

Lek som bidrag til språkutvikling og inkludering for barn med språkvansker

En kvalitativ studie av hvordan spesialpedagoger bruker lek for å støtte barn med språkvansker sin språkutvikling og inkludering i lek

Sigrun Bye Vassli

VEILEDER

Espen Andre Slemdahl

Universitetet i Agder, 2024
Master i spesialpedagogikk

Fakultet for Humaniora og pedagogikk
Institutt for Pedagogikk
Emnekode: PED 538

Innholdsfortegnelse

Forord	
Sammendrag	
Abstract	
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Begreper rundt språkvansker	1
1.3 Retten til spesialpedagogisk hjelp	2
1.4 Oppgavens aktualitet	3
1.5 Problemstilling	4
1.6 Oppgavens oppbygging	4
2 Teori og forskning	5
2.1 Sosiokulturelt syn på læring	5
2.1.1 Støttende stillas	5
2.2 Språklæring	6
2.3 Barn med språkvansker	8
2.4 Sosial mestring hos barn med språkvansker	9
2.5 Lek	10
2.5.1 Syn på lek i barnehagen	11
2.5.2 Språklæring gjennom lek	12
2.5.3 Språklæring i rolle- konstruksjons og regellek	13
2.6 Barn med språkvansker sin deltakelse i lek	14
2.7 Tilrettelegging for deltakelse i lekefellesskap	15
2.8 Inkludering	18
3 Metode	18
3.1 En fenomenologisk forskningstilnærming	19
3.2 Metodisk fremgangsmåte	19
3.2.1 Utvalg	19
3.2.2 Intervjuguide	20
3.2.3 Gjennomføring av intervju	21
3.2.4 Transkribering	23
3.3 Databearbeidelse	23
3.3.1 Tematisk analyse	24
3.4 Kvalitetskriterier reliabilitet og validitet	25
3.5 Etisk hensyn	27

4	Funn og drøfting	28
4.1	Tema 1: Spesialpedagogene jobber for å gi barna lekferdigheter og støtte i lek med andre barn	29
4.1.1	Spesialpedagogene jobber for å videreutvikle barnas lek.....	31
4.1.2	Drøfting av tema 1: Spesialpedagogene jobber for å gi barna ferdigheter og støtte til deltakelse i lek med andre barn	32
4.1.3	Er det greit å bruke lek som instrument for tilegnelse av ferdigheter?	34
4.1.4	Drøfting av spesialpedagogenes videreutvikling av barnas lek.....	35
4.1.1	Typer lek.....	37
4.1.2	Drøfting av tema 2: Støtte til utvikling av språklige ferdigheter gjennom lek	38
4.2	Tema 3: Bevisste valg i organisering av lek i den spesialpedagogiske hjelpen	41
4.2.1	Lek i liten gruppe.....	42
4.2.2	Drøfting av tema 3: Bevisste valg i organisering av lek	43
4.3	Tema 4: Det viktige samarbeidet med avdelingen	47
4.3.1	Arenaer for samarbeid	48
4.3.2	Drøfting av Tema 4 Det viktige samarbeidet med avdelingen	50
5	Avslutning	53
5.1	Avsluttende drøfting.....	53
5.2	Implikasjoner for spesialpedagogisk arbeid.....	54
5.3	Kritiske vurderinger til oppgaven	55
5.4	Videre forskningsbehov	55
6	Referanser	56
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informanter	64
	Vedlegg 2: Vurdering av meldeskjema SIKT Vurdering av behandling av personopplysninger.....	67
	Vedlegg 3: intervjuguide.....	69

Forord

Nå er et intenst semester med masterskriving forbi, og med fullføring av masteroppgave er det også slutt på studiene for denne gang. Det har vært engasjerende og lærerikt å få dykke ned i teori og forskning knyttet til barn med språkvansker og deres inkludering i og språklæring igjennom lek. Arbeidet med oppgaven har gitt meg mange perspektiver som jeg håper og tror vil være nyttige nå når fokuset mitt videre skal rettes på å være en utøvende spesialpedagog i barnehage.

Jeg vil rette en stor takk til mine 5 informanter som satt av tid til å delta på intervjuer. Dere delte engasjert, ærlig og inspirerende om hvordan dere velger å jobbe når dere skal støtte barn med språkvansker i leken. Dette var avgjørende for at jeg kunne skrive en oppgave som dette og det har vært spennende å få innblikk i deres jobbhverdag, erfaringer og tanker.

En stor takk går også til Espen Andre Slemdahl min veileder. Takk for gode råd, synliggjøring av ulike perspektiver, oppmuntringer og hjelp til å avgrense meg igjennom denne prosessen.

Jeg vil også rette en stor takk til familie og venner som har bidratt med oppmuntringer, korrekturlesing og støtte til å bearbeide tankerekker igjennom prosessen.

Sigrun Bye Vassli, 15.mai, 2024

Sammendrag

Bakgrunn og formål: Denne masterstudien har som formål å utforske hvordan spesialpedagoger bruker lek for å støtte barn med språkvansker sin språkutvikling og deres inkludering i barnehagens lekefellesskap. Bakgrunn for valg av tema er blant annet forskning som viser at barn med språkvansker ofte faller utenfor lek med sine jevngamle. De faller særlig ut av den typen lek som krever rik språkbruk. Dette kan gjøre at de går glipp av viktige samspills erfaringer, språkutviklingsmuligheter og ikke minst gleden av å leke. Forskning og teori viser lekens muligheter som språkutviklings arena dersom barna blir aktivt deltagende og opplever støtte ut ifra eget utviklingsnivå.

Oppgavens problemstilling: «Hvordan bruker spesialpedagoger lek for å støtte barn med språkvansker sin språkutvikling og inkludering i barnehagens lekefellesskap?»

Metode: Fem spesialpedagoger som jobber med å gi spesialpedagogisk hjelp til barn med språkvansker i barnehagen ble intervjuet med semistrukturert intervjuguide om sine erfaringer, arbeidsmåter og tanker bak disse. Metoden har en fenomenologisk forskningstilnærming, som vil si at målet er å forstå virkeligheten slik den oppleves av spesialpedagogene. Datamaterialet ble tematisk analysert, funnene resulterte i fire hovedtemaer.

Resultater: Tema 1 viser at spesialpedagogene jobber for at barna skal tilegne seg sosiale ferdigheter og lekekoder for å få bedre forutsetninger for deltagelse i lek. Tema 2 viser at spesialpedagogene jobber med å stimulere barnas språklige ferdigheter gjennom lek, og samtidig for at barna skal mestre lek. Tema 3 synliggjør at spesialpedagogene tar bevisste valg i organiseringen av den spesialpedagogiske hjelpen for å jobbe for barnas inkludering og mestring. I Tema 4 kommer det frem at spesialpedagogene vektlegger å få til et tett og godt samarbeid med barnets avdeling. Fokus i samarbeidet er at barna skal få god oppfølging også når de selv ikke er til stede, sikre at alle jobber mot samme mål og følger opp tiltak.

Konklusjon: Spesialpedagogene ser på det som viktig å støtte utviklingen av ferdigheter gjennom lek, men også for at barna skal bli inkludert i og mestre deltagelse i lekefellesskapene. For å legge til rette for dette ser de behov for å kunne organisere den spesialpedagogiske hjelpen i mindre lekegrupper der barnet kan mestre, trene på ferdigheter og danne relasjoner ut ifra sitt utviklingsnivå.

Abstract

Background and Purpose: The aim of this master's study is to explore how special educators use play to support children with language difficulties in their language development and their inclusion in the play in preschool. The background for choosing this topic includes research indicating that children with language difficulties often struggle to participate in play with their peers. They particularly struggle with play that requires rich language use. This can result in them missing out on important interaction experiences, language development opportunities, and, importantly, the joy of play. Research and theory highlight the potential of play as a language development arena if children are actively involved and supported according to their developmental level.

Research Question: "How do special educators use play to support the language development and inclusion of children with language difficulties in the play?"

Method: Five special educators who work to provide special educational support to children with language difficulties in preschool were interviewed using a semi-structured interview guide about their experiences, methods, and underlying thoughts. The method used a phenomenological research approach, aiming to understand reality as experienced by the special educators. The data were thematically analyzed, resulting in four main themes.

Results: Theme 1 shows that special educators work to help children acquire social skills and play codes to improve their ability to participate in play. Theme 2 demonstrates that special educators work to stimulate children's language skills through play while ensuring that children can master play. Theme 3 highlights that special educators make conscious choices in organizing special educational support to promote children's inclusion and mastery. Theme 4 reveals that special educators prioritize establishing close and effective collaboration with the child's preschool unit. The focus of collaboration is to ensure that children receive adequate support even when they are not present, to ensure that everyone works toward the same goals, and to follow up on interventions.

Conclusion: Special educators consider it important to support skill development through play, as well as to facilitate the inclusion and mastery of participation in play communities for children. To facilitate this, they see the need to organize special educational support in smaller play groups where children can master skills, practice, and form relationships based on their developmental level.

Oversatt med hjelp av OpenAI GTP (Mai 2023, GTP- 3.5, <https://chatgpt.com/?oai-dm=1>)

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Som pedagogisk leder i barnehage har jeg sett gleden barn har når de er i lek. Engasjementet var særlig fremtredende når barna var i lek med hverandre. Samtidig så jeg barn som ofte falt utenfor leken, flere av disse fordi de hadde vansker med språket. På barnehagelærerstudiet husker jeg at fagstoff om lekens unike språklærings- og språkbruksarenaer fanget interessen min. I praksis og senere i jobb, var det lett å se at det som stod der stemte, men jeg så også at flere barn gikk glipp av lekens felleskap og læringsmuligheter. Som masterstudent i spesialpedagogikk har jeg blitt stadig mer interessert i hvordan spesialpedagoger kan jobbe for at barn med språkvansker skal få god støtte til å utvikle språket sitt. Leken er en stor del av barns hverdag i barnehagen. Deltakelse i lek har derfor mye å si for barnas trivsel, relasjonsbygging og utviklingsmuligheter. Derfor har jeg valgt å bruke min masteroppgave til å undersøke hvordan spesialpedagoger bruker lek som del av den spesialpedagogiske hjelpen for barn med språkvansker.

1.2 Begreper rundt språkvansker

Det er, og har vært, uklar begrepsbruk når vi snakker om språkvansker hos barn og unge. Felles terminologi vil sørge for mer effektiv og presis kommunikasjon mellom fagfolk, samt øke samfunnets forståelse for vansken (Kristoffersen et al., 2021, s. 6). I 2015 ble det gjennomført en engelskspråklig konsensusstudie med mål om å enes om en felles terminologi. Studien resulterte i enighet om bruk av den generelle termen *language disorder*. Den brukes der vanskene med språket er betydelige og fører til varig funksjonsnedsettelse med negative konsekvenser for dagliglivet. Termen *developmental language disorder* (DLD) skal brukes dersom språkforstyrrelsen ikke har en kjent biomedisinsk årsak (Bishop et al., 2017). Hovedforskjellen fra DLD og den tidligere brukte termen «spesifikke språkvansker», er at DLD ikke utelukkes ved tilstedeværelse av nevrobiologiske eller miljømessige risikofaktorer, ei heller av lav IQ-skår (Kristoffersen, et al., 2021, s. 7-8).

Den norske CATALISE-studien anbefaler bruk av betegnelsen *språkforstyrrelser* som en overordnet term. Utviklingsmessig språkforstyrrelse (forkortes DLD etter engelsk), brukes om barn og unge som har vedvarende og betydelige problemer med språket utover fire-fem års alder. Det anbefales at man skal bruke termen *utviklingsmessig språkforstyrrelse med X*

dersom det er en biomedisinsk tilstand som fører til vansken som f.eks. Down Syndrom (Kristoffersen, et al., 2021, s. 21).

De første årene særlig før fylte 3 år er det utfordrende å påvise hvem som har DLD, og hvem som har forsinket språkutvikling (Bishop et al., 2017). Ca. 10 % av barn i alderen 4-5 år har språkvansker, mens 7-8% av disse har språkvansker uten en kjent biomedisinsk tilstand som årsak (Norbury et al., 2016, s. 1247). I barnehagealder er det vanskelig å vite om barnet kvalifiserer for DLD, og diagnosen settes vanligvis tidligst i slutten av barnehagetiden (Kristoffersen et al., 2021, s. 21). På bakgrunn av dette vil jeg i oppgaven bruke beskrivelsen «barn med språkvansker». Denne begrepsbruken vil favne alle barn som på en eller annen måte mottar spesialpedagogisk hjelp med bakgrunn i utfordringer med å tilegne seg språk. Enten dette er eneste grunn for den spesialpedagogiske hjelpen, eller om de også har vansker på andre områder. Det kan handle om barn som har alt fra forsinket språkutvikling, til de som vil oppfylle kriteriene for DLD.

1.3 Retten til spesialpedagogisk hjelp

St. meld 6 (2019-2020) setter fokus på tidlig innsats; Vansker skal fanges opp tidlig og kvaliteten på allmenpedagogisk praksis skal økes, blant annet ved å satse på inkludering i det store felleskapet. Barn som ikke får tilfredsstillende utbytte av det allmenpedagogiske tilbudet, har rett på spesialpedagogisk hjelp. Denne retten er blant annet lovfestet i barnehageloven §31-35 (2006). Her fremgår det at barn som har «særlige behov» har rett til spesialpedagogisk hjelp §31. Hva «særlige behov» er beskrives ikke i barnehageloven, men i Prop 103 L (2015-2016, s. 68) står det: «Særlige behov innebærer at barnets behov må være mer omfattende enn det behovet barn på samme alder vanligvis har».

«Formålet med spesialpedagogisk hjelp er å gi barn tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av for eksempel språklige og sosiale ferdigheter.» (Barnehageloven, 2006, §31). Barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, skal ha en sakkyndig vurdering utarbeidet av pedagogisk psykologisk tjeneste som sakkyndig instans. Denne skal blant annet redegjøre for barnets utvikling og lærevansker, hvilke realistiske mål det skal jobbes mot, og hvordan den spesialpedagogiske hjelpen skal gis for å jobbe mot målene (Lov om barnehage, 2006, §34). Ut fra den sakkyndige vurderingen lages et vedtak der antallet timer med spesialpedagogisk hjelp blir vedtatt, som regel i tråd med PPT sin anbefaling. Enkeltvedtaket skal fastsette hvor

mange timer barnet får i hjelp per år eller per uke. En gang i året skal det lages en årsrapport over den spesialpedagogiske hjelpen barnet har mottatt, og redegjøres for barnets utvikling (Lov om barnehage, 2006 §32).

Norges Grunnlov (§104) fremmer at alle avgjørelser og handlinger som involverer barnet skal ta hensyn til hva som er best for barnet. Når man fatter vedtak om og gjennomfører spesialpedagogisk hjelp skal hensynet til barnets beste være en styrende faktor (Utdanningsdirektoratets, 2017, s. 19 & 37). For å sikre best mulig tilbud og effekt av den tidlige innsatsen som gis ved spesialpedagogisk hjelp er det viktig å sikre et helhetlig tilbud. For å få dette til må spesialpedagog og det øvrige personalet samarbeide om utforming av IOP og hvordan barnehagen best kan tilrettelegge for barnet (Åmot & Ytterhus, 2019, s. 597).

1.4 Oppgavens aktualitet

Lek er en av de viktigste komponentene i barnehagepedagogikken. Leken gir gode utviklingsmuligheter innenfor sosiale, kommunikative og språklige ferdigheter (Barton, 2016; Lifter et al., 2011). Når barn i barnehagealder skal fortelle hva som er viktigst for dem i barnehagen fremmes gjennomgående lek og særlig lek med venner (Bae, 2024, s. 61). Deltakelse i lek er en viktig arena for sosialisering, utvikling og trivsel. Derfor er inkludering i barnehagens lekefellesskap en viktig del av tidlig innsats (Nordahl et al., 2018, s. 65). Meld. St. 6 (2019.2020, s. 28) fremmer at barn som ikke er med i leken vil trenge tilrettelegging for å mestre lekekoder, og deltakelse i lek. Den longitudinelle forskningsstudien «Gode Barnehager for barn i Norge» (GoBaN) viser at ansatte ikke er tilstrekkelig tilstedeværende og deltakende i lek med barna (Bjørnstad & Os, 2018 s. 119). Dette er betenkelig når vi vet at relasjonen mellom pedagogen og barnet i barnehagen spiller en viktig rolle for barns utvikling både på kort og lang sikt (Paes et al., 2023). GoBaN-studien viser at det er forbedringspotensial for kvalitet i norsk barnehager ved å bedre sikre inkludering av alle barn i lek (Alvestad et al., 2019, s. 7).

Vansker med språk er det flest barn mottar spesialpedagogisk hjelp for i barnehagealder (Nordahl et al., 2018, s. 63). Forskning peker på at dersom disse barna ikke opplever å få god kvalifisert hjelp, står de i fare for å utvikle sekundærvansker på det psykososiale området (Yew & O'Kearney, 2013, s. 516). Svake språkferdigheter kan alt fra tidlig alder spille negativt inn på barnas utvikling av sosial fungering, og føre til at de ikke blir inkludert i lek

med jevnaldrende (Stangeland, 2017). Barn med ulike utviklingsmessige vansker kan ha behov for intensive intervensjoner for å tilegne seg ferdigheter til lek (Barton, 2016). Språklige vansker med ekspressivt og impressivt språk predikere fra tidlig alder videre språkferdigheter, derfor anbefales tidlig intervensjon (Vehkavuori et al., 2021, s. 6). Studier viser at dersom spesialundervisning gjennomføres av kvalifisert personale med høy kvalitet over tid har det effekt for barn med språkvansker (Ebbels et al., 2019; Hagen et al., 2017, s. 1139). Med bakgrunn i dette ønsker jeg å utforske hvordan spesialpedagoger jobber med lek som tiltak for at barn med språkvansker kan utvikle sine språklige ferdigheter samt oppleve å bli inkludert i lek. Dette undersøkes ved kvalitative intervjuer av fem spesialpedagoger, som alle følger opp vedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehager.

1.5 Problemstilling

Hvordan bruker spesialpedagoger lek for å støtte barn med språkvansker sin språkutvikling og inkludering i barnehagens lekefellesskap?

Forskingsspørsmål:

- Hvordan bruker spesialpedagogene leken som en språklæringsarena?
- Hvilke tanker har spesialpedagogene bak valgene de tar i forhold organisering av lek i den spesialpedagogiske hjelpen med tanke på inkludering av barna?
- På hvilke måter følger spesialpedagogene opp tema lek blant resten av personalet?

1.6 Oppgavens oppbygging

I kapittel 2 vil jeg presentere relevant teori og tidligere forskning. I Kapittel 3 legger jeg frem de metodiske valgene og den metodiske fremgangsmåten jeg har valgt i denne studien. I kapittel 4: Funn og Drøfting, presenteres funnene fra analyse av datamaterialet. Hvert funn drøftes så i lys av teori og tidligere forskning. I kapittel 5 vil jeg gi en avsluttende drøfting, studiens implikasjoner for spesialpedagogisk arbeid, synliggjøre noen kritiske betraktninger og behov for videre forskning.

