale leken når vi arbeider med språk”* (Åse). Samtidig viste Elin at det i spesialpedagogisk arbeid der barn har språkvansker kan det å bruke sosial lek oppleves som «vanskelig». Hun påpekte derimot: *“Man ser likevel at disse barna har behov for det, selv om et mangelfullt verbalt språk på en måte kan bli et hinder i sosial lek”* (Elin). Dette kan tolkes som at Elin ser det som hensiktsmessig å bruke sosial lek i spesialpedagogisk arbeid der barn har språkvansker, men at det samtidig kan være utfordrende fordi det verbale språket er såpass viktig å inneha i den sosiale leken. Elin forklarte dette ved å peke på at man i sosial lek må være trygg på seg selv, fordi man må kunne overgi seg fullstendig til leken:

I den leken kan man høre barn si «så gjorde jeg det, også kom du dit, men nå er jeg bestemora, så kan jeg sitte her, også gikk du på butikken». Jeg tror at barn med spesielle behov har vanskeligheter for å uttrykke akkurat disse tingene. Dette kan være helt grunnleggende for andre barn, men et hinder for barn med spesielle behov, fordi de ikke klarer å overgi seg til leken på lik linje som trygge barn med en god plattform (Elin)

Det Elin beskrev her viser at det kan oppstå noen utfordringer i å bruke sosial lek i spesialpedagogisk arbeid der barn ikke klarer å overgi seg til leken på samme måte som barn med andre forutsetninger. Det å få delta i den sosiale leken i barnehagen vil uansett ha en stor betydning.

#### **4.2.4 Betydning av å få delta i den sosiale leken**

For å finne ut om informantene så på det som nyttig å bruke sosial lek i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen ble det stilt spørsmålet: *“Mener du det er formålstjenlig å bruke sosial lek i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen?”*. Samtlige av informantene svarte ja på dette spørsmålet, og alle utdypet hvorfor sosial lek bør brukes i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. Her er noe av det som ble utdypet: *“Ja absolutt. Det er så mye læring i den sosiale leken, og spesielt i rollelek. I den sosiale leken får barna utfordringer og de utvikler det kognitive og den sosiale kompetansen”* (Åse). Turid beskrev det slik:

Ja. Det gjør jeg. For det ser jeg på henne. Fra å gå fra å nekte å gå inn på det lekerommet, hun skulle ikke inn dit, ikke om jeg var med, ikke om vi begge to som jobber med henne var med. Hun skulle ikke inn dit i fjor. Men nå kan hun gå inn dit. Vi har lekegruppe, også kan jeg være sammen med dem, også kan

hun si «nå må du gå ut». Så man ser jo at det gjør jo noe. Det er på en måte det vi bruker med henne, lek. Og det med å skape positivitet rundt det. At det ikke er skummelt (Turid)

Her beskrev Turid en utvikling hun kan se har skjedd med barnet som har blitt motivert til å inngå i sosial lek. Fra å nekte å gå inn på lekerommet med andre barn, til å ha lyst til å gjøre det. Det kan tyde på at det å skape positivitet rundt sosial lek fungerer. På samme måte beskrev Karianne: *“Ja, absolutt. Jeg ser jo bare hvor mye det har hatt å si for det barnet i barnehagen nå, hvor mye de andre tar seg av han”* (Karianne). Elin beskrev det slik: *“Lek er en gode i seg selv. Det fører glede med seg”* (Elin). I likhet med dette påpekte Sonja at det er viktig å tilhøre en kameratgruppe for barnets videre utvikling og livsmestring. Karianne oppsummerte: *“Det er jo sånn man blir kjent, med å leke”* (Karianne).

Å bruke sosial lek i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen kan likevel ses på med både fordeler og ulemper, utfra hvem man spør. For å få frem informantenes syn på dette ble det derfor spurt: *“Hvilke fordeler/ulemper ser du i å bruke sosial lek i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen?”*. Fordelene og ulempene informantene så blir presentert i form av to tabeller.

Tabell 4. Fordeler med å bruke sosial lek i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen

<b>Karianne</b>	Karianne tror at barnet kommer mye mer inn i barnegruppa og at det blir et mer sosialt samhold. Hun viste til at de andre barna blir positive til det barnet og at de kan flire og ha det artig i lag. Barnet blir mer «med», rett og slett løftet litt opp
<b>Turid</b>	Turid er veldig glad i det selv, og viste til at det artigste i barnehagen er jo å leke
<b>Julie</b>	Julie tror mye av læringen skjer gjennom samspill med andre barn, og at det derfor vil være en stor fordel å kunne inkludere barnet i sosial lek med andre barn. Hun tror at mye av læringen kommer av seg selv da
<b>Elin</b>	Elin påpekte at det brukes sosial lek i spesialpedagogisk arbeid for å løfte opp barnet, spesielt barn som ikke har et verbalt språk. Hun viste til at det da er viktig å fremheve barnet og at man synliggjør dem
<b>Åse</b>	Åse tror det spesialpedagogiske arbeidet blir mer artig, både for barna og de voksne, og viste til at barna kan også bli mer engasjert ved å bruke sosial lek
<b>Iris</b>	Iris tror læringen blir mer lystbetont og artig, og viste til at læringen skjer uten at det er i en typisk læringssituasjon. Hun påpekte at barn er barn og det skal jo være artig, og det skal være lek. Hun reflekterte at man tenker kanskje læring som voksen, men barnet ikke tenker læring. Hun viste til at barna har det bare artig, også suger de til seg det som de får til. Hun oppsummerte at barn lærer best av andre barn
<b>Sonja</b>	Sonja tror barnet får bedre forutsetninger for å mestre livet gjennom sosial lek, og at alle mennesker ønsker å være inkludert i det sosiale fellesskapet

Tabellen viser at mange av informantene påpekte at å bruke sosial lek i spesialpedagogisk arbeid er artig. Dette kan sammenliknes med slik Garvey (1972:12) oppsummerer lekens

karakteristiske trekk: at lek er morsomt og lystbetont, at lek ikke har noe ytre mål og at lek engasjerer den som leker aktivt. Sonja viste til et eksempel som beskriver dette:

I barnehagen har vi et puterom som barna liker å leke i. Der kan man se at barna stabler puter oppå hverandre for å så bare rive dem ned igjen. Dette kan de gjøre om og om igjen. De flirer og syns det er artig når putene raser ned (Sonja)

I dette eksempelet kan man se at barna ikke stabler putene for å bygge et tårn som skal bli værende, målet er altså ikke det de bygger, men det å gjøre det og se at det raser ned. Et slikt eksempel påpeker hvordan leken kan ses på som indremotivert. Alternativt kunne man sett på en lignende situasjon der barna hadde stabled putene for å bygge et tårn. Dersom noen andre barn hadde løpt bort og rast ned tårnet da, hadde sannsynligvis barna som bygde tårnet reagert med å bli frustrerte, fordi da hadde det å bygge og beholde tårnet vært målet.