2 Teori og forskning

I teorikapittelet vil jeg presentere oppgavens teoretiske grunnlag og relevant forskning under disse hovedtemaene: Sosiokulturelt syn på læring (2.1), Språklæring (2.2), Barn med språkvansker (2.3) Sosial mestring (2.4), lek (2.5), Barn med språkvansker sin deltakelse i lek (2.6), Tilrettelegging for deltakelse i lekefellesskap (2.7) og inkludering (2.8).

2.1 Sosiokulturelt syn på læring

Oppgaven bygger på et sosiokulturelt syn på læring. Felles for denne posisjonen er tanken om at barn bruker innputt fra sin sosiale kontekst som grunnlag for å lære, blant annet språk, sosiale ferdigheter og lekferdigheter. Med et sosiokulturelt syn på språklæring tenker man at språket utvikles i samspill med andre (Grøver, 2018, s. 35).

2.1.1 Støttende stillas

Lev Vygotsky anses som den sosiokulturelle teoriens far. Sentralt i Vygotskys teori er tanken om den «proksimale utviklingssone», også kalt «den nærmeste utviklingssonen». Barnets nåværende utviklingssone er hva barnet kan løse på egen hånd. Mens den proksimale utviklingssonen er distansen mellom barnets nivå og nivået av potensiell utvikling barnet kan klare med voksenstøtte eller samarbeid med mer kapable jevnaldrende (Vygotsky; 1978, s. 86). Den proksimale utviklingssone er som «... en gummistrikk som kan strekkes ut et stykke.» (Öhman, 2023, s. 28). Barn kan klare langt mer innenfor en stor variasjon av handlinger med støtte. Samtidig klarer barna kun å ta til seg instruksjoner og støtte på det neste utviklingsnivået, og ikke flere utviklingsnivåer fremover (Vygotsky 1978 s. 85 - 88).

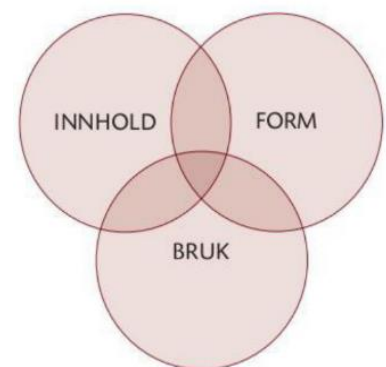
Scaffolding betyr stillasbygging, og beskriver hvordan voksne kan støtte barnets utvikling innenfor den nærmeste utviklingssonen. Dette gjøres ved å bygge støttendestillaser samtidig som barnet får passe med utfordring (Öhman, 2023, s. 28). Vygotsky (1978, s. 89-90) vektla at det var ekstra viktig at barn med utviklingsnedsettelse får støtte til å nå sin nærmeste utviklingssone. I en scaffoldingprosess gjør pedagogen mer enn å invitere til modellering og imitasjon. De veileder og gir barnet verktøy for å løse et problem, eller utføre en oppgave på et nivå som er utenfor barnets eget ferdighetsnivå. Når man ligger litt i forkant av utviklingen, samtidig som man i samspillet «treffer» barnets utviklingsnivå vekkes en rekke

utviklingsprosesser. Når utviklingsprosessene blir internalisert, blir de en del av barnets utviklingssoner. Oppgaveløsning med støtte fra voksne, kan gi større læringsutbytte enn oppgaver barna skal løse på egen hånd (Wood et al., 1976, s. 90; Vygotsky 1978).

2.2 Språklæring

Språk er et kommunikasjonsmiddel der én er mottaker og én er avsender. Menneskets språk er komplisert og kreativt. Vi skiller gjerne mellom kroppsspråk som kan være alt fra gester til tegnspråk, det verbale språket og skriftspråket (Helland, 2019, s. 15). I faglig sammenheng bør man være bevisst skille mellom å snakke, og det å ha språk. Man kan si at språk er en mental ferdighet, mens å prate er en måte å utøve ferdigheten. Altså kan man ha språk uten å ha et verbalspråk. Verbalspråket spiller en sentral rolle i kommunikasjon, da den gjør oss i stand til å kommunisere komplekse budskap (Rygvoid et al., 2019, s. 301). I denne oppgaven vil utviklingen av det verbale språket vektlegges, både i form av barnets språkproduksjon (ekspressivt språk), og forståelsen av det verbale språket (impressivt språk).

Språkforskerne Bloom og Lahey (1978) deler språket inn i tre hovedkomponenter: Form, innhold og bruk. Disse tre hoveddelene er i gjensidig påvirkning av hverandre, samtidig som delene kan analyseres separat (Se figur 1). Språkets formside inneholder: Læren om språklydeneslydenes funksjoner (fonologi), læren om de minste meningsbærende elementene i språket (morfologi), og læren om språkets setningsstrukturer (syntaks). Språkets innholdsside omhandler ordtilfang, sjangere og stiler i forhold til tema og avsender-mottaker (semantikk). Språkbruk også kalt pragmatikk handler om hvordan språket brukes i ulike sosiale situasjoner (Bloom & Lahey, 1978 gjengitt i Helland, 2019, s. 17). Det er en tydelig sammenheng mellom språkets tre dimensjoner. Språkets *innhold* formidler en mening som blir kodet i en lingvistisk *form* slik at den kan *brukes* til å kommunisere (Rygvoid, 2017, s. 166).



Figur 1: Modell etter Bloom og Lahey (1978)
hentet fra Rygvoid et al., 2017 s.165

«Barn ser ut til å vere fødte med evne til å lære språk» (Selås, 2017, s. 181). De lærer seg gradvis reglene for både form, innhold og bruk. Selv om det kan se ut som denne

språklæringen skjer nokså automatisk, vet man at barn trenger mye og god stimulering for å bli gode språkbrukere (Selås, 2017, s. 181). Bloom (1980, s. 115) argumenterer for at det blir feil å si at barn lærer språk raskt og enkelt de første årene. Hun mener at barna jobber for språklæringen, og barna som har vansker med språk må jobbe ekstra hardt. Vygotsky (1978) vektla sammenhengen mellom sosial og språklig utvikling. Barn lærer språk gjennom å høre på de voksnes språk, og særlig gjennom samtale med signifikante andre. Gradvis internaliserer språket, og barnet bruker det språket til å styre sine handlinger. En rekke studier gir støtte til at innputt er viktig i språklæringen (Grøver, 2018, s. 35). Barn som blir pratet mye med gjennom oppveksten, tilegner seg språket raskere (Rowe, 2012, s. 1771). Samtidig påvirker også barnets kognitive forutsetninger, sosiale ferdigheter og kompleksiteten i språket barnet hører hvordan barnet tar til seg språket (Grøver, 2018, s. 35-36).

Når barn skal lære språk er det en rekke sentrale samspillskvaliteter som støtter deres språklige utvikling. Felles oppmerksomhet er en sentral førspråklig ferdighet, som blant annet er viktig for tilegnelsen av nye ord (Grøver, 2018, s. 45). Barns oppmerksomhet både visuelt og kroppslig mot det den voksne benevner ser ut til å påvirke ordlæringen (Schroer & Yu, 2022). Også sosiopragmatiske forutsetningen for å segmentere tale, oppfatte referanser og lese andres intensjoner er viktige forutsetninger for ordlæring (Grøver, 2018, s. 45-46). Barn som av ulike grunner trenger mye språklig støtte og vil derfor profitere på tilrettelegging for samspill en- til en, eller i smågrupper. Det gir voksne bedre mulighet til å følge barnets oppmerksomhet, skape gode sosiopragmatiske forutsetninger og gode rammer for fortolkningsstøtte (Grøver, 2018, s. 53). Forekomsten av ord i barnerettetale viser seg å kunne predikere barns tidlige ordlæring (Hansen, 2017, s. 215-222). Repetisjon av ord både ved at barnet hører ordet eller selv repeterer det vil støtte ordlæringen (Grøver, 2018, s.47).

Voksnes responsevne ser ut til å støtte barns pragmatiske utvikling ved å skape erfaringer med at språket kan brukes for å dele intensjoner (Grøver, 2018, s. 47). Respons kan motiverer barn til språkbruk, og støtte læring av nye ord (Rowe & Weisleder, 2020, s. 213-214; Nikolaus & Fourtassi, 2023). Foreldres evne til å respondere på spedbarns kommunikative atferd kan predikere barnas tidlige ordlæring (Tamis-Le Monda et al., 2014). For de yngste barna er det særlig felles oppmerksomhet og læring av ord som er viktig i språklæring. Fra 3 årsalder er det viktig å øke kompleksiteten i ordbruken og fra barnets fjerde leveår blir det viktig å bruke

dekontekstualisertspråk (Rowe, 2012, s. 1771). En norsk studie viser sammenheng mellom kvaliteten på barnehagens språkmiljø og barnas verbale evner ved 5 årsalder. Språkmiljøet ble blant annet rangert ved ansattes responsevne, bruk av utvidet tale og invitasjon til samtaler. Studien viser viktigheten av et lydhørt barnehagepersonale som respondere på barnas språk, utvider deres ytringer og tar initiativ til samtaler (Hansen & Broekhuizen, 2021, s. 313).

2.3 Barn med språkvansker

Barn som har så store vansker med å tilegne seg sitt morsmål at det gir dem vansker i sosialt samspill, hverdagsliv og senere i utdanning, har språkvansker (Bishop, 2017, s. 672- 673). Språkvansker kan grovt sett deles inn i talevansker (artikulasjonsvansker eller taleflytsvansker) og vansker med språkligprosessering (Helland, 2019, s. 63). Barn som har vansker med språk utover talevansker har et kommunikasjonsproblem som viser seg i vansker både med impressivt språk (språkforståelse) og ekspressivt språk (språkproduksjon). Hos barna som har vansker med språklig prosessering vil det være sammenheng mellom vansker i de ulike hovedsidene ved språk; Innhold, form og bruk, selv om noen har vansker særlig innenfor et område (Rygvoid et al., 2019, s. 308; Helland, 2019, s. 72-73).

Barn med språkvansker har ofte en utfordring med å lære nye ord sammenlignet med barn med normal språkutvikling. Dette kan blant annet relateres til en svikt i barnas fonologiske persepsjon og bearbeiding av ordflyt i setninger og minne (Jackson et al., 2019, s. 743). Særlig vanskelig ser det ut å være å tilegne seg verb, funksjonsord som preposisjoner og konjunksjoner (Rygvoid et al., 2019 s. 313). For personer med DLD vedvarer ordlæringsvanskene ofte i ungdoms og voksenalder (Jackson et al., 2019, s. 743). Arbeid for å styrke vokabularet er derfor ett sentralt tiltak for å støtte barn med språkvansker. Slikt arbeid krever målrettet innsats da barn med språkvansker vil ha behov for langt flere gjentakelser av hvert ord, enn barn uten slike vansker for å tilegne seg nye ord (Rygvoid, 2017, s. 181).

På grunn av vansker både med ekspressivt og impressivt språk vil barn med språkvansker kunne oppleve det vanskelig å delta aktivt i felleskapet. Impressivevansker gjør at de sliter særlig når språket blir brukt på en indirekte måte, som krever mer av språkforståelse enn bokstavelig språk (Bele, 2008, s. 12). Ved forståelsesvansker bør pedagoger senke sitt taletempo, slik at barnet får tid til å prosessere hva som sies, og selv finne ordene til sin

respons (Rygvoid, 2017, s. 180). Bruk av illustrerende objekter eller bilder kan støtte barnets fortolkning og innlæring av nye ord. Bruk av slike konkreter er særlig nyttig for små barn og barn som trenger ekstra mye språklig støtte (Grøver, 2018, s. 53).

Barnehageansatte bruker mye tid på observasjon og kartlegging av barns språk. Det er som regel utfordringer med det ekspressive språket som vekker bekymringen (Rygvoid et al., 2019, s. 317). Det er viktig å kartlegge alle sider med språk, ettersom impressive vansker kan være mer usynlig, men vel så alvorlige for barnets utviklingsprognose (Flax et al., 2009, s. 61). Joner et al., (2022, s. 768-769) har forsket på systemer for identifisering av språkvansker i norske barnehager. De mener det trengs bedre systemer for identifisering av barn med språkvansker og kartlegging av hvilke områder barnet har størst vansker innenfor. God kartlegging kan gi mer målrettet hjelp. Tiltak bør alltid ta utgangspunkt i kartlegging og evalueres etter en periode for å se om tiltakene virker etter hensikten (Rygvoid, 2017, s. 178).

De som arbeider med barn som har språkvansker må være oppmerksomme på mulige tilleggsvansker barna kan ha, da disse må tas hensyn til i iverksettelse av hjelpetiltak (Rygvoid, 2017, s. 162). For barn med språkvansker handler tilleggsvansker ofte om sosiale vansker eller vansker innenfor emosjonsregulering (Rygvoid et al., 2019, s. 315). Ferdigheter innen språk, kommunikasjon og sosialkompetanse spiller inn på hverandre. Ferdigheter på ett område vil ha betydning for mestring innen alle tre områdene (Vedeler, 2007, s. 57).

2.4 Sosial mestring hos barn med språkvansker

Å ha språkvansker er en risikofaktor for å utvikle sosiale vansker ettersom kommunikasjon med andre blir vanskeligere (Ogden, 2022, s. 67). Barn med språkvansker har lavere sosial kompetanse ved 48 og 61 måneders alder (Stanton-Chapman et al., 2007, s. 103-105), det samme ser man hos norske 2.5 åringer (Stangeland, 2017, s. 113). Det ser ut til at den sosiale kompetansen forklarer enda mer enn språkferdighetene når det kommer til små barns mestring av lek (Stangeland, 2017 s. 116). Sosiale vansker hos barn med språkvanske kan bunne i lavere evne til å kjenne igjen, forstå og regulere sine følelser (Chow, 2018, s. 356-359).

Lærere som jobber med tidlig utdanning i OCED-landene trekker frem sosiale ferdigheter som den viktigste ferdigheten å utvikle de første årene i utdanningssystemet (OECD, 2019). Sheridan og Gjems (2017) fant at norske og svenske barnehagelærere trekker frem det sosiale

aspektet ved språklæring som svært viktig for barns lek, forming av vennskap og kommunikasjon. Sosial kompetanse kan handle om så mye, alt fra hvordan komme inn i en lek, hvordan klare å hevde egne synspunkter, ta innspill fra andre eller løse konflikter i lek. «Sosialkompetanse defineres som effektivitet i sosial interaksjon» (Vedeler, 2007 s. 14). Det kan handle om den enkeltes evne til å løse problemer i relasjoner, ta initiativ til og til å vedlikeholde interaksjoner, samt bygge vennskap. Mens sosiale ferdigheter er konkret sosial atferd som brukes i en situasjon for å få ønsket resultat. Det kan blant annet handle om pragmatiske ferdigheter som å takke, hilse osv. (Vedeler, 2007, s. 14-15).

I lek blir barn utfordret til å mestre komplekse sosiale og kommunikative ferdigheter (Vedeler, 2007 s. 71). Det kan handle om planlegging, samarbeid, fordeling av roller, og konfliktløsning (Ruud, 2012, s. 18-33). For utvikling av samspillsferdigheter er kontakt og aktivt samspill med jevnaldrende viktig (Ogden, 2022, s. 69). For barn i barnehagealder vil rollelek, regelleg, konstruksjonsleker og andre felles aktiviteter stille krav til sosiale kompetansen, og samtidig være fineaktiviteter for å utvikle slik kompetanse. I kontrast til relasjonen med voksne er sosialkontakt og vennskap med jevnaldrende noe barn må jobbe for å oppnå. Relasjonen mellom barn er preget av gjensidighet, det gir barna større sosiale utfordringer, og samtidig stort potensial for å utvikle sosial kompetanse og sosiale ferdigheter (Vedeler, 2007, s. 11-15).

2.5 Lek

Det kan være vanskelig å sette fingeren på akkurat hva lek er. Alle har et bilde av lek, men ingen kan helt ramme den inn. Lek er et sammensatt begrep og ulike fagdisipliner vektlegger ulike aspekter ved leken (Ruud, 2012 s. 12; Lillemyr, 2020, s. 60). FN (2013, s. 5) har kommet med denne definisjonen: "Barns lek er enhver oppførsel, aktivitet eller prosess satt i gang, styrt og strukturert av barna selv; den finner sted når og hvor mulighetene oppstår." Öhman, (2012, s. 13) argumenterer for at om man leker eller ei hovedsakelig handler om individets opplevelse: «En hovedtese er at lek betraktes som en *tilstand* og ikke som en *aktivitet*. Lek er noe man opplever en innstilling til livet snarere enn noe man gjør en *aktivitet*». En kriteriebasert tilnærming til lek vektlegger at leken er frivillig, indre motivert, gledesfylt, fokuserer på prosessen fremfor produktet og at den inneholder fantasi. En utfordring med en kriteriebasert tilnærming til lek kan være at det kan være vanskelig å

avgjøre om kriteriene er til stede. Ofte vil ikke alle være det (Wallace & Lewis, 2020, s. 4-5) og en må da ta stilling til om en fortsatt kan kalle det lek?

2.5.1 Syn på lek i barnehagen

Det er en diskusjon i barnehagepedagogikken når det gjelder hvordan man skal se på leken. En side har stort fokus på å gi rom for barns egeninitierte, egenkonstruerte lek, mens en side fokuserer på voksnes mulighet til å bruke leken som et middel for å fremme barns læring (Öhman, 2023, s. 65). Filosofer som Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) gav stor verdi til og idylliserte barns frie lek. De tenkte at i lek fikk barna være seg selv, de var frie, og mente derfor voksne burde unngå å blande seg i barns lek (Øksnes, 2019, s. 72-73). Historisk har det vært en vanlig tanke at leken skulle være barnets sfære (Lillemyr, 2020, s. 176).

Pedagogikken har så vektlagt barn-voksen relasjonen i økende grad. Kvalifisert personalet i barnehager sees nå på som svært viktig for kvalitet (Bae, 2024, s. 111- 115). Leken stimulerer alle sider ved et barns utvikling, dermed blir ofte lekens læringsmuligheter vektlagt (Lillemyr, 2020, s. 33). Dette kan føre til at vi nærmer oss et instrumentelt syn på lek. Flere innenfor barnehagepedagogikken opplever at barnehagen nå står i et læringspress som truer barnas frilek og lekens egenverdi (Bae, 2024, s. 88). Öhman (2023, s. 66-67) omtaler tre retninger av leken som kan foregå i barnehagen: Barnas egeninitierte frie lek, der barna selv strukturerer lekingen. Veiledet lek der pedagogen deltar i barnas egeninitierte lek som medleker eller iscenesetter, med formål om å støtte lekingen, og barnas utvikling av ferdigheter. Den siste er programstyrt lærendelek eller lekbasert læring, der pedagogene introduserer bestemte leker som styres mot forhåndsbestemte læringsmål. Rapporten «Et jevnere utdanningsløp» (2024) har satt ny fart i debatten om hva lek er, og hvor mye voksne skal inn å styre i barns lek. Rapporten anbefaler økt bruk av både veiledet lek og lekbaserte læringsprogrammer i barnehagene. Det er bruken av lekbaserte læringsprogrammer som i stor grad møter motstand av flere pedagoger. Hjerneforsker Per Brodal har lenge vært opptatt av lekens unike utviklingsmuligheter for barn, men stiller seg sterkt kritisk til lekbasert læring. I et debattinnlegg til Aftenposten sier han: «Tiltakene «er ulv i fåreklær»: De utgir seg for å være lek, men er i virkeligheten voksenstyrte aktiviteter» (Brodal, 2023).