I denne tabellen kan man se ulempene informantene så i å bruke sosial lek i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen:

Tabell 5. Ulemper med å bruke sosial lek i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen

<b>Karianne</b>	Karianne sa at det må jo være med de barna som man ser ikke har noe gevinst av det i det hele tatt, at på noen kan man jo se det på kroppsspråket: «Det her liker jeg ikke, jeg føler meg kjempeubekvem»
<b>Turid</b>	Turid påpekte at andre barn syns det er så artig at hun som voksen er involvert i den sosiale leken at det kan bli litt for voldsomt for barnet leken egentlig var ment for
<b>Julie</b>	Julie viste til situasjoner der barnet ikke har interesse for å inngå i sosial lek. Hun påpekte at man er så avhengige av at barnet skal komme inn i den sosiale leken for videre læring, og viste til at dette kan ses på som utfordringer, mer enn en ulempe.
<b>Elin</b>	Elin var klar på at: <i>“Nei, det kan jeg ikke si at jeg gjør. Ikke i noen sammenhenger”</i>
<b>Åse</b>	Åse sa at hvis man ser at det ikke kommer noe ut av det, at ikke blir noe eller har noe fremgang, så er det jo ikke nødvendig å fortsette men å kanskje bruke en annen metode
<b>Iris</b>	Iris kom ikke på noen ulemper der og da, men sa at det er mulig at det er det. Hun viste til at det kommer nok an på hva man gjør det til selv, og at vi er sosiale vesener som er nødt til å forholde oss til andre mennesker uansett
<b>Sonja</b>	Sonja så ingen ulemper i å bruke sosial lek i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen, og viste til at dersom man prøver en metode som ikke fungerer, så må man finne en annen metode for akkurat det barnet

Som man kan se av tabellen var de fleste informantene enige om at det ikke finnes noen ulemper i å bruke sosial lek i det spesialpedagogiske arbeidet. Flere informanter viste derimot til noen utfordringer som kan oppstå. Karianne viste til tilfeller der barn ikke virker å ha noe gevinst av å delta i den sosiale leken fordi de viser med kroppsspråket sitt at de føler seg

ubekvem. Julie viste også til tilfeller der barn ikke virker å ha interesse for å inngå i sosial lek, men påpeker samtidig at man er avhengige av at barnet skal komme inn i den sosiale leken for videre læring. Dette forklarer Iris ved å peke på at mennesker er sosiale vesener som er nødt til å forholde seg til andre. Åse og Sonja viste til at man kan prøve andre metoder dersom noe ikke fungerer. Iris utdypet det slik:

Det kan være vanskelig hvis du har et barn som har en spesiell atferd som i den forstand er skremmende eller utagerende for de andre. Jeg har vært borti barn som ikke kan språket, som har et sinne, som er uforutsigbar, som er sterk, som uten forvarsel «går til angrep», da kan det være vanskelig å få andre barn til å ville være med i den leken eller tørre å komme inn i den leken. Da må man kanskje gå tilbake noen steg, også kanskje vi kan begynne å jobbe oss videre mot noe sosialt (Iris)

Det kan derfor være tilfeller der det ikke er hensiktsmessig å bruke sosial lek i spesialpedagogisk arbeid med det samme, men likevel på sikt.

Med utgangspunkt i den sosiale lekens betydning for barn, ble det også stilt spørsmålet:

*“Hvilke konsekvenser tror du vil oppstå dersom barn som får spesialpedagogisk hjelp blir «tatt ut» av barnegruppa i lekestunder?”*. Det kan være både positive og negative

konsekvenser ifølge Åse. Hun viste til at dersom barnet *alltid* er i en en-til-en relasjon med en voksen, og *aldri* får delta i sosial lek med de andre barna, så vil konsekvensen være at barnet går glipp av mye viktig sosialt, og en betydningsfull del av utviklingen. Åse viste derimot til at hun tviler på at noen har det slik, at det ville vært et ytterpunkt. En positiv konsekvens kan ifølge Åse være at i en en-til-en situasjon er det fullt fokus på det aktuelle barnet, barnet får lov til å svare/snakke fritt og barnet blir ikke avbrutt av andre barn. Barnet blir kanskje mer sett og føler seg mer anerkjent og får mestringsfølelse av å svare riktig. På samme måte påpekte Karianne at hun synes det er helt greit at barn leker litt hver for seg, men at det ikke bør skje for ofte. Hun viste til at dersom det samme barnet er utenfor hver gang, så er det ikke greit. *“Det er viktig at de voksne ser det og jobber med å få med alle barna i den sosiale leken. Det har vi lagt vekt på”* (Karianne). Noen ganger kan det derimot lønne seg å gjennomføre spesialpedagogisk arbeid uten andre barn tilstede, ifølge Karianne. Hun viste til et eksempel der en jente med språkvansker opplevde det som ekkelt å ha med andre barn når de skulle ha språktrening. Dersom noen andre barn skulle være med, så var det noen få hun følte seg trygg på og ønsket å ha med. *“Så da tenker jeg, at hvis de barna ikke var i barnehagen akkurat den dagen, så tar du heller ikke med deg noen andre barn som hun ikke er trygg på. Det er det jeg mener, at du må gjøre det innad noen rammer”* (Karianne). Det å bruke sosial lek i spesialpedagogisk arbeid skal altså gjøres innad noen rammer. Elin påpeker derimot at man aldri skal ta barn vekk fra en allerede etablert lek for å gjennomføre



spesialpedagogisk arbeid, at det ville vært som å ta fra barnet all tilhørighet. Iris påpekte at man må veie for og imot. Det blir sett på som betydningsfullt at barn får delta i den sosiale leken i barnehagen. Derfor vil det også vises til rammefaktorer som påvirker det å bruke sosial lek i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen.

### **4.3 Rammefaktorer som påvirker det å bruke sosial lek i spesialpedagogisk arbeid**

For å kunne bruke sosial lek i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen, er det viktig å undersøke hvilke rammer som ligger rundt, altså hvilke ytre påvirkninger eller begrensninger som finnes i arbeid der det brukes sosial lek i spesialpedagogisk arbeid. Informantene ble derfor spurt: *“Hvordan opplever du at rammefaktorer i barnehagen påvirker det å kunne bruke sosial lek i det spesialpedagogiske arbeidet?”*. Holdninger til den sosiale leken, forhold i barnehagen, samarbeid med andre instanser og utdanning var rammefaktorer informantene trakk fram.

#### **4.3.1 Holdninger til den sosiale leken**

Holdninger til den sosiale leken var en av rammefaktorene som noen av informantene trakk fram i samtalen om hva som påvirker det å kunne bruke sosial lek i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. Åse påpekte:

Jeg tror kanskje at leken kan være litt undervurdert og at mange ikke vet hvor viktig den faktisk er, med tanke på å utvikle sosial kompetanse, fantasi, kreativitet og at man får utfoldet seg. Jeg tror nok at det er mange, både foreldre og barnehageansatte som ikke vet. For noen kan jo være litt sånn her: «Hva har dere gjort i dag?», også svarer vi «I dag har vi lekt ute og inne, vi har gjort det og det», også kan det bli «Åja, dere har *bare* lekt?», liksom at det er «*bare* lekt» (Åse)

I likhet med Åse viste Karianne til at den sosiale leken ikke må bli undervurdert: *“Jeg synes det er utrolig viktig at det ikke må bli undervurdert”* (Karianne). Det at det finnes holdninger til barnehagen om at man *bare* leker er et kjent fenomen. Bae belyser også dette:

Mange i vår kultur omtaler lek i nedvurderende ordelag, jf. formuleringen «de *bare* leker», underforstått driver med noe som ikke er så viktig, ikke verdt å ta på alvor. Dette er ikke i tråd med den mangfoldige betydningen leken har i barns liv (Bae, 2018:67)

På samme måte poengterer Lillemyr at: *“Lek i pedagogisk virksomhet må innebære at de voksne tar barns lek på alvor”* (Lillemyr, 2011a:216). Det å ta barns lek på alvor handler om syn på barn og barndom. Spør man hva barn liker å gjøre i barnehagen, så fremstår viktigheten av lek, og særlig lek med venner som sentralt (Bae, 2018:59; Øksnes, 2010:64). Derfor må barns lek bli tatt på alvor. Sjursen diskuterer det slik: *“I betydningen av at det er mer allment akseptert å vise omverden at barna har kunnskap om ulike emner, og at de har*

*lært navn på ulike dyr, kan engelske ord og har laget ting, enn at man «bare» har lekt»*

(Sjursen, 2014:129). For å vise foreldre og andre barnehageansatte den sosiale lekens betydning så viste Åse til en sirkel som viser hva leken faktisk betyr. Denne sirkelen belyser ifølge Åse hva barnet faktisk har gjort gjennom å leke, for eksempel: «I dag når jeg har lekt så har jeg bygget selvtillit, utviklet meg emosjonelt og intellektuelt, øvet på konfliktløsning og forhandling, og så videre». Åse påpekte at dette kan hjelpe foreldre og andre barnehageansatte å bli bevisste på hvor viktig leken er for barns liv.

### **4.3.2 Forhold i barnehagen**

Ved bruk av sosial lek i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen ble forhold i barnehagene beskrevet som en rammefaktor av alle informantene. Forholdene informantene refererte til var bemanning, tid, rom og miljø, støtte og forståelse fra kollegaer og ledelse samt økonomi. Alle informantene påpekte hvor viktig det var å ha nok menneskelige ressurser, altså en god nok bemanning. Turid forklarte det slik:

Jeg tenker at det er fort gjort at man som ressurs på avdelingen blir spist opp, av fellesskapet. Vi bruker å snakke om det, jeg og hun andre jeg jobber spesialpedagogisk med. Egentlig er vi her kun for de to barna, så hvis hun vil sitte på fanget mitt en hel dag, så skal det faktisk være rom for at hun skal kunne gjøre det. Men det er så lett å bli spist opp av det, spesielt med pauser og alt sånt. Det spiser tid. At du blir på en måte regnet som resten (Turid)

På samme måte uttrykte Karianne frustrasjon over at grunnbemanningen ikke var tilstrekkelig nok når et barn ofte krever en voksens fulle oppmerksomhet og tid. I likhet med dette påpekte Elin: *“For å kunne hjelpe barn så må det være nok voksne. Det er alfa og omega”* (Elin). En god nok bemanning blir derfor sett på som en viktig rammefaktor for å få til spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. Barnehagehverdagen beskrives som hektisk av mange av informantene og derfor blir tid sett på som en viktig rammefaktor i spesialpedagogisk arbeid der det blir brukt sosial lek: *“Tid, det krever masse tid for å få det til”* (Elin). Elin fortalte videre at det var viktig at den voksne som påtar seg det spesialpedagogiske ansvaret blir beskyttet. Å bli beskyttet referer til at man ikke blir forstyrret i å gjøre andre praktiske gjøremål midt i det spesialpedagogiske arbeidet med sosial lek. Alle informantene var også innom rom og miljø som rammefaktorer ved bruk av sosial lek i det spesialpedagogiske arbeidet. Åse beskrev det slik: *“Det er så viktig å ha en plass der man kan trekke seg unna uten å bli forstyrret, si at man må sitte på et møterom – det er jo så mye ting og tang der som tar oppmerksomheten til barnet”* (Åse). Julie påpekte også hvor viktig det var med støtte og forståelse fra medarbeidere og ledelse i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen: *“Det har så mye å si for hvordan kvaliteten på deres arbeid blir”* (Julie). Turid, Åse og Sonja vektla

barnehagens økonomi som en begrensning i spesialpedagogisk arbeid der det blir brukt lek. De fokuserte først og fremst på det å ha mulighet til å delta på kurs, og at det å ansette en ekstra person blir for kostbart for barnehagen. Ingen av de andre informantene, Karianne, Julie, Elin eller Iris, vektla barnehagens økonomi som en begrensning. Dersom man ser tilbake på tabell 2 (Informantenes bakgrunn) kan man se at skillet mellom disse to gruppene er at Turid, Åse og Sonja tilhører kommunale barnehager mens Karianne, Julie, Elin og Iris tilhører private barnehager. Utfra disse sju informantenes svar kan det derfor virke som at de kommunale barnehagenes økonomi setter større begrensninger enn det de private barnehagene gjør. Det kan derimot også være tilfeldigheter fordi utvalget ikke er stort nok til å si noe om akkurat det. Man kan sammenlikne Turid og Iris sine utsagn: *“Kommunen har ikke råd til å sende oss [på kurset hun ville delta på]”* (Turid) kontra *“Jeg synes jeg får utrolig mye av det jeg vil ha, av utstyr, vil jeg på kursing så får jeg det. Jeg er veldig fornøyd, enkelt og greit”* (Iris).