Nome (2020, s. 45) formidler en holdning om at leken skal kunne benyttes som pedagogisk verktøy, men med respekt for lekens egenverdi og særpreg. Dette er en tilnærming mange

teoretikere og pedagoger i dag vil stille seg bak. Problemstillingen i denne oppgaven legger til grunn en tanke om at leken kan brukes som vei til læring, men med tanke om at leken også har egenverdi for barna. Lillemyr (2020, s. 176) argumenterer for at pedagoger må ta stilling til hvordan de møter og ser på barns lek, ettersom det er en så naturlig del av deres måte å være i verden på og har så store læringsmuligheter. Han oppfordrer til å ta barns lek på alvor og jobbe med den på barnas premisser med forsiktighet og respekt for barns initiativ. Respekt for barna og leken innebærer å holde fast på at leken er et mål i seg selv (Lillemyr, 2020, s. 178). Lekforsker Monica Nillson et al., (2018) mener at voksnes læringsmål aldri må forstyrre barnas frielek, men at voksne kan støtte barnas initiativ, og delta i leken som medlekere (Gjengitt i Öhman, 2023 s. 65-66). Det er viktig å være bevisst at ikke alt barn gjør i lek når de er sammen uten voksenstøtte blir god lek, barn har ofte behov for støtte i leken. Både fordi leken kan bli svært repetitiv og enkel dersom barna ikke skal motta innspill inn i sin lek, og fordi barn kan være ufine med hverandre i lek. Noen barn vil heller ikke har forutsetninger for å delta i lek uten voksenstøtte (Avenstrup & Hudecek, 2023, s. 18; Öhman, 2023, s. 47-48).

2.5.2 Språklæring gjennom lek

Det er rom for språkstimulering i alle typer lek. Leken kan fylles med kroppsspråk, talespråk og skriftspråk. Pedagoger i barnehagen må være bevisst sin rolle som språklig rollemodell i all lek; ved å bruke et rikt språk, sette ord på gjenstander og handlinger. Det som blir sagt bør støtte opp om med gjenstander, mimikk og stemmebruk (Öhman, 2023, s. 85-86). Pedagoger bør både tolke og verbalisere barnets handlinger. Samt sette ord på egne og andre barns signaler og innspill i leken (Öhman, 2023, s. 89). Pedagoger kan utvide og strekke barnets språk, og komme med innspill som tilfører nye tanker, begreper eller lekehandlinger barnet kan utforske. Det er viktig å kontinuerlig kartlegge slik at stillasene man gir barna matcher deres utviklingsnivå og møter deres interesser, preferanser og initiativer (Öhman, 2023, s. 28-31). Lek der personalet involverer seg får særlig stor effekt dersom de har barns perspektiv og interesser som utgangspunkt (Taylor & Boyer, 2020 s. 131-132).

En studie som systematisk kartla barnehagelæreres språkbruk i lek, viste positiv effekt på barns ekspressive og reseptive vokabular og leseforståelse i 4.klasse dersom barnehagelæreren har rik ordbruk i lek. Videre viste studien at det er positivt om barna pratet mest i leken fremfor de voksne, og at voksne knytter sine ytringer til barnas fokus (Dickinson & Porche,

2011). Det viser at pedagoger i tillegg til å være bevisste språkmodeller bør gi barnet rom og ved å spille på deres interesser og fokus i leken som oppmuntre dem til rik språkbruk.

2.5.3 Språklæring i rolle- konstruksjons og regellek

Fra et språklæringsperspektiv er rolleleken særlig viktig. I den komplekse rolleleken tar barna ofte i bruk mer avansert språk enn ellers i hverdagen. Språket blir mer komplekst dersom voksne deltar og støtter i leken. (Öhman, 2023, s. 14). I rollelek må barnet dele sitt bilde av at f.eks. en utebenk er en båt og klare å verbalisere dette; «denne benken var liksom båten vår». Barn som knekker denne symbolske koden, får tilgang til et høyere nivå av late som lek og bruk av verbalspråket. Disse to ferdighetene debuterer vanligvis parallelt (Öhman, 2023, s. 91). Barnet må klarer å gå inn i en fantasiverden, skape en felles forståelse av hva fantasiverdenen handler om, forstå hverandres innspill og løsrive seg fra her og nå (Vedeler, 2007 s. 82-83). Barn som mestrer språket godt vil som regel klare å både følge opp andres initiativ og kunne komme med egne initiativer i slik lek (Høigård, 2019, s. 66-67). Vygotsky mente at barnets symbolske forestillingsnivå blir mer komplekse ettersom barnet får flere leke- og språkerfaringer. Han delte lek inn i to handlingstyper: Gjenskapende handlinger, det vil si å imitere eller gjenta det man har sett tidligere, f.eks. en mamma som mater barnet sitt. Den andre typen er fantasihandlinger, lekene er fantasi i handling, og kan brukes av barna som et verktøy for å utvide erfaringer. Vygotsky mente at jo flere erfaringer barnet hadde desto rikere ville deres fantasi bli (Vygotsky 1995 henvist i Öhman, 2023, s. 92).

Rollelek gir barna erfaringer med varierte språkhandlinger. Språket må brukes til planlegging, gjennomføring av ideer i samarbeid, forhandling, rolleytringer og magiske ytringer (ord som skaper det de sier, f.eks. «Klikk, Lås»). I leken får barna hørt og tatt i bruk nye ord, bruken av disse kan gjøre begrepsinnholdet tydeligere (Høigård, 2019, s. 70-71; Ruud, 2012, s. 22). Barna tar andre identiteter når de går inn i rollelek og får dermed prøve ut språkhandlinger som normalt sett ikke tilfaller dem som barn. På denne måten for barna strekke sine språkhandlinger videre fra egen dagligtale (Helland, 2019, s. 100).

Konstruksjonslek stiller ikke like store krav til språkbruk som rollelek, men også her stimuleres språket. I konstruksjonslek er andre ferdigheter som forestillingsevne, motoriske ferdigheter og romsans viktige. Samtidig må barna som deltar i en felles konstruksjonslek ha

felles forståelse for målet og kunne planlegge og diskutere løsninger på problemer som oppstår (Vedeler, 2007 s. 81-83) og dette krever språklige ferdigheter. I konstruksjonsleken får barna viktige førstehåndserfaringer med grunnleggende begrepskategorier for blant annet former, farge, størrelser, antall og mengde. For at denne leken skal danne begrepsforståelse må de møte ordene i leken, det blir dermed viktig at voksne er tett på benevner og får barna i prat om det som lages (Høigård, 2019, s. 65-66). Konstruksjonsleken kan ved flere anledninger bli utgangspunktet for videre rollelek, der barna leker i den verdenen de selv har bygd opp (Høigård, 2019, s. 65).

Regellek krever språklige ferdigheter ved at barna må klare å forstå og følge felles regler. Samspillet i regellek blir regulert av språket (Høigård, 2019, s.72). Barna må mestre forhandlinger, samarbeid, vente på tur og løse opp i konflikter. Dette krever både språkferdigheter og selvregulering (Vedeler, 2007, s. 83). Samtidig trekker Selås (2017, s. 209) frem at enkel regellek som sangleker som *Bjørnen sover*, *Bro Bro Brille* skjer med fysisk handling og kan være fine å delta i dersom an ikke er så gode til å uttrykke seg verbalt.

2.6 Barn med språkvansker sin deltakelse i lek

Det er tydelig sammenheng mellom deltakelse i lek og språkferdigheter (Stangeland, 2017, s. 115; Quinn et al., 2018 s. 121; Holmes et al., 2019, s. 1186). Språkvansker gjør at det blir vanskelig å være med i f.eks. forhandling og planlegging (Ruud, 2012, s. 19; Bele, 2008, s. 13) noe barn gjør mye i lek. Særlig i forhold til lek som krever samarbeid og mye språklig samhandling som rollelek ser man sammenhenger med gode språkferdigheter og aktiv deltakelse i leken (Holmes et al., 2022, s. 1187). Det er funnet korrelasjon mellom barns verbale ferdigheter og deres evne til å bruke gjenstander symbolsk i lek (Stagnitti et al, 2023, s. 213). Barn med svake språklige ferdigheter leker ofte lite rollelek. Dersom de deltar har de ofte enkle lavstatus roller (Høigård, 2019, s. 70). Stangeland (2018, s. 88) fant i sin doktorgradsavhandling at 33 måneders gamle barn med lave språkferdigheter fungerte dårligere i lek med andre barn i barnehagen. I gruppen med svak språkutvikling var det bare 11% som deltok i lek med andre barn og kun 8% ble i leken over tid. Studien tyder på at barn med språkvansker i stor grad leker for seg selv i barnehagen.

Short et al., (2020) fant i en forskningsstudie at barn med DLD fikk svært lav skår på lekferdigheter kontra barn uten slike vansker når leken ble skåret med lyd. De samme barna fikk langt bedre skår når skåringen ble gjort uten lyd og dermed tilgang til barnas språk. Forskerne mener dette viser at vi må være forsiktige både med å undervurdere, men også overvurdere de språklige evnenes påvirkning på lekferdigheter.

Gode språklige ferdigheter gir barna tilgang til språklig tenkning evnen til å planlegge handlinger (Vygotsky, 1978, s. 25-27), og bedre evne til å kunne ta de andre barnas perspektiv, samt bruke språket til å regulere egne følelser (Stangeland, 2018, s. 33- 34). Slike ferdigheter vil støtte deres evner til sosial lek. Barn som leker mye blir flinkere til å forstå lek, følge opp andre barns innspill i lek og til å selv kunne bidra innholdsmessig i leken (Høigård, 2019, s. 70). Mangelen på deltakelse i leken gjør at barn går glipp av utviklingsmulighetene leken gir. Slike utviklingsmuligheter er trening på samarbeid, forhandling, kommunikasjon, be om hjelp osv. Barna som får rike erfaringer i lek, kan generalisere disse samspillsevnene og ta de i bruk også i andre situasjoner (Öhman, 2023, s. 13). Det er dette som kalles Matteus-effekten: de som har godt språk får gode forutsetninger for å tilegne seg enda bedre språk, og også andre ferdigheter språket påvirker f.eks. lekferdigheter (Stanovich, 1986 i Aukrust, 2006 s. 7). Mens de som sliter med språket fort faller utenfor arenaer som kunne ført til god utviklingen av språket og sosiale ferdigheter. Barnehagen har gode muligheter til å motvirke Matteus-effekten gjennom tidlig innsats (Espenakk et al., 2011 s. 134).

2.7 Tilrettelegging for deltakelse i lekefellesskap

Rammeplanen for barnehagen er tydelig på at det er personalets ansvar å ivareta barnas behov for lek. Barnehagen skal organisere rom, tid og lekemateriale for å inspirere til ulike typer lek. De skal gi felles erfaringer og legge til rette for utvikling av ulike leketemaer. Personalet skal selv delta i og berike barnas premisser i leken. De skal fremme et inkluderende miljø der alle barn kan delta (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20-21). For å oppnå et inkluderende lekemiljø må man være beviste at noen barn trenger mer enn den ordinære tilretteleggingen for å kunne delta i lek (Sandèn, 2005, s. 96). Til tross for økt fokus på lek som fremgangsmåte for læring, viser forskning at lærere i tidlig utdanning mangler kompetanse på hvordan barn med ulike vansker skal inkluderes i leken (Danniels & Pyle, 2021, s. 1). Får disse barna økte ferdigheter i lek vil det kunne styrke deres språk, sosiale ferdigheter og kognitive utvikling

(Stanton-Chapman & Brown, 2015, s. 5), derfor vil støtte i lek være hensiktsmessig som del av spesialpedagogisk hjelp (Öhman, 2012, s. 217).

Sandèn (2005, s. 75-81) har forsket på bruk av spesialpedagogisk lekestøtte. Metoden går ut på at barnet og en pedagog går inn på et rom med leker. Barnet bestemmer hva og hvordan det skal lekes og om det vil invitere pedagogen med. Pedagogen responderer, benevner og utvider språklig kun knyttet til det barnet selv tar initiativ til. Barn som sliter i lek, kan oppleve det befriende med fravær av styring og å få frihet til å gjøre det de selv vil. Pedagogene som deltok i studien rapporterte at leken bidro positivt til barnas språkutvikling.

Samspeillet mellom pedagog og barn må være preget av lydhørhet når pedagoger skal fremme lek hos barna. Pedagoger bør spørre seg hva som skal til for at leken skal komme i gang, og hvilke erfaringer og tilrettelegginger barna trenger for å komme i god lek som støtter språkferdighetene (Öhman, 2023, s. 21). I Greve et al., (2023, s. 84) sin forskning på læreres deltakelse i dramatisk lek kommer det frem fem kjennetegn som inspirere til mer lek; At pedagogene klarer å improvisere, være åpne for det uforutsette i leken, være tilstedeværende, beherske lekens formspråk og si ja til og bygge videre på barnas forslag. Både Sandèn og Greve et al., fokuserer her på at pedagogen skal følge opp barnas initiativer i lek. En av styrkene med lek som spesialpedagogisk tiltak er at det gir rom for barnets aktive deltakelse og at hjelpen kan gis rundt barns egne initiativ (Sandèn, 2005, s. 96 og 85). Når vi spiller på barns initiativ, interesser og oppmerksomhet vet vi at det gir særlig gode premisser for språklæring (Grøver, 2018, s. 120). Pedagoger bør jobbe for at alle barn får delta med roller som krever språklig deltakelse og kommunikasjon (Rygvold, 2017, s. 182-183). Barn trenger voksne lekepartnere som kan bidra med å holde på den felles oppmerksomheten og på den måten bidrar til at barna blir i leken over lengere tid og kan fordype seg. Når barn fordypes seg i lek skapes ofte mer kompleks rolle- og fantasi lek (Öhman, 2023, s. 62).

For å støtte barn som av ulike grunner sliter med leken er felles lekemanuskript en benyttet metode. Et lekemanuskript danner rammer for rolleleken. Her beskrives det hvilke roller som skal være med og hva de skal si, hvilke handlinger som skal gjøres og hvilke lekegjensstander som skal være med i leken (Avenstrup & Hudecek, 2023, s. 27). En begrunnelse som gis for en slik tilnærming er at man kan skape felles forståelser og referanser der alle får bedre

forutsetninger for deltakelse. På kort sikt tenker man at lekemanuskript kan hjelpe å inkludere alle i et allsidig utvalg av rollelek. På lengre sikt er målet at barna selv kan få forutsetninger til å igangsette fantasileker på eget initiativ. Pedagoger som bruker denne metoden forteller at den er med på å gjøre barns frie lek mer allsidig, og at barna bruker språket mer aktivt i lek i etterkant (Avenstrup & Hudecek, 2023, s. 27-30).

Personalet i barnehagen har ansvar for å legge forholdene til rette slik at alle barn får delta i lek og positivt samspill med andre barn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22-23). Da må forholdene legges til rett for at barna kan etablere relasjoner og delta i samspill ut ifra sine forutsetninger. Ingen kan påtvinge noen vennskap, men man kan legge forholdene til rette for at vennskap kan oppstå f.eks. med å gjøre noe «ekstra» i liten gruppe som kan være med å lage et «vi». I valg av gruppedelinger i barnehagen blir det viktig å være lydhøre ovenfor hvilke positive relasjoner og vennskap som kanskje alt fins i barnegruppa (Greve, 2021, s. 163). Fremfor å legge ansvaret på barna for at alle må ha vennskap og noen å leke med, mener Greve (2021, s. 177-179) at personalet må ta ansvar og f.eks. sette i gang en lek sammen med barnet som er utenfor, da kommer fort flere barn til.

Law et al., (2003, s. 2) sin metastudie viser at lek eller andre læringsaktiviteter for barn med språkvansker gir større effekt når jevnaldrende uten slike vansker deltar. Andre barn kan fungere som rollemodeller for barnet som trenger spesialpedagogisk hjelp (Åmot & Ytterhus, 2019, s. 605). Garrels (2017, s. 234-235) fremhever at smågrupper legger til rette for en fysisk inkludering med andre barn som deltar i gruppa, samtidig som det tas hensyn til barnets muligheter og behov. Små grupper gir også mulighet til å spille på barna med individuelle behov sine styrker, dermed kan inkluderingen skjer på barnets premisser. Ettersom barnet mestrer kan flere barn inkluderes i gruppa og etter vært som barnet mestrer aktiviteter kan de flyttes til fellesarealene (Garrels, 2017, s. 236). Tiltak for barn med språkvansker bør ta utgangspunkt i barnets interesser. Tiltakene bør ha språkets kommunikative og sosiale funksjon i sentrum (Law et al., 2017). I samspill og lek med andre barn og voksne kan språktiltaket få en akkumulerende effekt på språkutviklingen. Ved at barnet deltar i felleskap og hører språket i bruk kan de selv få ferdigheter til å bruke språket mer aktivt i leken (Rygvoid et al., 2019, s. 319).

2.8 Inkludering

FNs konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (2006) artikkel 24e sier at utdanningen skal sikre «effektive støttetiltak tilpasset den enkeltes behov, i et miljø som gir størst mulig faglig og sosial utvikling, i tråd med målet om full inkludering».

«I barnehagen handler inkludering blant annet om å tilrettelegge for sosial deltagelse.» (Nordahl et al., 2017, s. 52). Videre står det at det gjør at innhold i barnehagen som lek må tilrettelegges på en måte som tar hensyn til det enkeltes barn forutsetninger og behov. Da trenger lærere i tidlig utdanning mer kunnskap om hvordan de kan jobbe for å inkludere barn med ulike vansker i lek (Danniels & Pyle, 2021, s. 15).

Nilsen (2017, s. 24) peker på at det fins ulike dimensjoner ved inkludering; den organisatoriske og fysiske, den sosiale og den faglig og kulturelle dimensjonen. Man kan skille mellom disse dimensjonene samtidig som det er et dynamisk samspill mellom dem. Den fysiske dimensjonen handler om barnets fysiske plassering f.eks. er barnet inne i full gruppe eller i tatt ut i liten lekegruppe? Denne dimensjonen kan lett måles ved å skrive ned antall timer med ulike organiseringsformer. Den sosiale dimensjonen av inkludering handler om relasjoner både mellom barna, og mellom barn og ansatte i barnehagen. I denne dimensjonen står barnets opplevelse av deltagelse, medvirkning, trivsel og tilhørighet sterkt. Den faglig og kulturelle siden av inkludering handler om i hvilken grad barna/elevne deler felles faglig innhold og arbeider med de samme oppgavene (Nilsen, 2017, s. 27-28). I barnehagen kan det handle om at barna deltar i de samme aktivitetene og slik får de samme referanserammene.