#### 4.3.3 Samarbeid med andre instanser

Ut fra Barnehageloven (2005, §19c) er det PPT som er sakkyndig instans i saker om spesialpedagogisk hjelp, og som skal sørge for at det blir utarbeidet lovpålagte sakkyndige vurderinger. Dette betyr at PPT er en instans barnehagen samarbeider med når barn skal få spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Hvorvidt PPT fokuserer på sosial lek som tiltak i spesialpedagogisk arbeid, blir dermed en rammefaktor i spesialpedagogisk arbeid der det blir brukt sosial lek. Informantene ble derfor spurt: *“Opplever du at andre instanser (f.eks. PPT) tilrår sosial lek som tiltak når det er barn med enkeltvedtak? Bruker de det aktivt som tiltak?”*. Svarene blir oppsummert i en tabell og deretter diskutert:

Tabell 6. Andre instansers fokus på sosial lek i spesialpedagogisk arbeid

<b>Karianne</b>	Først beskrev Karianne at PPT fokuserer mer på praktiske ting, som at å oppnå blikk-kontakt og å motta beskjeder er øvelser barnet må øve på. Også blir det opp til de i barnehagen hvordan de legger det opp. Etterhvert kom hun på at det i rapporten fra PPT stod at de skulle ha fokus på sosialt samspill
<b>Turid</b>	Turid påpekte at noen ganger gjør de det og andre ganger ikke. PPT har fokusert på det i det ene tilfellet hun jobber i nå, Barnehabiliteringen har ikke fokusert på det i det andre tilfellet hun jobber i nå
<b>Julie</b>	Julie sa at det er helt klart, det har både Barnehabiliteringen og PPT nevnt helt fra starten av
<b>Elin</b>	Elin påpekte at i samtaler med PPT om enkeltbarn har de lagt vekt på den sosiale leken, og at de legger mest vekt på hvor langt barnet er kommet i den sosiale leken. Hun tror at PPT synes barnehagen legger for mye vekt på lek, men at barnehagen mener at det er i leken at alt skjer. Hun opplever at PPT legger stor vekt på at de skal arbeide en-til-en, altså en voksen og et barn

	skal trene på ulike øvelser. Samtidig syns hun at de har mange gode tips og forslag til hva barnehagen kan gjøre med leken også
<b>Åse</b>	Åse har inntrykk av at de fleste tiltak tar utgangspunkt i at pedagogen og barnet er alene, altså at man er på egne opplegg for å arbeide med språk for eksempel
<b>Iris</b>	Iris sa at fysioterapeuten har kanskje foreslått at man inkludere flere barn fordi det blir mange timer å ligge inne å rulle på en matte alene. Hun tror sosial lek kanskje har blitt nevnt, men tror ikke andre instanser har noe høyt fokus på akkurat den biten
<b>Sonja</b>	Sonja har inntrykk av at når de i barnehagen poengterer at sosial lek er noe som må fokuseres på, så fokuserer andre instanser også på det. Hun tror at det ellers kanskje kan bli litt glemt

Tabellen viser at informantene samarbeider med ulike instanser, både PPT, Barnehabiliteringen og fysioterapeut blir nevnt. Julie var helt klar på at både PPT og Barnehabiliteringen har fokusert på sosial lek som spesialpedagogisk tiltak. Samtidig hadde Åse og Elin inntrykk av at tiltakene andre instanser foreslår ofte har utgangspunkt i at pedagogen og barnet er alene på egne opplegg. Turid påpekte at *“Noen ganger gjør de det, og andre ganger ikke”* (Turid). Dette kan ha en sammenheng med det som tidligere er beskrevet om at det finnes ulike barn og ulike tilnærminger. Elin beskrev derimot at hun tror PPT syns barnehagen hun jobber i legger for mye vekt på den sosiale leken i spesialpedagogisk arbeid, men at PPT likevel kan komme med gode forslag til hvordan de kan arbeide med leken. Karianne var først usikker på om PPT fokuserte mest på praktiske øvelser, men så kom hun senere på at PPT hadde skrevet at tiltakene skulle ha fokus på sosialt samspill. Iris fortalte at hun tror den sosiale leken blir nevnt av andre instanser, men at det ikke er høyt prioritert. Sonja hadde inntrykk av at dersom barnehagen selv prioriterer sosial lek i det spesialpedagogiske arbeidet, så blir det også prioritert av andre instanser. Dersom barnehagen ikke prioriterer sosial lek i spesialpedagogisk arbeid selv, så har Sonja inntrykk av at det kan bli nedprioritert eller bortglemt.

Dette kan oppsummeres med at informantene har ulike erfaringer rundt samarbeidet med andre instanser, og de andre instansenes fokus på den sosiale leken som tiltak. I intervjuet utdypet flere av informantene at andre utfordringer kan oppstå i samarbeidet med andre instanser. Karianne påpekte at det skal iverksettes mange tiltak uten å få ressurser nok. Hun påpekte at ting tar tid, og at det ofte tar lang tid før PPT kommer med sin sakkyndige vurdering: *“Vi fikk ikke noe kjemperespons fra PPT med en gang, man vet jo hvordan det er”* (Karianne). Hun beskrev videre:

Men det er jo det, fordi de skjønner ikke, de skjønner liksom ikke at dette barnet tar bort et helt menneske også har du samtidig mange andre barn å ta deg av. Hadde vi hatt den ekstra ressursen, det ekstra mennesket, så hadde jo det barnet fått det mye bedre også (Karianne)

Karianne påpekte at hun savner at PPT kan komme «dit man er», altså å se barna i sine naturlige omgivelser. Karianne påpekte viktigheten av å se og være i slike situasjoner for at man skal kunne kartlegge hvordan både den praktiske og den sosiale funksjonen til barnet er. Hun påpekte at når grunnbemanningen er fire barnehageansatte på tretten barn under to år, da krever det ganske mye av alle og det blir liten tid for at en person skal kunne vie all sin tid til det samme barnet hver dag. Likevel poengterte hun at man får det jo til på et vis, at det blir bra til slutt. Samtidig beskrev hun at det føles unødvendig at det skal kreve så mye når det kunne vært gjort så mye enklere. Karianne uttrykte dårlig samvittighet ovenfor de andre barna som mister mye voksentid og påpekte *“Det er veldig fint på papiret, men det er ikke mulig i praksis”* (Karianne). Turid viste i likhet med dette til at det oppleves som «vanskelig» å bruke sosial lek i spesialpedagogisk arbeid når det er forventet av Barnehabiliteringen at man skal ha kommet seg igjennom så-så mange oppgaver og bli ferdig med et tema på kun en måned: *“Tiden strekker ikke helt til”* (Turid). Elin beskrev at samtidig som hun opplever at PPT er positive til å bruke sosial lek i spesialpedagogisk arbeid, så opplever hun også at de ønsker at det skal være mer et treningsopplegg i en en-til-en situasjon mellom barn og pedagog, spesielt i situasjoner der et barn har utfordringer med språket.