3 Metode

Det greske ordet metode betyr opprinnelig veien mot målet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83). De metodiske valgene jeg har tatt underveis i min studie baner en vei fra forskningsspørsmålene til funnene og drøftingen. I metodekapittelet vil jeg presentere min forskningstilnærming, den metodiske fremgangsmåten, databearbeidelsen og analysen. Avslutningsvis vil jeg drøfte kvaliteten til studien og de etiske vurderingene som er gjort.

3.1 En fenomenologisk forskningstilnærming

Kvalitative forskningsintervjuer som metode gir en særlig god tilgang til innsyn i menneskets opplevelse av sin livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Når har en utforskende formulering av forskningsspørsmålet med bruk av ordet hvordan slik som i denne studien, er kvalitative intervjuer en hensiktsmessig forskningsmetode (Kvale og Brinkmann, 2021, s. 135). Fenomenologien har vært relevant for å skape en avklaring av forståelsesformen i det kvalitative forskningsintervjuet. Når man forsker fenomenologisk jobber man for å forstå virkeligheten slik den oppleves av informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Sentralt i en fenomenologisk tilnærming til forskning står å forstå erfaringene til menneskene som studeres, utfra deres egne perspektiver og beskrive deres hverdag slik den er erfart av dem. Da kommer den ytre verden mer i bakgrunn (Thaagard, 2018, s. 36). Min problemstilling handler om å få tak i hvordan spesialpedagoger i barnehagene bruker lek og jobber for inkludering i lek i møte med barn med språkvansker. Her utforskes spesialpedagogens tanker og erfaringer, derfor valget kvalitative intervjuer med en fenomenologisk tilnærming.

I en fenomenologisk tilnærming var det viktig at jeg som forsker overkom mine egne antakelser, for å få en bedre forståelse for det fenomenet jeg skulle utforske. Jeg måtte gjennom utforskingen av datamaterialet ha fokus på å se verden fra informantenes ståsted (Clark et al., 2021, s. 25). Jeg måtte være bevisst mine egne erfaringer fra arbeid med barn med språkvansker, men ikke la disse være fremtredende under intervju og analyse. Målet med intervjuet sett med en fenomenologisk tilnærming er en forståelse av den intervjuedes livsverden gjennom beskrivelser av meninger, opplevelser og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). For å få tak i dette var jeg bevisst på å lage spørsmål som etterspurte informantenes erfaringer, meninger og opplevelser. F.eks. «Hvilke erfaringer har du med organisering av lek som tiltak på avdelingen?». «Hva mener du er særlig viktig når du skal støtte barn med språkvansker i lek?»

3.2 Metodisk fremgangsmåte

3.2.1 Utvalg

Utvalget består av fem spesialpedagoger som er ansatt for å følge opp vedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Alle er kvinner. De jobber fordelt på tre kommuner og to fylker. De hadde jobbet flere år i barnehage før de begynte å arbeide som spesialpedagoger,

4 hadde arbeidet som barnehagelærere og to av disse hadde også erfaring som styrere. En informantene hadde før utdanning erfaring som fagarbeider i barnehage. Fartstiden i stilling som spesialpedagog varierte fra 6 til 13 år. 4 av informantene var utdannet barnehagelærere og en hadde tatt pedagogikk og spesialpedagogikk. 3 av de 4 barnehagelærerne hadde 60 stp. i spesialpedagogikk etter endt barnehagelærer utdanning, mens den siste ikke hadde noe videre formell utdanning. I sine nåværendejobber fulgte de fem informantene opp mellom 2 og 7 vedtak i uka, de to med færrest saker jobbet deltid. Alle informantene hadde fulgte opp minst to vedtak med barn som av ulike grunner har vansker med språk. Mitt inntakskriterier for informanter var at de fulgte opp minst et vedtak om spesialpedagogisk hjelp rettet mot språkvansker.

Studiens størrelse i form av antall informanter og antall spørsmål i intervjuguiden har blitt bestemt av rammene rundt masterstudien. Tiden satt av til å jobbe med oppgaven har vært et semester fra januar til innlevering i midten av mai. Antallet informanter måtte derfor begrenses noe for å ha tid til å skaffe informanter, gjennomføre intervjuene og analyse. Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) mener det er misforstått at jo flere intervjuer desto mer vitenskapelig blir en studie. De mener det kan være like hensiktsmessig å ha godt med tid til å forberede og analysere intervjuene dyptgående som å ha en stor kvantitet av data. Videre peker de på at man kan gjennomføre intervjuer til ytterligere intervjuer ikke tilfører noe særlig nytt til temaet. Under mine intervjuer opplevde jeg allerede i 1. og 2. intervju at det kom frem flere like holdninger, tanker og arbeidsmåter. Samtidig opplevde jeg at hver av informantene tilførte ny informasjon. Hvert transkriberte intervju ble på mellom 5600-9500 ord, og jeg opplevde å ha rikelig med data og basere min analyse på etter å ha gjennomført 5 intervjuer.

3.2.2 Intervjuguide

For å få til gode intervjuer vektla jeg arbeidet med intervjuguiden, som er avgjørende for kvalitet på hele studien og dens rapportering (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 193).

Intervjuguiden ble utarbeidet med mål om å stille spørsmål som gav utfyllende og relevant informasjon på relativt kort tid. Intervjuguidens temaer og spørsmål ble utformet mens jeg leste teori rundt barns språkvansker og lek. Målet var å komme frem til spørsmål som var åpne og ikke for ledende, samtidig som de skulle gi svar på problemstillingen min.

Intervjuguiden inneholdt ulike typer spørsmål, slik at det ikke ble en spesifikk svarstil, men en

variasjon i fokuset (Kvaale og Brinkmann, 2015, s. 169). For eksempel etterspurte jeg hvordan de jobber, grunnene og tankene bak disse valgene, samt hvilke erfaringer de har,

Da utkastet til intervjuguiden var klart, foretok jeg et pilotintervju med en person med relevant arbeidserfaring. Vi drøftet rundt noen spørsmålsstillinger, og jeg fikk erfaring med hva slags type svar de ulike spørsmålene kunne føre til. Basert på pilotintervjuet ble det gjort endringer i intervjuguiden for å få svarene mer inn mot forskningsspørsmålene. Kvaale og Brinkmann (2015, s. 202) fremmer at det viktigste i en intervjuguide er hvor spørsmålene leder og hvorvidt de leder i retningen av ny, troverdig og interessant kunnskap. Etter første intervju så jeg fortsatt noen behov for endringer for at spørsmålene skulle gi meg svar inn mot min problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg tilførte et til spørsmål basert på noe denne informanten kom innpå som jeg også ønsket å høre hva de andre tenkte om. Til tross for at jeg brukte en god del tid på å utforme en god intervjuguide, ser jeg etter gjennomføringen av intervjuene at det kunne vært lagt enda mer innsats ned i dette og at jeg nå ville gjort noen flere endringer få svar mest mulig rettet inn på min problemstilling. F. eks. kunne jeg ønsket at jeg hadde spurt enda mer spesifikt om hvilke bevisste valg som ble tatt for at leken skal være en god språklæringsarena for disse barna. Jeg opplevde at jeg fikk mye informasjon om rammer som organisering av den spesialpedagogiske hjelpen og samarbeid med avdelingen, men litt mindre om konkrete arbeidsmåter enn hva jeg ønsket.

3.2.3 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført på tidspunkter som passet informantene. De ble bedt om å sette av en time, og intervjuene holdt seg innenfor denne rammen. Å gjennomføre et godt intervju fordrer mange ferdigheter (Clark et al., 2021, s. 431). Oppstarten av intervjuet er avgjørende. De man intervjuer ønsker en klar oppfatning av intervjueren, før de føler seg komfortable med å snakke fritt om sine opplevelser og tanker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). For å gi informantene rom for å bli litt kjent med meg og at vi begge skulle bli litt varme i trøya gav jeg rom for litt små snakk i oppstarten. Videre informerte jeg om hensikten med intervjuet, at det var et semistrukturert intervju så informantene kunne føle seg frie til å la assosiasjonene gå og fortelle det de selv opplevde som interessant innafor temaene vi pratet om. Jeg ønsket å trygge informantene før oppstarten med at det ikke var noen rette eller gale svar og at det var deres opplevelser, erfaringer og tanker jeg var ute etter. Dette opplevde jeg som særlig viktig i

et par av intervjuene der informantene ytret at de var usikre på om de hadde noe å bidra med. Å ha en slik tydelig formidling av hensikt og mål med intervjuet kan skape trygghet for informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160).

Det ble gjennomført semistrukturert intervju der jeg formulerte åpne spørsmål. Da kunne informantene formulere en detaljert respons der de selv trakk ut det de syntes var viktig (Clark, et al., 2021, s. 426). Jeg valgte å ha ferdig formulerte spørsmål i intervjuguiden fremfor kun temaer, for å få til tydelige formuleringer og huske på å komme inn på alt. Jeg hadde hovedspørsmål og i tillegg underspørsmål jeg stilte dersom informantene ikke kom inn på dette som svar på hovedspørsmålet. Spesialpedagogene var alle engasjerte i temaet og hadde mye de ville fortelle. Noen spørsmål gikk vi fort gjennom fordi mye var sagt rundt dem fra før og noen hoppet jeg rett og slett over dersom de var svart på. Denne vurderingen ble tatt for å få flyt og for å respektere tidsrammen. Underveis i intervjuet var jeg oppmerksom på hva det kunne være relevant å finne ut mer om ut ifra intervjuenes formål. Dersom noe oppleves viktig å vite mer om stilte jeg oppfølgingsspørsmål, slik et semistrukturert intervju gir rom for. For å kunne stille relevante oppfølgingsspørsmål var det avgjørende at jeg lyttet aktivt og fanget opp budskapet i det informantene sa. Jeg var oppmerksom på at dersom informanten var særlig engasjert i noe, var det fint av respekt for dem å følge dette opp. Jeg brukte lydopptaker som gjorde at jeg ikke trengte å notere. Da kunne jeg rette fokuset mot å fange opp verbale og nonverbale uttrykk. Underveis bidro jeg med aktiv lytting f.eks. gjennom å gi minimale responser som «mmhm», «spennende» og små nikk. I tillegg fulgte opp noen svar ved å søke bekreftelse med parafisering. Gjennom slik deltakelse er man som intervjuer med på å bestemme den videre samtalens retning. Et intervju er et felles produkt som lages i samspillet mellom informant og intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201-202). På den måten var jeg med på å påvirke datamaterialet som kom ut ifra min undersøkelse.

Ved avslutningen av intervjuet var det viktig for meg å være bevisst at informantene hadde bydd mye på seg selv både av personlige erfaringer, yrkesrelaterte meninger og tanker. Intervjutema var ikke av en veldig personlig art, samtidig var jeg oppmerksom på at de kunne kjenne på at det var sårbart å eksponere hvordan de velger å utføre jobben sin, og kunne føle seg vurdert. Hos noen av spesialpedagogene opplevde jeg at de ytret en nysgjerrighet eller usikkerhet rundt om det de hadde bidratt med var nyttig informasjon til min forskning. I avslutningen vektlagt jeg derfor å takke for deres tid og all den spennende og nyttige

informasjonen jeg hadde fått fra dem. Avslutningsvis ble det gjentatt at alt de hadde sagt ville anonymiseres i transkripsjonen og nedskrivning av oppgaven. De ble også tilbudt å få lese den ferdige oppgaven. Flere av informantene ytret i etterkant av intervjuet at de synes det var spennende å kunne reflektere og samtale faglig.

3.2.4 Transkribering

Gjennom transkriberingen gjør man den muntlige samtalen om til en skriftlig tekst (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 210). I datainnsamlingen benyttet jeg diktafon og automatisk transkripsjon med nettskjema.no. Denne transkripsjonen var til god hjelp, til tross for innimellom store feil i dens tolkninger. Det ble viktig å høre gjennom lydopptaket og rette opp i transkripsjonen så den ble rett. Jeg jobbet også for å få teksten i mer sammenhengende setninger da den automatiske transkripsjonen deler alt opp i linjeskift ved hver liten pause i tale. Jeg valgte også å gjøre noen små endringer i teksten for å gjøre den lesbar ved å ta bort gjentakelser, småord og lyder som ikke var meningsbærende. Da jeg transkriberte, måtte jeg ta stilling til hvor jeg skulle sette punktum og komma. Dette er en fortolkningsprosess ettersom tale kommer i lange setningskjeder som vi ikke så lett kan skille fra hverandre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). I transkripsjonsprosessen lagde jeg også tydelige skiller på hva jeg sa, og hva informanten sa slik at dette skulle være lett å skille i analysefasen. Det kan oppstå vanskeligheter i forståelsen når man transkriberer muntlig tale. For eksempel kan ironi være vanskelig å få frem i det skriftlige (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). For å sikre at relevant informasjon kom frem markerte jeg enkelte steder i parenteser for eksempel «sagt i et ironisk tonefall», eller «småler» for å få frem noe av den non verbale kommunikasjonen.

3.3 Databearbeidelse

I gjennomføringen av studien har jeg aktivt tatt stilling til min bruk av teori og empiri i datainnhenting og databearbeidelse. Ved bruk av deduktiv tilnærming der empirien brukes for å teste teoriene, kan man ende med å la det teoretiske grunnlaget overstyre det empiriske materialet (Clark et al., 2021, s.18; Anker, 2020, s. 46). På bakgrunn av dette valgte jeg å bruke abduktiv analyse. Analysen går da imellom empiri og teori. Det vil si at jeg utformet kategorier i en kombinasjon av empiri- og teoridrevne analyser (Anker. 2020, s. 60). Jeg leste teori både før og underveis i gjennomføringen av studien. Det gjorde at jeg hadde et teoretisk blikk som bidro til at jeg så det som kom frem i intervjuene på en annen måte enn om jeg ikke hadde kunnskap om tidligere forskning og teori på området. Teorien jeg leste i forkant av intervjuene var med på å påvirke hvilke spørsmål jeg valgte. Samtidig valgte jeg nokså åpne

spørsmål som ikke bar sterkt preg av teori. Ved å velge en abduktiv tilnærming lot jeg spesialpedagogenes beskrivelser videreutvikle og utfordre teoriperspektivene i det videre arbeidet (Anker, 2020, s. 60).

I første omgang valgte jeg å identifisere koder gjennom arbeidet med materialet og la teorien ligge. Ved å være restriktiv med å sette teorier på empirien til man har gjort seg godt kjent med den, kan man unngå å la teoretiske forforståelser bestemme konklusjonene man kommer til (Swedberg, 2014, s. 14). Etter første runde med koding og tematisering lot jeg det teoretiske rammeverket påvirke mine temaer. I etterkant har jeg reflektert rundt om jeg kunne latt teorien påvirket mer inn mot intervjuguiden og stilt spørsmål mer direkte inn mot ting som teorien viser er effektiv for å støtte barn med språkvansker i lek. Samtidig kunne det gjort at jeg fikk mindre innsikt i arbeidsmåtene spesialpedagogene faktisk vektlegger.

3.3.1 Tematisk analyse

Jeg valgte å benytte tematisk analyse. Analyse formen krever ikke detaljert teknisk kunnskap og er derfor gunstig om man ikke har mye erfaring med kvalitativ forskning (Braun & Clark 2006, s. 81). Fremgangsmåten egner seg godt til å orientere seg i et stort datamateriale (Anker, 2020, s. 40), slik mitt ble på 5 intervjuer på gjennomsnittlig 7500 ord. Tematisk analyse er funksjonelt for å rapportere erfaringer, meninger og informantenes virkelighet (Braun & Clarke, 2006, s. 81) som var det jeg ønsket å gjøre med mitt fenomenologiske ståsted. I tematisk analyse søker man gjennom et datasett for å finne repeterte mønstre av mening (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Analysen ble gjennomført med utgangspunkt i Braun og Clarke (2006, s. 87) sine seks faser i tematisk analyse. De seks fasene er: gjøre seg kjent med datamaterialet, lage innledende koder, lete etter tema, gå kritisk gjennom temaene, definere og gi navn til tema og til slutt rapportere skriftlig.

I fase en gjorde jeg meg kjent med datamaterialet, dette startet alt i intervjuene og videre i transkriberingen. I fase to laget jeg tekstnære innledende koder. Koding vil si å fremheve viktige elementer og poeng i dataene (Johannesen et al., 2018, s. 284). Jeg benyttet dataprogrammet Nvivo 2020 for å systematisk kode intervjuene. Dataprogrammet gav oversikt der utsagn med samme fokus fra de ulike intervjuene ble samlet under en kode. F.eks. I koden «Lære lekekoder» ble det samlet 9 ulike utsagn fra 3 av intervjuene. Flere utsagn ble

også gitt flere koder ettersom de passet inn flere steder. Her var jeg bevisst på å også kode ting som evt. motsa eller fortalte noe annet enn hovedvekten i datasettet (Braun & Clark, 2006, s. 89). I alt endte jeg med å lage 73 koder. Jeg samlet disse til dels i overkategorier som: «Lek begrunnelser» og underkategorier som: «Begrepsforståelse», «Ta i bruk språket», «utvikle sosiale ferdigheter» for å klare å holde oversikt og dermed ble dette også en start på å kategorisere materialet. I fase 3 fortsatte jobben med å samle kodene i potensielle temaer. Dette gjorde jeg blant annet ved å lage tankekart over mulige temaer for å visualisere hvilke koder som kunne knytte til hvert tema. I denne fasen startet virkelig prosessen med å se sammenhengen mellom kodene (Braun & Clark, 2006, s. 89). Jeg satt igjen med 3 overordnede temaer i denne fasen.

I fase 4 hadde jeg enda en grundig gjennomgang av temaene og gjorde noen endringer i hvilke koder som kom inn under hvilke temaer, noen koder måtte også falle bort da ikke alt var relevant inn mot problemstillingen. I denne fasen leste jeg gjennom intervjuene i sin helhet på nytt for å sikre meg at jeg hadde fått med det som var relevant, og fant da noen nye uttalelser som opplevdes kunne knyttes inn i temaene. I denne fasen valgte jeg å dele opp det første temaet mitt i to.

I den femte fasen begynte jeg for alvor å skrive ut funnene mine og lande på navn på temaene. Som analytiker begynte jeg i dette steget å beskrive egenskapene til temaene og undertemaene og demonstrere med eksempler fra datamaterialet hva det var enighet blant informantene og hva som var motsetninger (Clark et al., 2021, s. 538). Her fokuserte jeg på å se hvilken teori jeg kunne koble opp mot de ulike temaene i drøftingen av funnene. I siste fase skal funnene fra den tematiske analysen skrives ned og rapporteres (Bauer & Clark, 2006, s.93). Dette er gjort gjennom nedskrivningen av denne masteroppgaven.

3.4 Kvalitetskriterier reliabilitet og validitet

Det kvalitative intervjuet har ikke entydige kvalitetskriterier. Den forskningsmessige kvaliteten avhenger av forskerens håndverksmessige dyktighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 203). Det er en pågående diskusjon om kvalitetskriterier skal overføres fra kvantitativ til kvalitativ forskning. Det er ikke etablert felles praksis for andre begreper, derfor holder mange forskere fortsatt på begrepene pålitelighet (reliabilitet) og gyldighet (validitet) som kvalitetskriterier også for kvalitativ forskning (Tjora 2021, s. 259; Thagaard 2018, s. 19). Basert på dette velger jeg å benytte begrepene reliabilitet og validitet.

Reliabiliteten til en studie handler om den interne logikken og sammenhengen i forskningsprosjektet (Tjora, 2021, s. 259). Et kvalitativt intervju med semistrukturert intervjuguide er en sosial prosess der jeg som intervjuer er medprodusent og medforsker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). I den kvalitative forskningen er det ikke hensiktsmessig å ha fokus på repliserbarheten til studien, men at man kan redegjøre for utviklingen av data i forskningsprosessen styrker påliteligheten (Thaagard, 2018, s. 188). For å tydeliggjøre logikken og sammenhengen i studien er det viktig å være transparent på valg som tas. Det er særlig viktig med transparens i analysen, derfor har jeg redegjort for min metodiske fremgangsmåte og særlig er analysen nøye beskrevet. Transparensen skal gi leseren mulighet til å ta stilling til valgene som er gjort, og se de opp mot annen forskning for å sammenligne og vurdere kvaliteten (Braun & Clarke, 2006, s. 80; Anker, 2020, s. 108). Når jeg presenterer funnene mine viser jeg åpenhet ved å gi eksempler fra intervjuene så leseren kan følge min tankerekke og argumenter for hvorfor jeg kom til disse funnene. Jeg fulgt stegene til Braun og Clark (2006) nøye i min analyse, for at funnene skal si mest mulig om informantenes livsverden og tanker, og ikke i for stor grad synliggjøre mine tanker som forsker.

Reliabilitet blir ofte snakket om som et kvalitetskriterium knyttet til om andre forskere kan reprodusere resultatene fra studien. Kvalitative intervjuer kan ikke reproduseres, da man ikke kan gjenskape en slik kompleks sosial interaksjon (Clark et al., 2021, s. 363). Det kan derfor være mer hensiktsmessig å diskutere overførbarhet enn generaliserbarhet i kvalitative studier (Thaagard, 2018, s. 182). Min studie kan ha relevans ved å gi innblikk i hvordan noen spesialpedagoger jobber med barn med språkvansker, hvilke tanker ligger bak og hvilke utfordringer de møter. I forhold til overførbarhet er det naturlig å tenke at informasjonen informantene har fått i forkant kan påvirke hva de valgte å vektlegge i intervjuet. Det er også mulig at de som valgte å takke ja til å delta på denne studien var mer engasjert i temaet enn den gjennomsnittlige spesialpedagog. Dette ser jeg ikke på som et problem da jeg ikke er ute etter å finne funn som kan generaliseres til alle spesialpedagoger, men som kan ha overføringsverdi og gi et innblikk i spesialpedagogers arbeids og tankemåter.

Validiteten til en forskningsstudie handler om den er utført på en etterrettelig måte og undersøker og svarer på det problemstillingen spør etter (Anker, 2020, s. 109; Clark et al., 2021 s. 362). Validiteten handler også om hvordan resultatene vi kommer frem til tolkes. Det er viktig å være kritisk til hva tolkningene baseres på (Thaagard, 2018, s. 181). For å svare på

problemstillingen «Hvordan bruker spesialpedagoger lek for å støtte barn med språkvansker sin språkutvikling og inkludering i barnehagens lekefellesskap?» mener jeg metoden var hensiktsmessig. Metoden gjorde det mulig å få tak i tankene spesialpedagogene har bak valg av arbeidsmåter, fokus og organisering. Det kunne trolig beriket og styrket validiteten til studien om jeg også hadde kunne gjennomført en type observasjon eller fått rekruttert informanter som kunne skrive logg over sine bruk av lek i møte med barn med språkvansker over en tidsperiode. Her begrenset studiens rammer meg.

3.5 Etisk hensyn

Etiske vurderinger er en essensiell del av forskningsprosessen (Clark et al., 2021, s. 106). Jeg har brukt de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) for å hjelpe med avgjørelser og sikre at jeg har tatt de etiske hensynene jeg bør gjennom prosessen. I starten av januar, før jeg satt i gang med min datainnhenting søkte jeg Sikt om godkjenning til å gjennomføre de planlagte intervjuene. Denne ble godkjent ved raskt (se vedlegg 1) ettersom det ikke var noen særlige personvern hensyn i min planlagte studie. Jeg tok igjen kontakt med Sikt i forhold til en endring der jeg ble oppmerksom på muligheten for bruk av nettskjema.no sin diktafon og transkribering. Denne endringen ble raskt godkjent.

Det ble nødvendig å gjøre etiske overveielser i forbindelse med innhenting av informanter. I utgangspunktet var planen å kun rekruttere informanter som var ukjente for meg. Jeg kontaktet ledelsen for spesialpedagogiske team i en rekke kommuner, men denne fremgangsmåten gav få positive svar. På bakgrunn av dette valgte jeg å spørre spesialpedagoger jeg har vært kollega med i forbindelse med et deltidsvikariat. Jeg kontaktet min nærmeste leder som gav tillatelse til at jeg spurte dem. Jeg unngikk å spørre spesialpedagoger som har saker i samme barnehage som jeg har fulgt opp vedtak i, da jeg ville hatt kjennskap til barna og personalet de jobber med. Jeg gjorde en etisk vurdering knyttet til å intervju på egen arbeidsplass og om det vil påvirke utfallet av min studie. Dette kan påvirke vår samhandling og hvordan informantene opptrer i møte med meg. Samtidig er temaet vi snakker om lite personsensitivt og handler heller ikke direkte om våre arbeidsvilkår, samarbeidskultur oss imellom eller om direkte om deres dyktighet i jobben. Jeg kom dermed til at det er etisk forsvarlig og at det ikke vil svekke studiens kvalitet i nevneverdig grad.

Informert samtykke står sentralt i et hvert forskningsprosjekt (Thaagard, 2018, s. 22), det innebærer at informantene mottar tilstrekkelig med informasjon om hva som er studiens formål og tema, samt hvordan resultatene og analysen vil presenteres (NESH, 2021). For å gi informantene denne informasjonen sendte jeg i forkant av studien ut et informasjonsskriv. Her ble det også åpnet for å komme med spørsmål til studien. Informantene ble i skrivet informert om at deltakelsen var frivillig og samtykke til deltakelse kunne trekkes også etter intervjuet uten at det ville få negative konsekvenser. Dette ble gjentatt ved oppstart av intervju.

I en kvalitativ intervjuundersøkelse blir hensyn til personvern særlig viktige. De forskningsetiske retningslinjene fremhever at innsamlet informasjon skal behandles konfidensielt og personene skal aidentifiserte (NESH, 2021). Informantenes samtykke ble muntlig tatt opp på lydopptakene, som blir lagret i nettskjema frem til studien fullføres. Denne fremgangsmåte ble valgt for å unngå å ha fysiske papirer jeg måtte sørge for trygg oppbevaring av. I tillegg til lydopptaket med diktafon fra nettskjema ble det også brukt en fysisk diktafon uten internettilkobling. Dette for å ha en sikring om noe teknisk skulle gå galt. Det gjorde det ikke, og intervjuene på denne enheten ble slettet så fort jeg åpnet nettskjema og hørte at lydfiler med god kvalitet var registrert der. Allerede i transkriberingen av intervjuene tok jeg bort sensitive personopplysninger som navn på barnehager, år for fullførte studier og navn på universitet. Disse valgene ble tatt for å sikre at informantene ikke skulle identifiseres i de transkriberte dokumentene. I skrivingen av oppgaven var jeg også oppmerksom på å ikke knytte opplysninger til hver enkelt informant.

4 Funn og drøfting

Funnene er delt inn i fire hovedtemaer som beskriver hvordan spesialpedagogene jobber med lek for å støtte barn med språkvansker sin språkutvikling og inkludering i barnehagens lekefellesskap. Tema 1: Spesialpedagogene jobber for å gi barna lekferdigheter og støtte i lek med andre barn; Tema 2 Støtte til utvikling av språklige ferdigheter gjennom lek. Tema 3: Bevisste valg i organisering av den spesialpedagogiske hjelpen. Tema 4: Det viktige samarbeidet med avdelingen. Spesialpedagogenes opplevelser, beskrivelser og meninger vil gjengis i en blanding av oppsummering, parafrasering og direkte sitater. Et tema blir først presentert, deretter blir det temaet drøftet i lys av teori og forskning. Enkelte funn blir relevant å trekke inn i flere temaer, de vil drøftes med ulik vinkling i temaene.

4.1 Tema 1: Spesialpedagogene jobber for å gi barna lekferdigheter og støtte i lek med andre barn

I tema 1 presenteres funn som viser at spesialpedagogene jobber med å støtte barn med språkvansker i lek, samtidig som de hjelper dem med å utvikle sosiale ferdigheter og lekekoder. De uttrykker at de gjør dette for at barna skal mestre deltakelse i lek. Det vektlegges at mestring kan skapes ved å spille på barnets sterke sider og interesser som utgangspunkt for valg av lek og aktiviteter. Informant 3 sier hun vil bygge på barnets styrker og interesser og bruke det som inngang til det de jobber med i leken. Informant 2 sier hun vil: «... gjøre det på barnas premisser, sånn at de har det gøy.» Hun forteller at dersom barnet vil «... sitte en time å leke med dukkehuset fordi det var det barnet ville nå» så gjør de det. Informantene vil legge til rette for lek så barna opplever mestring; «Vi må la det (barnet) lykkes» (informant 1).

Spesialpedagogene forteller at flere av barna med språkvansker, også har tilleggsvansker knyttet til det sosiale. De snakker om at barn med språkvanske har: «... vansker med å forstå og bli forstått ved bruk av verbalspråket» (informant 1). Informant 5 fokuserer på at de har vansker med å uttrykke seg og at de sliter med å få med seg det som skjer. Videre sier hun: «Når du da har språkvanske, så er det jo utfordrende å komme inn i lek.» De forteller at det kan handle om vansker med å komme inn i og bli i lek uten at det oppstår konflikter. Det fortelles om barn som trekker seg fra samspill med andre eller som i frustrasjon kan utagere. Informant 5 erfarer at barn med språkvansker kan ødelegge i lek, mens «.. det de egentlig vil si er «kan jeg være med?»». Videre fremmer hun at personalet må være oppmerksomme på at barna kan komme inn i negative sirkler, og at personalet har ansvar for å avkode behovene og ønskene deres: «Så det er ganske mye jobb å finne ut av hvor ungen er, og hvor de bruker feil signaler, og så hjelper jeg å gi dem de rette kodene til å få være med».

Spesialpedagogene er opptatt av å gi barna ferdigheter som kan hjelpe dem å knekke lekekoder og hindre at tilleggsvanskene får utvikle seg. Sosialkompetanse og ferdigheter for å komme inn i og bli i leken vektlegges. Begrunnelser for fokuset er at det skal bli lettere for barnet å mestre samspill med andre, danne vennsksrelasjoner og delta i lek. «Det er jo viktig at de forstår leken, den har jo en veldig stor verdi» (Informant 1). «At de får ulike strategier for å gå inn i lek. I stedet for at de står ved siden av og forventer å bli invitert» (informant 3). Informant 5 vil lære de; «hvordan kan jeg få bli med de andre å leke. Hvordan

kan jeg spørre om jeg kan bli med?». Informant 2 meddeler at dersom «... du ikke forstår hva som skjer rundt deg kan de andre være ferdige eller gå videre i en lek før du har kommet inn i det. Fordi at du har brukt så lang tid på å prosessere». Informant 4 forteller at dersom hun jobber med et barn som ikke har fungerende lekkoder «... kan det være man må jobbe på tomannshånd, tremannshånd. Man må leke strukturert lek. Og lære og ta hensyn til hverandre (...) Så kan man ta det med ut på avdelingen etter hvert, hvis det her ser ut til å fungere.»

For å gi barna erfaringer med lek, har spesialpedagogene fokus på å hjelpe barnet som har språkvansker inn i samspill med andre barn. Dette gjøres blant annet ved å gjøre det attraktivt for andre barn å delta i lek sammen med spesialpedagogen og barnet de følger opp. Informant 1 forteller at hun finner på «... spennende leker som de andre får lyst til å være med på. Så de skal finne det attraktivt å leke med oss. Som regel hvis du igangsetter en lek, så kommer det jo veldig mange som vil være med». Begrunnelsene de gir for dette fokuset er at barn med språkvansker ofte havner utenfor leken på grunn av sosiale vansker og vansker med å forstå og uttrykke seg. Dette kan gi lav status i gruppa: «Disse barna de får jo en lav status i gruppa, men når du gjør gøy ting, så hever du statusen til disse barna» (informant 2). Flere spesialpedagoger forteller at de jobber for å få gode relasjoner med de andre barna i gruppa. «Så jeg må i hverdagen hjelpe de andre og se de andre barna også for å gi de ungene (de hun følger opp) status» (informant 5). Videre forteller informant 5 at hun f.eks. bruker dialogisk lesing og eventyr med konkrete sammen med barn med språkvansker. Etterpå kan dette tas frem i større gruppe og da kjenner barnet til det og kan vise til de andre barna: «... la de være i sentrum, og la de få stråle, det er noe av det viktigste jeg kan gjøre (...) Og de skal få lov å vise at dette kan vi, dette mestrer vi» (informant 5).

Spesialpedagogene forteller at de bruker seg selv som en støtte for barna i leken. «Jeg er jo spesialpedagog, jeg er der som støttestillas for disse ungene, for at jeg kan tas vekk etter hvert» (Informant 2). Flere av spesialpedagogene vektlegger at de vil være tett på i leken og støtte der det oppstår behov. De nevner at de gir små innspill til hva barna kan gjøre eller si i leken, og at de selv går inn i roller for å holde leken i gang og videreutvikle den.

Spesialpedagog 1 sier at hun ofte lar barna styre henne i leken. De leker det som er populært hos barnet. Samtidig som spesialpedagogene er aktive i sin støtte av lek, er det flere som trekker frem at de er bevisste på at når leken flyter fint uten deres støtte, går de heller inn som observatører for å ikke gjøre barna avhengige av hjelp. Informant 1 forteller at hun vil unngå at barna blir «.. tillært hjelpeløse, så jeg trekker meg vekk når de mestrer.»

4.1.1 Spesialpedagogene jobber for å videreutvikle barnas lek

I fire av intervjuene fortelles det at barna med språkvansker ofte leker repetitiv og enkel lek. Informant 3 forteller at barn med språkvansker ofte forholder seg til det de kan. Hun forteller om et barn som alltid var hunden i leken: «Jeg jobbet for at hun kunne komme opp på to bein. Da sa jeg «Nå er det ikke hund i denne leken»». Informant 4 forteller at «.. noen barn kan være veldig rigide i hva de vil leke for noe. En vil bare være brannmann. Og barnehagen sier at det er alt han vil leke». Hun forteller videre at hun da prøver å trekke leken videre til andre ting. Som at brannbilen har punktert «tror du vi trenger en bilmekaniker?».

Spesialpedagogene forteller at de jobber for å videreutvikle barnas lek. «Lage en lek, så det ikke bare stanser opp og går i sirkel, men at vi videreutvikler det de holder på med» (informant 5). Informant 1 mener ansatte istedenfor å observere at barna ikke mestrer og ødelegger for andre, må bli med i leken for å videreutvikle den, slik at alle barn kan få utbytte av å delta. Tre av informantene nevner at man kan gi barna felles referanser til lek som kan bli et utgangspunkt for ny lek eller videreutvikle en pågående lek. Det blir nevnt turer, barne-tv og høytlesning som muligheter for å hente inn felles referanser. Det nevnes også mulighet for å ha tematavler med bilder knyttet til ulike typer leker for å støtte barn med språkvansker. «Jeg bruker fortellinger og eventyr, det kan være en vei, de kan leke det etterpå» (informant 3). «Prøve å utvide leken, lese en bok og finne nye temaer.» (informant 4).

Ellers nevnes lekmanuskript av to, og strukturert lek av to som tilnærminger spesialpedagogene bruker når de skal støtte barnas utvikling av lek- og språkferdigheter. Informant 2 forteller at hun den siste tiden har hatt lekmanuskript med både bibliotek og doktorlek i gruppe med to barn som har vansker med språket. Hun opplever at dette har skapt mye god lek der nye begreper blir tatt i bruk av barna. «Lekemanuskript er så fint ... da vet du dine roller, i stedet for at du bare blir en katt.» (Informant 2). Mens informant 4 uttrykker skepsis til metoden. Hun opplever det som en kunstig måte å jobbe på, som ikke gir rom for barnas spontanitet. Hun ytrer usikkerhet på om det faktisk hjelper barn å utvikle lekferdigheter eller om det blir for mekanisk? Samtidig anerkjenner hun at metoden kan gi støtte til å komme i gang med rollelek. Hun forteller at hun heller benytter metoden strukturert lek, som har faste gjentakene rammer, men det er ikke like fastsatt som hun opplever lekemanuskript er. Hun forteller om en metode der hvert barn og den voksne har sitt hus. Som

lages av plastelina, huset avgrensner hver deltaker sitt område. De lager en dør, og muligens noen møbler og har en til flere lekefigurer hver i huset. Deretter setter den voksne ord på tanker og lekehandlinger. Dersom man skal leke med hverandre må man ringe på i hverandres hus og bli invitert inn eller møtes utenfor husene. På den måten har barnet kontroll på sitt område. Informanten forteller at strukturretlekemetode bygger på Barneorientert lekterapi.

4.1.2 Drøfting av tema 1: Spesialpedagogene jobber for å gi barna ferdigheter og støtte til deltakelse i lek med andre barn.

I tema 1 viser spesialpedagogene en tydelig bevissthet om at språklige, sosiale og emosjonelle ferdigheter henger tett sammen (Vedeler, 2007, s. 57). Spesialpedagogenes erfaringer med at barna med språkvansker ofte faller utenfor lek, kan få lav status i gruppa og har andre tilleggs vansker innen sosialt samspill er i tråd med forskning (Stangeland, 2017; Stanton-Chapman et al., 2007; Ogden, 2022, s. 67). Spesialpedagogene ser at vansker på det sosiale område ofte henger sammen med at barna ikke forstår eller klarer å uttrykke det de selv ønsker og mener. Vansker med å forstå og uttrykke seg blir en fremtredende utfordring i lek, ettersom språklige ferdigheter spiller mye inn på barns mestring av ulike typer lek (Høigård, 2019, s. 63-73; Vedeler, 2007, s. 71). For å bli i leken over tid, må barna kunne følge opp andre barns innspill, selv komme med innspill i en felles lek, kunne forhandle og løse konflikter når de oppstår. Dette er ferdigheter som i høyeste grad involverer språkforståelse og språkproduksjon (Bele, 2008, s. 13. Høigård, 2019, s. 66-67). Med bakgrunn i vanskene barna har med å komme i lek med andre forteller spesialpedagogene at de jobber for at barna skal knekke lekekoder og tilegne seg pragmatiske ferdigheter. Pragmatiske ferdigheter de omtaler at de jobber med er evnen til å spørre om å få bli med, sette ord på egne ønsker i leken og å bruke språket adekvat i lek. Utvikling av slike ferdigheter vil trolig støtte sosial mestring (Stanton-Chapman & Brown, 2015, s. 15).