#### 4.3.4 Utdanning

Utdanning kan også være en rammefaktor som kan påvirke det å bruke sosial lek i det spesialpedagogiske arbeidet. Sjursen (2014) og Ruud (2012) peker på at lek, humor, glede og adspredelse er fraværende i spesialpedagogisk arbeid. Dersom utdanning ikke har noe fokus på bruk av sosial lek i det spesialpedagogiske arbeidet, vil det også kunne være med på å forklare hvorfor det blir lite brukt. Informantene ble derfor spurt *“I hvor stor grad synes du sosial lek som spesialpedagogisk tiltak har blitt vektlagt i din utdanning?”*. Svarene blir oppsummert i en tabell:

Tabell 7. Utdanningens fokus på sosial lek i spesialpedagogisk arbeid

<b>Karianne</b>	Karianne fortalte at utdanningen hennes hadde fokus på at barn lærer best gjennom lek og hvor viktig leken var og så videre, men at den ikke hadde noe fokus på spesialpedagogikken. Hun tror hun lærte mer fra praksis enn fra universitetet
<b>Turid</b>	Turid fortalte at utdanningen hennes ikke fokuserte på spesialpedagogikk i det hele tatt
<b>Julie</b>	Julie fortalte at utdanningen hennes fokuserte veldig lite på det spesialpedagogiske i barnehagelærerutdanningen. Hun fortalte at de ikke hadde noe fokus på sosial lek som

	spesialpedagogisk tiltak på spesialpedagogisk masterutdanning heller, i de fagene hun tok. Hun syns det kunne vært mye mer av det
<b>Elin</b>	Elin fortalte at utdanningen hennes ikke hadde fokus på det spesialpedagogiske. Hun kan ikke huske at det har blitt nevnt
<b>Åse</b>	Åse fortalte at utdanningen hennes hadde mye fokus på lek generelt i barnehagelærerutdanningen, men ikke i spesialpedagogisk sammenheng. Hun syns det var lite snakk om spesialpedagogikk i det hele og det store
<b>Iris</b>	Iris fortalte at utdanningen hennes hadde om betydningen av det å være del av en gruppe og å skjønne sosiale samspill. Hun tenkte at alt var en del av det, men klarte ikke huske hvor mye hun lærte hvor
<b>Sonja</b>	Sonja fortalte at utdanningen hennes hadde mye om den sosiale lekens betydning, men ikke i spesialpedagogisk arbeid. Hun påpekte at sosial lek som spesialpedagogisk tiltak ikke ble nevnt i løpet av hennes utdanning. Hun syns det absolutt burde ha vært mer fokus på det

Som tabellen viser kunne ingen av informantene med barnehagelærerutdanning huske at det spesialpedagogiske var et fokus i løpet av utdanningen. Derimot var informanten med barnevernspedagogutdanning (Iris) mer usikker på hvor mye hun har lært hvor. Ettersom informantene ikke har spesialpedagogikk i grunnutdanningen sin, kunne de heller ikke svare på om sosial lek ble vektlagt som spesialpedagogisk tiltak. Ingen av informantene har spesifikt lært hvordan de bruker sosial lek som spesialpedagogisk tiltak. Flere av informantene påpekte derimot at den sosiale lekens betydning ble vektlagt for den generelle pedagogikken i barnehagen, og det kan tenkes at det derfor har en overførbarhet til spesialpedagogikken i barnehagen. Mange av informantene påpekte at de har savnet det, og mener det burde hatt en plass i utdanningen. Slik Rammeplanen (2017) fremstår, så skal sosial lek brukes i spesialpedagogisk arbeid også, derfor bør også barnehagelærerutdanningen inneholde den sosiale lekens betydning i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen.

## 5 Avsluttende konklusjon

Denne studiens utgangspunkt var å undersøke følgende problemstilling: *“Hvordan brukes sosial lek i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen?”*. For å svare på denne problemstillingen er det blitt vist til lovverk, teori og forskning rundt tema, det er gjennomført semistrukturerte intervjuer med sju pedagoger som har erfaringer og tanker om hvordan sosial lek brukes i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen, og funnene som er gjort har blitt drøftet. Både lovverk, teori og forskning viser til *hvorfor* sosial bør brukes i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen, mens intervjuene og drøftingen svarer på *hvordan* det brukes.

Resultatene viste at informantene mente at det å bruke sosial lek i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen er viktig, og at pedagogens rolle er å være tilstede, inspirere, ta initiativ, være et forbilde, være spontan, ha et blikk for sosial lek og ha det en av informantene kalte for høy «arbeidskondis» i et slikt arbeid. Informantene viste til mange eksempler på hvordan sosial lek som arbeidsmetode kan brukes i spesialpedagogisk arbeid. De uttrykte at barn må lære de sosiale lekereglene og noen adgangsstrategier for å kunne mestre den sosiale leken, noe de mente kan gjøres ved at pedagogen øver med barnet og får veiledning gjennom leken. Informantene påpekte også viktigheten av å inkludere andre barn i de spesialpedagogiske oppleggene som gjennomføres, for å unngå at det spesialpedagogiske tiltaksarbeidet kun foregår i en en-til-en relasjon mellom barnet og pedagogen. Det ble også sett på som viktig å skjerme den sosiale leken når den oppstår, og å etablere en god arena for den sosiale leken. Flere av informantene hadde gode erfaringer med at når en voksen starter en aktivitet, så tiltrekkes mange barn, fordi voksne er populære lekekamerater i barnehagen. Dersom et barn ofte uteblir fra den sosiale leken i barnehagen, kan det å ta utgangspunkt i barnets interesser gjøre barnet til en attraktiv lekekamerat. Det ble også pekt på at felles opplevelser skaper et fellesskap som gir et godt utgangspunkt for sosial lek. I spesialpedagogisk arbeid ble det utpekt som viktig å være bevisst på at det finnes et skille mellom hva som betegnes som lekbetonte aktiviteter og hva som betegnes som sosial lek.

Det finnes derimot tilfeller der det ikke er hensiktsmessig å bruke sosial lek som første tiltak i spesialpedagogisk arbeid, ifølge informantene. Dette kan for eksempel være i arbeid med barn som mangler interesse for den sosiale leken eller som har en utagerende atferd som kan virke skremmende for andre barn. Informantene påpekte at den sosiale leken er såpass betydningsfull for barnas videre utvikling og bør inkluderes i slik lek så raskt som mulig. Det

ble trukket fram ulike rammefaktorer som påvirker det å kunne bruke sosial lek i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. Holdninger til den sosiale leken, forhold i barnehagen, samarbeid med andre instanser og utdanning var noen av disse rammefaktorene. Det ble påpekt at dersom man undervurderer den sosiale lekens betydning og at forholdene i barnehagen ikke er tilstrekkelig, vil det kunne skape utfordringer å ta i bruk sosial lek i det spesialpedagogiske arbeidet. På samme måte vil andre instansers og utdanningens vektlegging av den sosiale leken i spesialpedagogisk arbeid kunne påvirke hvorvidt dette blir brukt.

Det kan konkluderes med at sosial lek kan og bør inngå på mange ulike måter i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen, og at barnehagepersonalet bør lære mer om hvordan sosial lek kan brukes i tiltaksarbeidet for barn som får spesialpedagogisk hjelp.

### **Et blikk fremover**

Denne studien har bidratt til å skape et bilde av hvordan sosial lek kan bli benyttet i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. Samtidig har denne studien belyst betydningen av å bruke sosial lek i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. Denne forskningsprosessen har også skapt grunnlag for flere refleksjoner rundt sosial lek, som kunne vært interessant å studere videre. Blant annet kan det se ut til at barn og voksne definerer lek på ulike måter og deres oppfatninger av lek vil derfor også være viktig for det spesialpedagogiske arbeidet. Med utgangspunkt i at det finnes et skille mellom lek og lekbetonte aktiviteter, kan det være interessant å studere hvorvidt barna definerer den sosiale leken som tas i bruk i spesialpedagogisk arbeid som lek. I tillegg kan det være interessant å studere hva som kan påvirke det å ta i bruk sosial lek i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen, og hvordan bedre kunne utnytte de positive egenskapene som den sosiale leken har i tiltaksarbeidet.



## Referanseliste

- Alver, B. & Skre, I. B. (2016, 2. desember): Lek - aktivitet. I: *Store norske leksikon*. Hentet 10. april 2019 fra [https://snl.no/lek\\_-\\_aktivitet](https://snl.no/lek_-_aktivitet)
- Arnesen, E. F., Guldbrandsen, K., Gundersen, A. H. & Hovden, L. (2010): *Bevegelsesglede i barnehagen – Begeistringssmitte og tilrettelegging*. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Askland, L. & Sataøen, S. O. (2013): *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (3. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bae, B. (1996a): *Det interessante i det alminnelige – en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Bae, B. (1996b): Lek og læring. I: *Leg og Læring. Skolestart i Norden*. Arbeidsrapport nr. 905. Nordisk Ministerråd
- Bae, B. (2018): *Politikk, lek og læring – Barnehageliv fra mange kanter*. Bergen: Fagbokforlaget
- Bateson, G. (1972): *Steps to an ecology of mind*. New York, USA: Ballantine Books
- Barnehageloven (2005): Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barnekonvensjonen (2003): *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Oslo: Barne- og familiedepartementet
- Berg, O. T. (2015, 23. februar). Samfunnsvitenskap. I: *Store norske leksikon*. Hentet fra: <https://snl.no/samfunnsvitenskap>
- Birkeland, Å. & Carson, N. (2013): *Veiledning for barnehagelærere* (3. utgave). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Bjørndal, C. R. P. (2017): *Det vurderende øyet – Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Brendeland, T. A. (2018): *Lekelyst – med rom for innelek*. Oslo: Pedagogisk forum
- Crotty, M. (1998): *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process*. Thousand Oaks, CA, USA: SAGE
- Csikszentmihalyi, M. (2005): *Flow – optimalopplevelsens psykologi*. Oversatt av Bjerre, B. København: Psykologisk Forlag A/S
- Dalland, O. (2012): *Metode og oppgaveskriving* (5. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk

- Det Kongelige Sosialdepartement (2002-2003): *Nedbygging av funksjonshemmede barrierer. Strategier, mål og tiltak i politikken for personer med nedsatt funksjonsevne.* (Meld. St. 40 (2002-2003)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/5a8122df4dee44a38beb1ca42698b490/no/pdfs/stm200220030040000dddpdfs.pdf>
- Eide-Midtsand, N. (2007, 4. desember): *Boltrelek og lekeslåsning: I. Lekens funksjon i psykoterapi og i barns normale utvikling.* Hentet fra: <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2007/12/boltrelek-og-lekeslåsning-i-lekens-funksjon-i-psykoterapi-og-i-barns-normale?redirected=1>
- Gadamer, H. G. (2004): *Truth and method* (2., revised edition). Translated by Weinshemer, J. & Marshall, D. G. London, England: Continuum
- Garvey, C. (1979): *Lek.* Oversatt av Gjerløw, T. Oslo: Universitetsforlaget
- Garvey, C. (1990): *Play.* (Enlarged edition). Cambridge, Massachusetts, USA: Harvard University Press
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995): *Samfunnsvitenskapens forutsetninger – Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Grunnlova (1814): Kongeriket Noregs grunnlov (LOV-1814-05-17). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn>
- Gudmundsdottir, S. (1992): Den kvalitative forskningsprosessen. I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 5, 1992, 266-276
- Gundersen, D. (2018, 20. februar): Homo ludens. I: *Store norske leksikon.* Hentet fra: [https://snl.no/homo\\_ludens](https://snl.no/homo_ludens)
- Groven, B. (2017): Organisering av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen: ordninger, begrunnelser og dilemmaer. I: Lyngseth, E. J. & Mørland, B. (red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (s. 73-91). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Halvorsen, K. (2008): *Å forske på samfunnet – En innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utgave). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Helgesen, L. A. (2011): *Menneskets dimensjoner – lærebok i psykologi* (2. utgave). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Hillesøy, S. & Ohna, S. E. (2014): Barnehagepersonalets refleksjoner om vilkår for deltakelse for barn med cochleaimplantat. I: *Spesialpedagogikk*, 14(7) (s. 47-59). Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/barnehagepersonalets-reeksjoner-om-vilkar-for-deltakelse-for-barn-med-cochleaimplantat/>
- Hvidsten, B. I. B. (2014): Spesialpedagogikkens overordnede mål. I: Hvidsten, B. I. B. (red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (s. 17-28). Bergen: Fagbokforlaget