For å hjelpe barnet inn i lekefellesskap bruker spesialpedagogene seg selv som verktøy for å få flere barn inn i leken, ved f.eks. finne på noe spennende leker. Dette blir i tråd med det Greve (2021, s. 177-179) oppfordrer til, nemlig å ta ansvar for å sette i gang en lek eller aktivitet med barnet som er utenfor. Da vil de andre barna komme til, dette erfarer også spesialpedagogene at skjer. Spesialpedagogene erfarer at slike leker eller aktiviteter der barnet deltar og gjerne kan være i sentrum, er med på å heve statusen til barna de følger opp.

Spesialpedagogene forteller at de i lek er tett på og tilbyr støtte ved behov. De jobber med de pragmatiske ferdighetene og lekekoder ved å gi innspill til hva barna kan gjøre eller si i leken. De bruker seg selv som rollemodell innenfor pragmatiske ferdigheter og annet sosialt samspill. Informant 4 sier at dersom et barn sliter med lekekoder og å komme inn i fungerende lek, må man først legge leken på et nivå der barnet kan mestre. Her har barnet forutsetning for å lære. Deretter kan man ta leken videre et steg. Hun forteller at om barnet mestrer lek med bare henne, så kan de inkludere et barn til og deretter ta med lek inn på avdelingen. Denne tilnærmingen er i tråd med Vygotsky (1978, s. 85-88) sin teori om nærmeste utviklingszone. Hun viser at hun ikke legger seg flere hakk over barnets utviklingsnivå, men prøver å finne nivået der læringen skjer best. Med støtte kan barnet mestre et hakk over sitt utviklingsnivå. Da kan hun gradvis strekke barnet videre til neste utviklingsnivå ettersom barnet lærer nye ferdigheter som anvendes i lek (Öhman, 2023, s. 21; Vygotsky 1978, s. 85-88). Ved å jobbe for å få barnet inn i lek med andre, støtter spesialpedagogen inkluderingen av barna. Støtte i lek er i mange tilfeller helt nødvendig for at barna skal få oppleve deltakelse i lek (Sandèn, 2005; Stangeland, 2018; Rygvold, 2017, s. 182-183). Samtidig som spesialpedagogene vil være tett på, forteller flere at når barnet mestrer tar de en observatørrolle, og støtter ved behov. Dette for at barna ikke skal bli avhengig av hjelp i lek. Spesialpedagog 2 beskriver seg selv som et støttestilas som skal tas bort når barnet ikke behøver henne der lenger. Ved disse holdningene viser spesialpedagogene at de gradvis øker vanskelighetsgraden de utsetter barna for i lek med andre barn.

Spesialpedagogene viser respekt for lekens egenart og at den skal styres av barna selv (FN, 2013, s. 5), når de forteller at de spiller på barnas interesser og initiativer i leken. De viser at de følger barnets fokus i lek: F.eks. når spesialpedagog 2 forteller at dersom barnet vil leke med et dukkehus i en time gjør de det. Eller når informant 1 forteller at hun lar barna styre henne og fokuset i leken. Spesialpedagogene følger opp barns initiativer og tar seg tid til å være med barnet i leken der de er. Dette viser at de tar barnas lek på alvor, og går inn i den med respekt for barnas initiativer slik Lillemyr (2020, s. 176) fremmer er viktig. De er opptatte av at barna skal få mulighet til å oppleve glede ved å være deltakende i leken. Med et slikt fokus viser de at de tar på alvor viktigheten av lek i barnas måte å være i verden på og at barna selv ikke har noe mål med leken (Lund & Brodal, 2022, s. 82). Spesialpedagogene går inn i leken som medleker. De tar roller og jobber for å tilføre leken nye elementer. Dette blir i tråd med holdninger om at pedagoger bør gå inn å støtte barnas initiativ og delta som

medleker (Nilsson et al., 2018 i Öhman, 2023 s. 65-66). På den måten kan de strekke barnas språk og gi barna utfordringer som drar leken videre (Öhman, 2023, s. 13). Slik spesialpedagogene forteller at de går frem viser de respekt for og spiller på barnas interesser og styrker i leken. Dette vil ifølge forskning trolig gi lek som tiltak større effekt og gjøre barna mer engasjerte (Taylor & Boyer, 2020, s. 131-132; Greve et al., 2023, s.84) Det er en styrke at man kan igangsette tiltak rundt barns initiativer og interesser ved bruk av lek i spesialpedagogisk hjelp (Sånden, 2005, s. 96 og 85).

4.1.3 Er det greit å bruke lek som instrument for tilegnelse av ferdigheter?

Ingen av spesialpedagogene fremmer et utelukkende instrumentelt syn på lek der læringsmål overstyrer andre sider ved leken. Samtidig benyttes lekens mange læringsmuligheter. Denne tilnærmingen er i tråd med Nome (2020, s. 45) sin tanke om at man skal kunne bruke leken som et pedagogisk verktøy, samtidig som man bevare lekens frie særpreg. Allerede i forespørselen om å delta på intervju møtte informantene en tanke om at leken kan brukes som tilnærming til å støtte utvikling av språklige ferdigheter. I informasjonsskrivet stod det at formålet var å få innsikt iblant annet «... hvordan og i hvilken grad lek blir brukt som tiltak i møte med barna med språkvansker i barnehagealder». Med valg av formuleringen «tiltak» ligger det en tanke om at leken kan være et pedagogisk verktøy.

Det er mulig at de som setter barnas egen initierte lek høyt og mener at voksnes læringsmål aldri skal forstyrre barnas lek, vil tenke at spesialpedagogene har for mange læringsmål i leken. Ferdigheter spesialpedagogene støtter i og jobber med gjennom lek er pragmatiske ferdigheter, ulike lekkoder, og språklige ferdigheter, slik neste funn viser. Barna har behov for å tilegne seg ferdigheter slik at de har forutsetninger for å bli invitert i og faktisk delta i leken. Det blir da sentralt å spørre om det tross alt er hensiktsmessig å jobbe med ferdigheter som trengs for å mestre lek og annet samspill også gjennom lek. Når spesialpedagogisk hjelp gis gjennom lek vil man støtte utviklingen av en rekke ferdigheter som språklige, sosiale, matematiske, problemløsende og kognitive (Pullum, 2020, s. 105, Barton, 2016; Lifter et al., 2011). Gjentatte erfaringer med fungerende deltakelse i lek vil også gi de økt lekstyrke (Öhman, 2023, s. 13). Det gjør at barna vil få bedre forutsetninger for å delta i mer barnestyrte og indre motiverte lek senere, der disse ferdighetene stimuleres videre (Stanton-Chapman & Brown, 2015, s. 5). En kan argumentere for at arbeidsmåter der man jobber for både utvikling

gjennom lek, men også inkludering og glede i leken kan være en del av tidlig innsats i barnehagen som skal motvirke Matteus-effekten (Espenakk et al., 2011, s. 134)

De ulike synene som kommer frem på bruk av lekmanuskript som metode kan gjenspeile de ulike synene som finnes på barns lek. Informant 2 fremmer hvordan lekemanuskript hjelper barna i tilegnelse av begreper, og vektlegger at metoden er god fordi barna med språkvansker kan delta mer aktivt enn de ofte ellers gjør i rollelek (Avenstrup & Hudecek, 2023). Informant 4 forteller på andre siden at metoden gir lite rom for barnas spontanitet. Dette kan bety at hun vektlegger at barnas lek skal være indremotivert og styres av barna, eller i hvert fall sammen med barna. Dette viser likheter med pedagogers frustrasjoner over lekbaserte læringsprogrammer, som først og fremst har læringsmål som formål med lekingen (Brodal, 2023). Barna med språkvansker faller ofte utenfor lek og de får brukt lite språk i lek (Stangeland, 2018; Quinn et al., s 121; Holmes et al., 2022, s. 1187) slik informant 2 sier når hun peker på at ved bruk av lekemanuskript får barna vært noe annet enn katt. Derfor er det relevant å spørre seg om disse barna faktisk kan ha behov for metoder som lekemanuskript for å på sikt ha forutsetninger for mer selvstendig fantasilek (Avenstrup & Hudecek, 2023, s. 29). Dette er også refleksjonen til informant 4 som til tross for sin skepsis sier at det kanskje kan være en metode som kan hjelpe de barna som sliter mye med å forstå og mestre rolleleken og dermed trenger en slik tilnærming.

4.1.4 Drøfting av spesialpedagogenes videreutvikling av barnas lek

Spesialpedagogene forteller at barn med språkvansker ofte leker repetitiv og/eller enkel lek. Noe som samsvarer med forskning (Stangeland, 2018; Holmes et al., 2022, s. 1187). spesialpedagogene nevner særlig at rolleleken blir svært enkel. Fire av spesialpedagogene forteller at de aktivt jobber for å videreutvikle barnas lek og utvide det de allerede leker. Både for å gi barna flere lekferdigheter som kan brukes i lek med andre barn og rikere språkerfaringer. Barn trenger voksne som hjelper dem å holde fokus i leken slik at de kan fordype seg i lek og bli i den over tid (Öhman, 2023, s. 62).

For å utvide barnas lekereppertotare, forteller tre informanter om at forsøker å skape felles referanser for barna. Gjennom denne måten å arbeide på kan man gi barnet innspill til leken og støtte både den sosial og faglig og kulturelle dimensjonen ved inkludering (Nilsen, 2017). De barna som opplever flest ulike innputt som f.eks. å få bli med på ulike gjøremål og

oppleve ulike arbeidssteder, får ofte rikest fantasilek (Vedeler, 1987, s. 93; Vygotsky 1995 i Öhman, 2023 s.92). Ved å stimulere til mer fantasilek kan man legge forholdene til rette for at barna får tatt i bruk mer komplekse roller og språkhandlinger som gir rikere språkbruk (Høigård, 2019, s. 66; Helland, 2019, s. 100). Arbeidsmåten som spesialpedagogenes benytter med å gi innspill til lek, ulike roller og felles forståelser kan være med å motvirke at barn med språkferdigheter faller utenfor rollelek og får roller som krever lite språkbruk (Høigård, 2019, s. 70; Öhman, 2023, s. 13).

To av informantene forteller konkrete eksempler på hvordan de utvider barnas lekerepertoar. Informant 3 forteller at hun sier til barnet at nå er ikke «hund» den rollen barnet ville ha lengere med i leken. Informant 3 tar dermed bort barnets fokus i leken for å få henne over på noe annet. Dette kan stilles spørsmålstegn ved, Taylor & Boyer (2020, s. 131 – 132) fant at lek der personalet har barns perspektiv og interesse som utgangspunkt gir særlig stor effekt. Blir det da hensiktsmessig å avvise barnets fokus? Samtidig er det forståelig at informant 3 ønsker å hjelpe barnet over på et nytt leketema for å utvide og gi flere erfaringer. Kanskje kunne hun istedenfor tilført noe nytt og fått barnets fokus over på? Informant 4 forteller om en slik tilnærming. Hun spiller videre på barnets interesse og fokus i leken ved å tilføre nye elementer. Brannbilen kan i tillegg til å slukke brann trenge å dra på bilverksted når den punkterer. Informant 4 sin tilnærming følger opp barnets fokus samtidig som den voksne er med å hjelpe barnet å utvide og fordype seg i et leketema. Kanskje er dette det beste alternativet når man skal gi barna utvikling gjennom leken samtidig som man har respekt for barnas lek og motivasjon for å leke.

Tema 2: Støtte til utvikling av språklige ferdigheter gjennom lek

Spesialpedagogene nevner en rekke språklige ferdigheter barna tar i bruk i lek, og som de aktivt stimulerer gjennom leken. De formidler at lek ikke er trening på samme måte som andre ting de gjør i den spesialpedagogiske hjelpen. Samtidig er det mye språkstimulering i leken. De vektlegger at språklige ferdigheter er nødvendige for å mestre deltakelse i lek med andre. Ferdigheter som ble omtalt var begrepsforståelse, språkforståelse, utrykke seg i setninger, jobbe med uttaleferdigheter og evnen til å sette ord på ønsker, følelser og behov. Det fortelles at barna motiveres til å bruke språket i lek; det er lystbetont og barna bruker da

språket mer intuitivt. Informant 3 forteller om et barn som ikke sa noe, som en dag begynte å bruke verbalspråket i lek; «Det var via lek, gjennom lek, så begynte barnet å snakke».

I leken kan spesialpedagogene bruke språket mer naturlig i det barnet er fokusert på og interessert i. De bruker sitt eget språk aktivt i leken og jobber for å være språklige rollemodeller for hvordan språket kan brukes i lek. «Jeg går inn og tar en rolle selv, også er jeg en modell. Og prøver å få andre barn til å være modeller» (informant 1). De setter ord på gjenstander og handlinger mens de er i lek med barna, og de bekrefter og utvider det barna sier. Informant 4 forteller at hun hele tiden setter ord på gjenstander, og forteller hva som skjer i korte og enkle setninger når de er i lek «(...) det tenker jeg er en god måte å lære barn. Om de på en måte ikke uttrykker noe selv så må de allikevel bruke språkforståelse». Informant 5 forteller at hun ser på mye av det de gjør i løpet av dagen som lek, Videre sier hun: «Jeg benytter hver anledning jeg har til å tenke språk, og jobbe med ord som de skal trene på.».

Spesialpedagogene vektlegger viktigheten av at barna med språkvansker skal oppleve å forstå, selv bli forstått, og kunne være med å medvirke i gruppa. Flere informanter forteller at barn med språkvansker fort kan misforstå i lek og annet samspill. Informant 2 sier «... hvis du gjennom leken greier å utvikle begrep og forståelse. Og at du ikke misforstår leken, at du greier å oppfatte hva som skjer, så greier du også å være mindre rigid og være med». På spørsmål om hvilke språkferdigheter spesialpedagogene ønsker å hjelpe barna å utvikle gjennom lek, vektlegger flere evnen til å uttrykke behov og følelser. «Det å kunne bruke språket for å uttrykke til andre hva du tenker, mener og føler. For hvis du blir lei deg og du ikke greier å si hvorfor du blir lei deg, så vil jo ikke de andre rundt deg skjønne hvorfor du plutselig står og skriker.» (informant 2). «Jeg er ikke så veldig opptatt av at de skal prate reint, men at de kan få uttrykt seg. At de kan si noe med mening, og at de får respons på det de sier. Det at de ikke bare, får «jeg skjønner ikke hva han sier for noe» fra de andre barna» (informant 4).

4.1.1 Typer lek

Spesialpedagogene forteller at de bruker ulike typer lek sammen med barna. De gjør valg både ut ifra barnas mestring, interesse og hva de tenker er hensiktsmessige. Rollelek blir trukket frem som særlig fint for både språk og sosialt samspill. «Rollelek, den syns jeg er

veldig viktig (...) starte opp med noe enkelt som mor og barn» (informant 4). Informantene forteller at de er tett på og støtter og veileder i rolleleken. Tre informanter nevner også at de jobber systematisk med leketemaer i rollelek gjennom strukturert lek eller lekemanuskript. Samtidig som rollelek blir sett på som viktig fortelles det at den er utfordrende for mange av barna med språkvansker.

3 informanter trekker frem at de særlig opplever konstruksjonsleken som fin å benytte med mange barn med språkvansker. Informant 3 forteller at særlig med gutter ser hun at konstruksjonslek fungerer bra og det er noe de ofte mestrer «... det kan brukes til så mye». Informant 1 forteller at i konstruksjonsleken er det mange fine innfallsvinkler til språk, og mange er gode på konstruksjonslek selv om de sliter med språk. Hun forteller at da kan man sitte og prate og bygge sammen.

Også regelleker vektlegges som viktig å gi barna erfaringer med. To informanter forteller at dette er en fin måte å lære seg å leke sammen med andre på og om man øver med mye støtte kan man senere mestre å delta i felleskapet. Informant 2 sier «regelleker, det å øve seg på Rødt og grønt lys ... og lære seg å leke sammen med andre». På spørsmål rundt tilnærming til bruk av lek som tiltak i den spesialpedagogiske hjelpen nevnes også bruk av spill, sangleker, lek med Babblarna og lek med eventyr og konkrete.

4.1.2 Drøfting av tema 2: Støtte til utvikling av språklige ferdigheter gjennom lek

Spesialpedagogene forteller at de jobber med å utvikle ferdigheter innenfor alle tre hovedområdene av språk i lek (Bloom & Lahey 1978, gjengitt i Helland, s. 17). Særlig vektlegger de språkbruk; Det å kunne uttrykke seg i setninger, uttrykke sine ønsker, følelser, behov og å medvirke i leken. Dette fremkommer også gjennom tema 1 der pragmatiske ferdigheter sees på som lekekoder for å komme inn i og mestre og delta i lek. Språklig innhold vektlegges ved fokus på å bygge begrepsforståelse og språkforståelse.

Språkforståelsen blir vektlagt særlig med tanke på å kunne forstå andre barns initiativer i leken. Formsiden av språket blir også nevnt, men blir vektlagt mindre enn de andre områdene. Fokuset på form handler om at barna må ha en uttale det er mulig å forstå og en setningsoppbygging som gir mening for de andre barna.

Informantene fremhever at det er viktig å lære seg begreper for å delta i lek. Informant 2 sier at dersom barnet utvikler begreper og forståelse kan det hindre misforståelser i leken, og barnet greier å være mindre rigid og mer deltakende. Her ser det ut til at informanten mener at begreper og språkforståelse er ferdigheter som kan tilegnes gjennom lek (Høigård, 2019, s. 71). Samtidig som hun er bevisst på at forståelse trengs for å mestre lek (Stangeland, 2017, s.115; Quinn et al., 2018 s. 121; Bele, 2008, s. 13).