- Høigård, A. (2013): *Barns språkutvikling – muntlig og skriftlig* (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Høyberg, H. (2013): Hermeneutik – Forståelse og fortolkning i samfunnsvidenskapene. I: Fuglsang, L., Olsen, P. B. & Rasborg, K. (red.), *Vitenskapsteori i samfunnsvidenskapene, på tværs af fagkulturer og paradigmer* (3. utgave) (s. 289-324). Frederiksberg, Danmark: Samfundslitteratur
- Jakobsen, S. E. (2016): Spesialpedagogisk hjelp kan forstyrre barns lek. I: *Vetuva*, s. 30-31. Hentet fra: <https://vetuva.udir.no/wp-content/uploads/Vetuva-2016.pdf>
- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2016): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utgave). Oslo: Abstrakt forlag AS
- Kleven, T. A. & Hjordemaal F. R. (2018): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet (2017): *Rammeplan for barnehagen – innhold og oppgaver*. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kunnskapsforlaget (1991): *Pedagogisk psykologisk ordbok* (2. utgave). Oslo: H. Aschehoug & Co AS
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015): *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Larsen, A. K. (2007): *En enklere metode – Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Lillemyr, O. F. (2011a): *Lek – opplevelse – læring i barnehage og skole*. (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Lillemyr, O. F. (2011b): *Lek på alvor*. (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Maxwell, J. A. (2013): *Qualitative Research Design – An Interactive Approach* (3. edition). Thousand Oaks, CA, USA: SAGE
- Melaas, T. (2013): *Blikk for lek i barnehagen – Starte, verne, videreutvikle* (2. utgave). Oslo: Kommuneforlaget AS
- Mørland, B. (red.) (2008): *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/temahefte/om\\_barn\\_med\\_nedsatt\\_funksjonsevne\\_i\\_barnehagen.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/temahefte/om_barn_med_nedsatt_funksjonsevne_i_barnehagen.pdf)
- Mørland, B., Groven, B. & Hoven, G. (2017): Lek i spesialpedagogisk arbeid – erfaringer fra et aksjonsforskningsprosjekt. I: Lyngseth, E. J. & Mørland, B. (red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (s. 113-133). Oslo: Gyldendal Akademisk

- Nilholm, C. (2007): *Perspektiv på spesialpedagogik* (2. opplagan). Lund, Sverige: Studentlitteratur
- Nilsen, V. D. (2014): Spesialpedagogisk hjelp – historikk og begrepsdefinisjoner. I: Nilsen, V. D. (red.), Haugen, R., Lie, B. & Vogt, A., *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen* (s. 13-31). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Nilssen, V. (2012): *Analyse i kvalitative studier – Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget
- Olofsson, B. K. (1993): *I lekens verden*. Oversatt av Bielenberg, R & Bielenberg, T. J. Oslo: Pedagogisk forum
- Postholm, M. B. (2010): *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Ruud, E. B. (2010): Barn som blir avvist og ignorert i lek. I: *Spesialpedagogikk*, 10(10), s. 39-51. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-spesialpedagogikk/2010/spesialpedagogikk-10-2010.pdf>
- Ruud, E. B. (2012): *Sosial fantasilek – kompetanse for livet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Sjørusen, K. (2014): Tiltak = lek i barnehagen? Lekens sosiale funksjon. I: Hvidsten, B. I. B. (red.) *Spesialpedagogikk i barnehagen* (s. 121-135). Bergen: Fagbokforlaget
- Statistisk sentralbyrå. (2019, 13. mars): *Barnehager*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/barnehager/>
- Sørensen, K., Godtfredsen, M., Modahl, M. & Lerdal, B. (2011): *Egenledelse i lek og læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Thagaard, T. (2013): *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode*. (4. utgave). Bergen: Fagbokforlaget
- Thurén, T. (2009): *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utgave). Oversatt av Gjestland, D. & Gjerpe, K. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Utdanningsdirektoratet (2017, 31. august): *Spesialpedagogisk hjelp – saksgang*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/spesialpedagogisk-hjelp-saksgang/#fase-1--bekymring>
- Utdanningsdirektoratet (2019, 15. februar): *Tall og analyse av barnehager 2018*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/tall-og-analyse-av-barnehager-2018/barn-i-barnehagen/>
- Vedeler, L. (2007): *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget
- Öhman, M. (2012): *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk Forum

- Øksnes, M. (2010): *Lekens flertydighet – Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2018): *Lekelyst i barnehagen – Å fremme lekens egenverdi*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Åm, E. (1989): *På jakt etter barneperspektivet*. Oslo: Gyldendal Akademisk



## Vedlegg 1. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

### **Vil du delta i forskningsprosjektet ”Lekens betydning for alle barn – Den sosiale lekens betydning i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan sosial lek brukes i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen. I dette skrivet vil du få informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å undersøke om og hvordan sosial lek brukes i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen. For å undersøke dette ønsker studenten å intervjuer deg som arbeider spesialpedagogisk i barnehagen om dine tanker og erfaringer rundt dette tema. Studenten ønsker med dette å få et innblikk i hvordan spesialpedagogiske tiltak blir gjennomført i praksis. Prosjektets problemstilling er «Hvordan brukes sosial lek i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen?». Intervjuene danner grunnlag for en masteroppgave i Spesialpedagogikk ved UiT Norges arktiske universitet.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

UiT Norges arktiske universitet er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

I masterprosjektet ønsker studenten å komme i kontakt med 6-10 pedagoger (pedagoger, barnehagelærere, støttepedagoger eller spesialpedagoger) som arbeider spesialpedagogisk i barnehagen, og som kan stille til intervju. For å komme i kontakt med pedagoger sendes det ut en elektronisk forespørsel om deltakelse fra studenten.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir intervjuet om dine tanker og erfaringer rundt bruk av sosial lek i spesialpedagogisk arbeid. Det vil ta deg ca. 30-60 minutter å delta på intervjuet. Studenten vil ta lydopptak av intervjuet og transkribere det elektronisk. Opplysninger du gir vil bli anonymisert.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg om du velger å ikke delta eller senere ønsker å trekke deg.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Studenten vil bare bruke opplysningene om deg til formålene som er beskrevet tidligere i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Studenten vil ha tilgang til lydopptaket fra intervjuet fram til prosjektet avsluttes og slettes deretter.