Spesialpedagogen fokuserer på at leken kan brukes som verktøy for å støtte tilegnelse av nye ord og språkfunksjoner. En informant nevner strukturert lek og tre nevner lekmanuskript som arbeidsmåter, der det jobbes over tid med samme leketema og lekemateriell. Det brukes samme figurer, møbler osv. over tid i den strukturerte lekemetoden som nevnes av informant 4. Bruk av gjenstander i leken, som spesialpedagogene formidler at de gjør, vil være en effektiv måte å gi barna fortolkningsstøtte på (Grøver, 2018, s. 53). Informant 2 beskriver at hun jobbet med tema bibliotek først med å skape felles referanse og deretter ved å leke dette med lekmanuskript. Hun forteller at da får barna erfaringer med begreper som låne, lese, bibliotekar osv. Datamaterialet har ikke særlig mange eksempler på systematiske arbeidsmåter for tilegnelse av språklige ferdigheter i leken. Det var kun informant 2 og 4 som med sine eksempler på lekmanuskript med biblioteklek og med strukturert lekemetode som kom inn på systematisk arbeid med begreper. Det som nevnes av andre er at de selv setter ord på og språklig gjør i enkle setninger. Dette kan være nyttige verktøy for språklæring gjennom lek (Öhman, 2023, s. 89), men oppleves allikevel vagt til å være systematisk arbeid med språk. Dette kan handle om at de systematiske arbeidsmåtene ikke kom frem i intervjuene, eller at fokuset til informantene i større grad ligger på å sørge for mestring av lekkoder, sosialt samspill og inkludering i lek. For barn med språkvansker vil systematisk arbeid med samme leketemaer over tid trolig være nyttig for deres ordlæring. Ordlæringen støttes ved at de får høre mange repetisjoner av hvert ord (Grøver, 2018, s. 53; Rygvold, 2017, s. 181; Hansen, 2017, s. 215-222). En tilnærming med et leketema over tid vil trolig hjelpe barna å få bygd innhold i begreper, da begrepsinnholdet blir tydeligere for barnet igjennom rolleleken (Høigård, 2019, s. 71). En mulighet er at spesialpedagogene i samarbeid med personalet på avdelingen velger ut begreper knyttet til leketemaer, og sørger for hyppig bruk av disse over en tidsperiode.

Konstruksjonslek nevnes som tilnærming av tre informanter. De forteller at flere av barna med språkvansker, mestrer denne typen lek bedre enn rollelek. Det blir også nevnt av informant 1 at hun gjerne har samtaler med barna mens de bygger for å stimulere språket. Selv om konstruksjonsleken ikke blir satt ord på som en systematisk arbeidsmåte for tilegnelse av begreper, kan man anta at den fungerer som det, ettersom spesialpedagogene i andre sammenhenger forteller at de er opptatt av å benevne og utvide barnas språk. Dermed vil det være naturlig at de benevner begreper for form, farge og materialer i slik lek (Høigård, 2019, s. 65-66). Informantene forteller at særlig gutter med språkvansker mestrer denne typen lek bedre enn rolleleken. Derfor er den et fint utgangspunkt for å starte utvikling av lekferdigheter både språklig og sosialt. Læringen skjer med fokus på å treffe og barnas utviklingsnivå og hjelpe de videre fra der de er (Vygotsky 1978). Konstruksjonsleken kan skape en fin arena for rollelek i det man har bygget (Høigård, 2019, s. 65), og kan slik bli en måte å dra disse guttene videre inn i rolleleken på.

Regelleken blir i mindre grad vektlagt av informantene for sine språklæringsmuligheter. Den vektlegges som en lek man lettere kan øve opp forståelsen rundt, for at barna skal kunne delta mer selvstendig på sikt. Dette blir i tråd med det Selås (2017, s. 209) skriver om at regellek der man handler fysisk kan være fin lek å delta i for barn som av ulike grunner ikke uttrykker seg godt verbalt. Mulighet til å delta i slik lek kan støtte inkludering innenfor alle de tre inkluderingsdimensjonene (Nilsen, 2017, s. 24). Dersom barna lærer seg reglene, vil de trolig få til å delta, da den ikke krever like mye forståelse som mye annen lek. Samtidig kan disse barna få utfordringer med å bli værende i slik lek dersom det oppstår diskusjoner eller konflikter som må løses språklig (Høigård, 2019, s. 72; Vedeler, 2007, s. 83). Det blir da viktig at det er voksne i nærheten som kan tilby støtte så barnet ikke får negative opplevelser

Spesialpedagogene er opptatte av at barnas interesser og fokus skal vektlegges i leken. Ut ifra et språklæringsperspektiv er det ingen som setter ord på hvordan barnas språklæring støttes av dette. Som at respons på barnas ytringer støtter ordlæring og verbale evner (Rowe & Weisleder 2020, s. 213-214; Hansen og Broenkhuisen 2021, s. 302; Nikolaus & Fourtassi, 2023). Dette kan handle om at spesialpedagogene ikke anså dette som viktig informasjon å dele. Det er også mulig at de ikke er bevisst dette. Det kunne virke som bakgrunnen for tilnærmingen dreide seg mest om at det skulle være lystbetont og på barnets premisser.

Kanskje kan spesialpedagogene ha behov for økt kompetanse på hvordan man best stimulerer barns språk igjennom lek. Uansett vil en tilnærming med vekt på å følge barnas interesser og fokus støtte barns språklæring (Grøver, 2018, s. 120) og trolig også være en lystbetont måte å jobbe med språk på.

Funnene fra temaet viser at spesialpedagogene er bevisste språklige rollemodeller og vektlegger språkstimulering i lek. Samtidig kan det hende barna kunne hatt nytta av mer systematisk arbeid med begreper og andre språklige handlinger i leken. Men da må man igjen spørre seg om det er greit å bruke lek på en måte der læringsmålene står i fokus? Eller om slik læring bør støttes igjennom andre tilnærminger.

4.2 Tema 3: Bevisste valg i organisering av lek i den spesialpedagogiske hjelpen

I tema tre presenteres funn som viser bevisste valg i organiseringen av lek i den spesialpedagogiske hjelpen. Spesialpedagogene tar begrunnede valg både i forhold til fysisk organisering og hvordan de setter sammen grupper for at barn med språkvansker skal få utvikle språkferdigheter, oppleve mestring og etablere relasjoner gjennom leken.

Informantene setter ord på viktigheten av å være inne på avdelingen og støtte barn i lek der. Informant 5 mener: «Det er en fordel at du er sammen med gruppen og ikke tar ut barnet, og segregerer barnet». I frileken på avdelingen forteller hun at hun kan støtte barnet i lek med andre og dra flere barn inn i leken. Informant 4 forteller at hun tidvis støtter enkelt barn en god del på avdelingen, dersom det fungerer for barnet «... da kan vi få flere med inn i leken. De andre synes det er gøy. Bakdelen eller ulempen kan være at det barnet du ønsker skal ha fokus i leken, det mister interessen». Det fremkommer at spesialpedagogene i stor grad baserer sine valg av organisering på enkeltbarnets behov. «Noen barn responderer bedre i gruppa, noen trenger alene» (Informant 3). Samtidig som informantene vektlegger at det kan være positivt å være inne på avdelingen med barnet for at det skal få delta i fellesskapet, fokuserer samtlige også på behovet for å skjerme barna i lek. Informant 1 forteller at hun kan lukke dører inne på avdelingen for å få til delinger også i det allmennpedagogiske. Andre snakker om å finne seg rolige kroker på avdelingen så barnet ikke blir tatt ut, men allikevel opplever skjerming. Informant 3 forteller: «Det går jo an å organisere en lek på avdelingen, i soner, men ofte kan det fysiske miljøet begrense oss litt.»

Samtlige spesialpedagoger forteller om utfordringer knyttet til andre barn som tar fokus når man gir støtten på avdeling. Når de setter i gang en lek inne på avdeling kommer det ofte mange andre barn som vil være med. Spesialpedagogene forteller at de kan slite med å faktisk støtte «det ene barnet». «Det kan jo være vanskelig når det er få voksne og man er inne på avdelingen med et barn, og så kommer det mange barn samtidig. Så står du der med hele røkla» (informant 1). «Og hvis jeg setter i gang med noe, så kan du vedde på at det kommer flere til, og så skal du prøve å skjerme, men så kan det hende at barnet ditt bare går for det blir så mange. Så sitter du igjen med 20 andre (latter)» (Informant 3). «Jeg kan fort bli spist opp av behovene til de andre barna» (informant 5). «Barnehagepersonalet gjør så godt de kan, men det jeg ser noen ganger er at det kan skje lite inne på avdelingen. Er det en voksen som setter i gang en lek, så blir du på en måte litt sånn magnet.» (Informant 4). Informant 1 mener at: «... barnet ikke skal drukne i samspillet med de andre. Det er jo noen som stjeler din oppmerksomhet, eller tar mer plass enn det barnet gjerne gjør Det får være så urettferdig det bare vil. Får de andre nyss om det, så får de lyst til å være med. Men da må en av og til gå litt stille i dørene og huke med seg noen».

Flere nevner at det er mye støy på avdelingen: «Jeg synes det er vanskelig fordi det er så stor gruppe, og det er mye støy. Det gjør det vanskelig å komme i posisjon for barnet og for meg. Vi blir lett forstyrret av andre. Alle sanseinntrykk. (...) Jeg må innrømme at vi bruker de mulighetene vi har til å gå til side» (informant 5). Informant 4 forteller «Jeg tror mange synes det er krevende å være i leken mens de er på avdeling. Jeg som kan holde fokuset der jeg er eller trekke meg bort, jeg har kapasitet og overskudd til det.»

4.2.1 Lek i liten gruppe

Spesialpedagogene uttrykker at lek i liten gruppe gir bedre forutsetninger for at barna kan få tett støtte av dem både språklige og sosialt. «I liten gruppe får du sjans til å se barna og være støttestillas for dem (...) og øve på ferdigheter.» (informant 2). «Det gir trygges rammer. Det er mer ro.» forteller informant 1. Hun mener at det bedrer hennes mulighet til å observere barnet og dets behov. Flere nevner også at lek i liten gruppe gjør det lettere å konsentrere seg. «Det er det ikke er for mange å forholde seg til. I en liten gruppe er dialogen lettere, både for meg og barna. Jeg tror de oppfatter hva som blir sagt. Inne på avdelingen kan det være så mye støy at barnet mister konsentrasjonen. Hvis man skal leke en lek med roller og alle disse stadiene så trenger man ro til å konsentrere seg» (informant 3). Informant 4 forteller at dersom

hun jobber med et barn som trenger å utvikle lekferdigheter, kan det være de må jobbe på tomannshånd, for å lære fraser og sosiale ferdigheter: «Så kan man ta det med ut på avdelingen etter hvert, hvis det her ser ut til å fungere. Men det der inkluderingsbegrepet, det er jo, alle skal jo være med. Men noen ganger må det kanskje være litt sånn at man gjør ting på tomannshånd eller tremannshånd, for at de skal lære.» Informant 1 sier noe lignende «Det kan være lek bare med meg og ett barn til, (...) vi øver på noe. Så kommer det flere barn til når barnet mestrer».

Spesialpedagogene forteller at de gjør strategiske valg når de velger barn til å delta i lekegruppe sammen med barnet som har spesialpedagogisk hjelp. De forsøker å finne barn som kan være med å strekke barnas språk til neste utviklingssone, som tar passe med «plass» i forhold til enkelt barnet, og der de ser potensialet for å bygge vennsksrelasjoner. «For det å skape relasjoner til de barna som er med, se hvem som passer sammen at de treffer på rett nivå» (informant 1). Informant 5 forteller «det er viktig å velge rett barn, for å strekke ho. (forteller om ei jente)». Informanten nevner at barnehagen gjerne ville at hun skulle ta med et annet barn uten vedtak som hadde vansker med språket, men hun protesterte fordi hun opplevde at han tok så mye oppmerksomhet på grunn av blant annet uro, «da er det han som får hjelp, ikke hun». Flere av spesialpedagogene trekker også frem at lek i liten gruppe kan være en vei inn i vennsksrelasjoner, og at man da må prøve å finne ut hvilke barn som har muligheter for å få gode relasjoner, eller som alt har dette. Informant 2 forteller at i liten gruppe kan vi bygge relasjoner mellom 2-3 barn over tid. Hun sier at de får felles erfaringer og felles språk rundt leketemaer. Informant 4 forteller at barnehagepersonalet etter slike lekegrupper har sagt «Nå har de lekt mye sammen, de som før aldri så etter hverandre».

4.2.2 Drøfting av tema 3: Bevisste valg i organisering av lek

Spesialpedagogene uttrykker at de tar bevisste valg i organiseringen av lek som tiltak i den spesialpedagogiske hjelpen. Det uttrykkes av noen at de ikke ønsker å ta barnet for mye ut av den store gruppa for å ikke segregere barnet. Her vises en bevissthet på den organisatoriske og fysiske dimensjonen av inkludering. Informantene forteller også at inne på avdelingen kan det være positivt fordi barna kan delta i lek med flere, som handler om den sosiale dimensjonen (Nilsen, 2017 s. 24). Allikevel kommer det i intervjuene frem flest negative sider med å organisere lek som spesialpedagogisk hjelp inne i full gruppe. Alle spesialpedagogene

forteller at svært mange barn ønsker å delta når de setter i gang lek eller engasjerer seg aktivt i lek inne på avdelingen. Dette kan indikere en mangel på barnehageansatte som engasjerer seg i barns lek ellers i barnas hverdag. GoBaN studien viser at norske barnehager har forbedringspotensial på dette området (Bjørnstad & Os, 2018). Dersom barna var mer vant til at flere voksne deltok aktivt i lek, ville kanskje ikke spesialpedagogene trukket til seg fullt så mange barn med sin deltakelse? Dette kan handle om bemanningsutfordringer, men også de ansattes kompetanse og engasjement. Det er stor variasjon i hvor aktive personalet i ulike barnehager er i leken med barna (Alvestad et al., 2019, s. 49-50). Det kan også stilles spørsmålsteget ved de store barnegruppe størrelsene generelt i barnehage Norge, når flere studier viser at læring og tilknytning bedre støttes i mindre faste grupper (Bae, 2024, s. 37-39).

Slik spesialpedagogene beskriver; barna med språkvansker faller ut av leken når det blir mange deltakere og havner oftere i konflikter. For disse barna blir det ekstra viktig å få tett oppfølging. Særlig for sårbare barn er gode relasjoner mellom barn og voksne i barnehagen assosiert med bedre språklig fungering og mindre atferdsvansker (Brandlistuen et al., 2015). For å bedre støtte barna i lek også utenfor tiden spesialpedagogene er i barnehagene er samarbeidet med avdelingene viktig (Åmot & Ytterhus, 2019). Viktigheten av slikt samarbeid drøftes i neste tema.

I barnehagen handler inkludering om å tilrettelegge for sosial deltakelse ut ifra den enkeltes forutsetninger og behov (Nordahl et al., 2018, s. 53). Ut ifra det spesialpedagogene formidler kan man si at de tar hensyn til barnets forutsetninger og behov i valg av organisering. De ser at barna trenger mer skjermede omgivelser og mulighet for tett støtte for å kunne mestre og delta i leken. Samtlige spesialpedagoger opplever positive sider ved å organisere lek i liten gruppe. Når barna tas ut av det større felleskapet, altså ut av det mange vil tenke er idealet av organisatoriske og fysiske inkluderingen (Nilsen, 2017), gjøres dette fordi spesialpedagogene opplever at barna får bedre forutsetninger for mestring. Spesialpedagogen forteller at denne type organisering gir muligheter for vel så god sosial inkludering (Nilsen, 2017, s. 26 – 27). Som informant 4 forteller har hun opplevd at lek i liten gruppe er med på å skape vennsksrelasjoner. Hun forteller at avdelingens personale har blitt overrasket over at barna oppsøker hverandre i lek også utenom lekegruppa. I lekegrupper får barna støtte av spesialpedagogen som legger forholdene til rette for en «vi» følelse, og gir barna positive opplevelser sammen (Greve, 2021, s. 163). Ved å skape en liten gruppe der man har tilhørighet og opplever positive ting sammen kan man si at dette også er en form for fysisk

inkludering, bare i en mindre setting (Garrels, 2017, s. 234-235). Sosiallek i små grupper kan bidra til styrking av tilhørighet og muligheter for vennskapsutvikling (Koivula & Hännikäinen, 2016).

Spesialpedagogene forteller at de jobber med å skape felles referanser eller temaer for leken. Dette kan hjelpe barna ved å gi noe felles å spille videre på. Det informant 4 forteller om nye relasjoner som dannes, viser at den lille gruppa kan være med å påvirke også utenfor rammene til gruppa. Støtten i den lille gruppa kan dermed bety noe for barnets opplevelse av tilhørighet i barnegruppa, som igjen støtter opp om det sosiale inkluderingen (Nilsen 2017, s. 26-27). I tilfellene hvor relasjonene som blir etablert i den lille lekegruppen aktivt blir opprettholdt av barna selv også utenfor gruppens rammer, vil det øke barnets lekestyrke ved å gi mer lekeerfaring (Öhman, 2023, s. 13). Det vil så stimulere til videre utvikling av språk gjennom å gi barna språkbrukserfaringer gjennom lek (Høigård, 2019, s. 63- 72) og barna får oppleve gleden av felleskap i lek (Greve, 2021, s. 171-172). Dette indikerer at lek i liten gruppe kan støtte barnas språklæring både i den lille gruppen, men også videre ved å gi barna bedre forutsetninger for mestring og relasjoner det kan bygges videre på. Funnene i studien peker i retning av at organisering av små lekegrupper er effektivt når det gjelder å støtte barnas språk og deres inkludering i barnehagens lekefelleskap. Særlig fem til barna har styrket sine lekferdigheter og kan mestre bedre ute på avdelingen (Garrels, 2017, s. 236).

Når spesialpedagogene skal velge ut andre barn til de mindre lekegruppene, tas overveide valg. De tar hensyn til hvilke barn de ser, eller blir fortalt at barnet har god relasjon til. Dette viser at de har respekt for barnas relasjoner når de foretar valg om gruppedelinger (Greve, 2021, s. 163). Videre vektlegges det å finne barn som støtter formålet med den spesialpedagogiske hjelpen, som er å støtte barnets utvikling (Barnehageloven, 2006, §31). Spesialpedagogene forteller at de prøver å finne barn som ikke tar for mye plass, men kan være med å «strekke» barnet, f.eks. språklig. Ut ifra tanken om den proksimale utviklingszone, vil det være hensiktsmessig å finne barn som matcher eller ligger et utviklingsnivå foran barnet (Vygotsky, 1978, s. 89-90). Ved å ta bevisste valg jobber spesialpedagogene for best mulig utviklingsmuligheter, trivsel og inkludering. Det ser ut til at spesialpedagogene tar avgjørelser basert på hensynet til barnet med språkvansers beste (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Samtidig kan man spørre seg om det er greit å bruke andre barn som et instrument for at barnet med språkvansker skal få gode utviklings og inkluderings muligheter. Vil en

lekegruppe som tar utgangspunkt i barnet med språkvanskers behov også være til beste for andre barna som deltar? (Utdanningsdirektoratet, 2017). Denne bevisstheten kommer ikke tydelig frem hos spesialpedagogene, men de forteller om at mange barn ønsker å være med. De forteller at de nærmest sniker seg bort fordi barna opplever det som urettferdig når de ikke får delta. For barna som får delta kan man også argumentere for at muligheten til lek med tett voksnstøtte også kan støtte deres utvikling og trivsel. Samtidig bør spesialpedagogene være bevisst hensynet til de andre barnas beste, og tenke gjennom hva de går glipp av opp mot hva de får. Spesialpedagogene bør da i samarbeid med avdelingen se at disse barna også får medbestemmelse i valg av relasjoner og lek.