- Studenten og hennes veileder ved UiT vil ha tilgang til transskripsjon av intervjuet fram til prosjektet avsluttes.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene, vil navnene og kontaktopplysningene til barnehagen og pedagogen bli erstattet med en kode (f.eks. «Barnehage A, B, C»), «Pedagog A, B, C» og så videre.
- Lydopptak, transskripsjon og notater vil bli lagret elektronisk i skriveprosessen, og slettet ved prosjektets slutt.
- Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven.
- Opplysningene som tas med i masteroppgaven er tanker og erfaringer rundt bruk av sosial lek i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes november 2019. Da vil lydopptak, transskripsjon og notater slettes.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT Norges arktiske universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- UiT Norges arktiske universitet (behandlingsansvarlig institusjon) ved Stine Bjørkli Westgård (Masterstudent i Spesialpedagogikk ved UiT), på e-post ([swe018@uit.no](mailto:swe018@uit.no)) eller telefon: 98087778, eller hennes veileder Vivian D. Haugen (Dosent i Spesialpedagogikk ved UiT – prosjektansvarlig), på e-post ([vivian.d.haugen@uit.no](mailto:vivian.d.haugen@uit.no)).
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevoll (personvernombud ved UiT), på e-post ([personvernombud@uit.no](mailto:personvernombud@uit.no)).
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Stine Bjørkli Westgård  
Student

Vivian D. Haugen  
Prosjektansvarlig – veileder



---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Lekens betydning for alle barn – Den sosiale lekens betydning i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen». Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at anonyme opplysninger kan publiseres

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. november 2019

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 2. Intervjuguide

Semistrukturert intervjuguide for pedagoger som arbeider spesialpedagogisk i barnehagen.

Fokus på undersøkelsen er:

- Den sosiale lekens betydning i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen
- Hvordan brukes sosial lek i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen?

### Innledning

- Kort presentasjon av meg selv og prosjektet
- Anonymitet
- Lydopptak
- Mulighet for å godkjenne transkribering
- Mulighet for å trekke seg
- Samtykke

### Informantens bakgrunn

- Kan du fortelle litt om din bakgrunn? (Kjønn, utdanning, arbeidserfaring)
- Kan du fortelle litt om barnehagen du jobber i? (Din stilling, barnehagens størrelse, barnegruppe, personalgruppe, miljø)
- Presentere hva jeg mener med sosial lek (Definisjon. Mer enn rollelek, særlig i spesialpedagogisk sammenheng). Har du andre formuleringer, eller noe å tilføye?

### Organisering av spesialpedagogisk arbeid

- Hvordan organiseres det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen din?
- Er det noe du savner i organiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen din? (Hvem, hva, hvor – før, nå, optimalt. Tilbakemeldinger fra PPT, foreldre)

### Den sosiale lekens plass i spesialpedagogisk arbeid

- På hvilken måte har du erfaring med at sosial lek blir brukt i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen?
- Mener du det er formålstjenlig å bruke sosial lek i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen?
- Kan du beskrive din rolle i spesialpedagogisk arbeid der det blir brukt sosial lek? (Voksenstyrt, barnestyrt)
- Inngår sosial lek når dere utarbeider en IUP i barnehagen din? (Eksempler på formuleringer og bruk)
- Er sosial lek et tema i barnehagens evaluering av spesialpedagogisk arbeid? (Eksempler)
- Kartlegges lekekompetansen (sosial lek) til barna med behov for spesialpedagogisk hjelp? (Alle utfordringer – hvilke? Videreutvikling)

### Ulike barn med ulike utfordringer og ulike tiltak

- Kan du gi eksempler på tilfeller der det kan være hensiktsmessig å bruke sosial lek i spesialpedagogisk arbeid? (f.eks. ulike barn og utfordringer)
- Kan du gi eksempler på tilfeller der det kan være «vanskelig» å bruke sosial lek i spesialpedagogisk arbeid? (f.eks. ulike barn og utfordringer)

- På hvilken måte har du opplevd at ulike vansker hos barna fører til ulike tiltak, i forhold til sosial lek? (Psykisk, fysisk, sansemotorikk, atferd)
- Opplever du at det er noen vansker som er lettere å tilpasse sosial lek til enn andre, i spesialpedagogisk arbeid?

## Barnehagens fokus

- Beskrives sosial lek som et satsningsområde i det **allmenn**pedagogiske arbeidet i barnehagens årsplan? (Eksempler)
- Beskrives sosial lek som et satsningsområde i det **spesial**pedagogiske arbeidet i barnehagens årsplan? (Eksempler)
- På hvilken måte tror du sosial lek i et spesialpedagogisk ståsted skiller seg fra sosial lek i et allmennpedagogisk ståsted i barnehagen?
- Diskuteres bruk av sosial lek i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen? (Personalgruppe, leder)

## Utdanningens fokus

- I hvor stor grad syns du sosial lek som spesialpedagogisk tiltak har blitt vektlagt i din utdanning?

## Andre instansers fokus

- Opplever du at andre instanser (f.eks. PPT) tilråder sosial lek som tiltak når det er barn med enkeltvedtak? Bruker de det aktivt som tiltak? (Eksempler)

## Rammefaktorer i barnehagen

- Hvilke fordeler ser du i å bruke sosial lek i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen?
- Hvilke ulemper ser du i å bruke sosial lek i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen?
- Hvordan opplever du at rammefaktorer i barnehagen påvirker det å kunne bruke sosial lek i det spesialpedagogiske arbeidet? (Ressurs, tid, økonomi, bemanning, kunnskap, interesse, gruppestørrelse, aldersgruppe, rammeplan, lovverk)

## Oppsummering

- Hvilke konsekvenser tror du vil oppstå dersom barn som får spesialpedagogisk hjelp blir «tatt ut» av barnegruppen i lekestunder?
- Er det noe du ønsker å tilføye (ift. sosial lek i spesialpedagogisk arbeid), som du ser vi ikke har vært inne på?
- Sluttkommentar – fritt ord til informanten
- Hvordan syns du det har vært å være med på dette intervjuet?
- Veien videre – kan jeg kontakte deg senere dersom jeg har oppfølgings spørsmål eller trenger utdypning på noe av det vi har snakket om tidligere?

## Vedlegg 3. Vurdering fra NSD Personvern



### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Lekens betydning for alle barn - Den sosiale lekens betydning i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen

#### **Referansenummer**

879014

#### **Registrert**

23.11.2018 av Stine Bjørkli Westgård - swe018@post.uit.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

UiT Norges arktiske universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Vivian D. Haugen, vivian.d.haugen@uit.no, tlf: 77660437

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Stine Bjørkli Westgård, swe018@uit.no, tlf: 98087778

#### **Prosjektperiode**

26.11.2018 - 01.11.2019

#### **Status**

25.01.2019 - Vurdert

## **Vurdering (1)**

### **25.01.2019 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 25.01.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### **MELD ENDRINGER**

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

### **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.11.2019.

### **LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### **PERSONVERNPRINSIPPER**

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

### **DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter:

åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Marianne Høgetveit Myhren

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)