Liten gruppe gir ro til utvikling av ferdigheter

Spesialpedagogene opplever at lek i liten gruppe gir en trygg setting med mer ro, bedre forutsetninger for mestring og læring av sosiale og språklige ferdigheter gjennom lek. I liten gruppe har de gode forutsetninger for å støtte barnet tett i leken. De har felles oppmerksomhet, benevner gjenstander og handlinger, spiller videre på barnas innspill i leken og utvider det barna sier. Særlig for barn med språkvansker er det viktig at spesialpedagogen er tett på og ikke blir distraheret. Da vil spesialpedagogen lettere kunne gi respons på barnas initiativer i lek og aktiviteter, som er viktig for ordlæring (La-Mode et al., 2014; Rowe & Weisleder, 2020, s. 213-214; Nikolaus & Fourtassi, 2023), og oppmuntrer barna til videre bruk av språket (Grøver, 2018, s. 47). Mer ro vil også kunne gjøre det lettere for spesialpedagogene og sørge for felles oppmerksomhet og å kunne gi repetisjoner av viktige begreper (Grøver, 2018, s. 47; Schroer & Chen, 2023). For barn med språkvansker er dette viktig, da de har vansker med begrepslæring og trenger flere gjentakelser for å tilegne seg nye ord (Rygvoid, 2017, s. 181; Jackson et al., 2019, s. 743). Andre sosiopragmatiske forutsetninger som er bedre i mindre grupper er; mulighet til å segmentere tale, som vil si at barnet skiller ut enkelt ord i det som blir sagt. Skape felles referanser med andre og lese deres intensjoner i samspillet. Den felles oppmerksomheten blir særlig viktig for å forstå hvilken gjenstand eller handling det henvises til i det som blir sagt (Grøver, 2018, s. 45-46). Med bakgrunn i denne forskningen på barns språklæring og spesialpedagogens erfaringer kan det se ut som lek i liten gruppe er en hensiktsmessig tilnærming for å støtte språklæring i lek.

Informantene forteller at de jobber med ferdigheter først alene eller med et ekstra barn for så og inkluderer flere når barnet mestrer. De mener å se at det barnet kan mestre i liten gruppe,

enda ikke er innenfor den proksimale utviklingssonen i det større felleskapet (Vygotsky, 1978). Det ser ut som spesialpedagogene bruker leken i liten gruppe som et steg på veien til mer vellykket inkludering. Inkluderingen skjer både innenfor den organisatoriske og fysiske dimensjonen ved at man først lager en liten fysisk gruppe der barnet blir inkludert og senere jobber for å gi de mestring inn i det store fellesskapet. Ut ifra det spesialpedagogene forteller kan man og se at den sosiale og faglig og kulturelle dimensjonen (Nilsen, 2017, s. 24 -30) støttes i liten gruppe. Barna får bedre forutsetninger for å kunne mestre deltakelse i lek og aktiviteter i den lille gruppa som trolig styrker deres opplevelse av tilhørighet og felles muligheter til læring. Samtidig som det kan gi de ferdigheter de kan ta med ut i det større felleskapet.

4.3 Tema 4: Det viktige samarbeidet med avdelingen

Spesialpedagogene forteller at de ser på tiden de selv er med barna kun som en del av barnas hverdag og støttebehov. Derfor trekker de frem viktigheten av godt samarbeid med barnas avdeling. Spesialpedagogene snakker om viktigheten av samarbeidet både generelt og med tanke på inkludering og utvikling i lek. Det trekkes frem at man bør ha tett kommunikasjon, og jobbe mot samme mål. «Fordi jeg møter kanskje barna 3 timer i uka, de - de resterende 34 (...) den viktigste jobben skjer ikke når jeg er der» (informant 3). «Det er viktig at vi har et godt samarbeid med de andre på avdelingen. Sånn at vi går i samme takt og mot samme mål» (informant 1). «Det er så viktig å ha de med på laget.» (Informant 2). Informant 3 gjentar dette flere ganger: «Jeg er veldig opptatt av at man skal ikke se det spesialpedagogiske og allmenpedagogiske atskilt (...) Man må ta det spesialpedagogiske inn i det allmenpedagogiske og vise at det går begge veier».

Informantene trekker frem viktigheten av at hele personalgruppen er informert, følger opp tiltak og jobber mot samme mål. F.eks. blir det nevnt at alle må lære å kommunisere med alternativt supplerende kommunikasjon (ASK) som tegn-til-tale dersom barnet bruker dette. Informant 5 forteller at barn som bruker ASK må få gjøre seg forstått. Det betyr at andre barn på avdelingen også må få lære. «De trenger å lære ulike tegn (...) Og det synes jeg ofte er vanskelig å få de andre i personalgruppen til å forstå. Det er ikke bare deres jobb å forstå ungene. Det er deres jobb å lære de andre ungene til å forstå.»

Lek og barnas inkludering i det sosiale fellesskapet er et viktig fokus i samarbeidet. Da informant 1 ble spurt om å trekke frem noe hun opplevde som særlig viktig av det som var pratet om i intervjuet, sa hun: «Å løfte det allmennpedagogiske angående lek og lekekompetanse». Informant 2 fremmer at også i det allmennpedagogiske «... må de voksne være der og være det støttestilaset». Hun forteller at det er viktig at hun har tett kommunikasjon med avdelingen «... sånn at de kan fortsette arbeidet inne på avdelingen. For hvis de vet at vi f.eks. har lekt bibliotek, og vet at barnet har blitt veldig flink til å leke bibliotek, så kan de bygge videre på det på avdelingen». Informant 3 sier noe av det samme: «Da må noen andre også være like bevisste på å tilrettelegg for leken som jeg er.» Informant 2 forteller at hun opplever at «Noen avdelinger er flinke til å organisere seg i små grupper og dele opp. Men hvis det er kaos på avdelingen, og disse (barna med språkvansker) ikke uttrykker greie uttrykk.» og de voksne ikke har tid til å følge tett opp, forteller informanten om erfaringer med barn med språkvansker som trekker seg vekk eller ødelegger andres lek «(...) fordi at da har det ikke de støttestillasene i leken». Hun forteller videre om et barn hun jobber med som tisser på seg når hun ikke er der, fordi barnet ikke får sagt ifra. Samtidig anerkjenner hun at avdelingen ikke har like mye kapasitet til å støtte tett opp som henne, ettersom de også skal ivareta andre barn. Informant 1 forteller at hun erfarer at barnehagene hun er i har svært mye frilek ute og ikke tilbyr mye støtte til barna med språkvansker her, men at det gis mer voksenstøtte i lek og aktiviteter inne.

Informant 1 forteller at når lek har vært utviklingsområde i hele barnehagen så merker hun et større fokus på det og opplever at kvaliteten i det allmennpedagogiske økes for alle. Derfor ser hun på samarbeid og fokus på og rundt lek som viktig. Videre sier hun at «Hvis det er ett spesielt tiltak, så er det gjerne mye enklere å følge opp, eller få tiltak». Hun forteller at om det blir mye man pålegger barnehagepersonalet «(...) kan det drukne litt» så derfor velger hun heller få spesifikke tiltak hun informerer om.

4.3.1 Arenaer for samarbeid

For å oppnå felles retning, trekker spesialpedagogene frem viktigheten av å ha arenaer for samarbeid. Flere av spesialpedagogene forteller at de deltar på møter i barnehagene. «Noen ganger inviterer jeg meg selv (på møter), «Jeg har noe jeg gjerne skulle informere dere om» Andre ganger blir jeg spurt om å være med» (Informant 3). Informant 1 mener det er viktig å delta på møter for å løfte barnas behov. Hun nevner at hun går til styrer, om hun trenger å løfte

en sak i forhold til barnehagens kultur eller utviklingsbehov. Innimellom spør hun også om å få komme på pedagogiskledermøter. Informant 5 forteller: «Jeg er inkludert. så jeg er med på avdelingsmøter». På møtene tar hun opp konkrete situasjoner og avklarer sin rolle. Møter benyttes også til å «... gå gjennom mål og tiltaksplan, for disse målene og tiltakene gjelder de ansatte på avdelingene også, de skal også måles etter dette». Imidlertid svarer informant 4 på spørsmålet om møtedeltakelse «nei, det har vært lite. Ofte synes de at de får nok.» Hun forteller også at ansatte prioriterer å organisere ukene fremfor å invitere spesialpedagogen på møte og diskutere hvordan det går med barnet.

Samarbeid med assistenter/fagarbeidere som har timer på barna man følger opp, trekkes frem som prioritet. Dette gjøres en til en eller med to assistenter om gangen. Informant 1 har møte med spesialpedagogiskteam hver 14 dag i en barnehage, der assistentene som følger opp vedtak, deltar sammen med henne. Hun forteller at samarbeidet med assistenter som har jobbet med enkeltbarn i mange år, er lærerikt for henne også. Og at de utvikler seg sammen og utfyller hverandre. Informant 2 forteller at hun har veiledning med fagarbeiderne hver 14 dag. I veiledning vektlegges leken: «Leken er faktisk det viktigste. Da kan det være at vi samler inn ting til butikklek (...) Vi samarbeider om å lage lekemiljøer». Samtidig forteller flere informanter at det er krevende å få til samarbeidstiden med assistentene; «det er jo vanskelig når vi går to stykker vekk» (informant 2).

Flere av spesialpedagogene forteller om tidspress og dårlig bemanning i barnehagene. Det blir til hinder for avdelingens mulighet til å sette av tid til samarbeid og veiledning, og å imøtekomme veiledningen de får. «Lysten er jo der, men det er ikke alltid gjennomføringsevnen. Det er disse tidstyvene (...) det har vært sykdom, det er mange ting» (informant 3). Det kommer frem en frustrasjon over at assistentene ofte ikke får gjort det de skal med sine assistenttimer. Informant 4 forteller at hun opplever å treffe assistenter igjen en uke etter veiledning og spørre om de har fått gjort det de pratet om på sist veiledning. Men opplever da ofte å få til svar at nei det har vi ikke gjort på grunn av fravær i personalgruppa. Informant 4 beskriver ulike typer kulturer og samarbeidsvilje på ulike avdelinger; «Noen er veldig inkluderende, for å si det sånn, noen spør deg om ting (...) Noen plasser er de veldig interessert, andre plasser har de ikke tid til noen ting». Den ulike samarbeidskulturen fremkommer også i svar på spørsmål om møtedeltakelse og veiledning av personalet. Informant 4 forteller at hun kun veileder personalet der hun har godt samarbeid, men

assistentene veileder hun uansett. Samtidig som flere uttrykker ønske om mer samarbeid uttrykkes det en forståelse for det tidspresset barnehagene ofte står i.

Det kommer også opp utfordring med uengasjerte voksne i barnehagene. Bl.a. nevnes det ansatte som ikke er villige til å tenke nytt og ta til seg veiledning. Det fortelles om ansatte som er mest opptatte av å få gjort unna praktiske oppgaver. «Jeg har også opplevd at det kan være vanskelig (med nye ting og tilrettelegginger). Men jobber du i barnehage så skal du være profesjonell. Og da, beklager jeg, da må du lære.» (informant 5). «Vanligvis når du har tre voksne, de kan få gjort ganske mye. Men du kan være fem voksne hvis de ikke leker eller gjør noe sammen med barna så blir det ikke kvalitet» (informant 4). Informant 1 forteller at hun opplever at ansatte er ulike, noen er; «... gode på å stå og vaske opp. De er mer på forfallent arbeide, og rydde og sånt som må gjøres. Når det er fokus, vil det gå på bekostning av leken.»

4.3.2 Drøfting av Tema 4 Det viktige samarbeidet med avdelingen

Temaet synliggjør at spesialpedagogene mener det er viktig at de har et godt samarbeid med personalet på avdelingen. Dersom barnet skal oppleve å bli inkludert i lekfelleskapene også når de ikke er der, må personalet følge opp. Selv om et barn har spesialpedagogisk hjelp i løpet av barnehagetiden er det fortsatt barnehagen og personalet som har hovedansvaret for barnet. De skal «fremme et inkluderende miljø der alle barna kan delta i lek og erfare glede i lek» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Videre sier rammeplanen at leken skal være en arena for utvikling, læring, språk og sosialt samspill. For at barn som har språkvansker skal erfare dette i lek blir behovet for bevisste, støttende voksne enda større (Rygvo, 2017). Dette kommer frem i det informantene forteller om barn som havner hyppig i konflikter og/eller trekker seg fra lek, eller som informant 2 formidler f.eks. tisser på seg fordi barnet ikke får gitt beskjed. Öhman (2023) fremmer at pedagogene må være rollemodeller og støttestilas i leken. Dette formidler også informant 2, når hun ikke er der må noen andre være støttestillaset for barna hun følger opp, slik hun jobber for å være når hun er sammen med barna. Empiri og teori støtter dermed opp om viktigheten av at disse barna mottar et helhetlig tilbud (Åmot & Ytterhus, 2019, s. 597). Et konkret eksempel som blir tatt frem om viktigheten av helhetlig tilbud, er at ASK må brukes av barnehagepersonalet og de andre barna i tillegg til spesialpedagogen. Først da kan den virkelig bidra til deltakelse og inkludering for barnet. Her gir informant 5 uttrykk for at det ikke holder å være fysisk inkludert, barnet må kunne kommunisere og delta sosialt også.

Informant 2 forteller at hun jobber systematisk med lekmanuskript og leketemaer over tid. Hun fremmer hvor viktig det er at leketemaene blir tatt inn i lekemiljøene på avdelingen for at barnet med språkvansker skal få bedre mestringmuligheter. Dette kan støtte både språklæring og inkludering ved at barnet kan tilegne seg de nødvendige ferdighetene innenfor et lektema. Barna med språkvansker trenger flere repetisjoner for å tilegne seg nye ord (Jackson et al., 2019; Rygvold, 2017, s.181). Det vil altså gå fortere å tilegne seg nye ord om ordene brukes hyppig utover timene spesialpedagogen er der, ved at avdelingen bruker samme leketemaer som spesialpedagogen. Det vil trolig også være lettere for barnet å mestre sosial lek med andre barn rundt et kjent leketema som f.eks. butikklek der barnet har lært seg lekekoder, handlinger og begreper som benyttes. Spesialpedagogen kan informere om hva som gjøres i den spesialpedagogiske støtten slik informant 2 forteller at hun gjør, ved å samarbeide med fagarbeidere i barnehagen om å lage lekemiljøer. Dette gjør hun for at avdelingen kan støtte opp om lek rundt samme tema når hun ikke er der.

Det vil trolig også være hensiktsmessig å vektlegge å støtte barnegruppa og avdelingens fokus i større grad enn det som kommer frem i datamaterialet. Har avdelingen tema om Hakkebakkeskogen kan det være sentralt at spesialpedagogen jobber for å støtte begreper og andre lekekoder barnet vil trenge for å delta i lek med andre barn på avdelingen rundt dette temaet. Da ville spesialpedagogene i større grad støtte den faglige og kulturelle dimensjonen av inkludering som viser til at man deler innhold i tilbudet (Nilsen, 2017, s. 27). Informantene fremmer at det er viktig at barnehagepersonalet jobber mot samme mål som dem. I nokså liten grad blir det fortalt at spesialpedagogene bruker personalet som en ressurs for å tilegne seg mer kunnskap om barnet, barnegruppa osv. Informant 1 nevner at hun ser på samarbeidet med assistentene som utviklende, og informant 2 nevner at hun samarbeider med fagarbeidere i barnehagen om utvikling av lekemiljøer. Ellers blir det ikke sagt så mye eksplisitt om at spesialpedagogene også søker innspill og tilegner seg kunnskap fra barnehagepersonalet. Kanskje kunne et slikt fokus vært med å både styrket samarbeidet, og tilbudet barnet fikk ved å sikre mer felles eierskap til tiltak. Samtidig brukes ordet samarbeid hyppig i spesialpedagogenes beskrivelser av veiledning og bruk av møter noe som kan tyde på at begge parter bidrar aktivt.

Spesialpedagogene er tydelige på at det trengs arenaer for samarbeid med barnehagepersonalet og assistentene som også følger opp timer med spesialpedagogisk hjelp. I datamaterialet kom det frem en variasjon i hvor frimodige informantene var på å få samarbeidstid med personalet. Noen så ut til å invitere seg selv aktivt på møter osv. mens andre ikke gjorde dette. Informant 3 og 1 vektlegger samarbeid sterkt og forteller at de bruker en god del av sin arbeidstid på dette. Mens informant 4 i større grad forteller lar det være opp til barnehagen å ta initiativet. Dette kan gi uttrykk for en opplevelse av at personalet ikke har tid eller motivasjon til å sette av tid til veiledning med henne. Hun formidler også at hun opplevde lite samarbeidstid. Det kan også tenkes at spesialpedagogene hadde hatt nytte av oppmuntring og støtte fra sine ledere om at samarbeid skal på dagsorden.

Det uttrykkes frustrasjon over at det som blir diskutert ikke alltid blir fulgt opp, og at personalet kan være mer opptatte av gjennomføring av praktiske oppgaver og helst vil gjøre alt som før. Informant 4 forteller også om assistenter som ikke får gjennomført arbeid med barnet fordi det er sykdom blant annet personale på avdelingen. Dette er problematisk da disse barna har behov for, og rett på disse timene med spesialpedagogisk hjelp (Lov om barnehage, 2006 §32). En kan spørre seg om dette er utfordringer som kunne blitt møtt hadde man hatt tydeligere krav om tett samarbeid mellom spesialpedagog og avdeling? Der spesialpedagogen i større grad kunne ansvarlig gjort hele personalet på avdelingen for at barna skal ha sine vedtakstimer.

Barnehagelærere i tidlig utdanning melder selv at de har behov for å utvikle sin kompetanse for å kunne støtte barn med spesielle behov sin inkludering i lek (Danniels & Pyle, 2021, s. 15). Det blir da relevant å spørre seg om spesialpedagogene som kommer ut i barnehagen i større grad kan fungere som en kompetanseutviklings ressurs inn mot barnehagene. Av spesialpedagogene jeg intervjuet jobbet 4 stykker i flere barnehager mens en jobbet kun i en, men på flere avdelinger. Alle 5 var organisert igjennom spesialpedagogiske team og ikke ansatt i barnehagene. Av det som kom frem i intervjuene så det ut til å være opp til den enkelte spesialpedagog og barnehageavdeling hvor mye samarbeidstid de la opp til. Man kan da undre seg over om det burde vært retningslinjer som både spesialpedagoger og barnehagene var kjent med i forhold til hvor mye veiledning/samarbeidstid det skal legges opp til. En mulighet er at det skrives opp mengde anbefalt veilednings/samarbeidstid i sakkyndig vurdering i større grad enn nåværende praksis. En annen er at de spesialpedagogiske-teamene

eller den kommunale ledelsen setter et minstekrav til mengden veiledning. Informant 1 fortalte at da hun i samarbeid med en barnehage hadde ekstra fokus på lek som utviklingsarbeid så hun forbedring i de ansattes deltakelse i lek. Hun var også den spesialpedagogen som fortalte om flest systematiske arenaer for samarbeid med møter med alle fagarbeiderne som fulgte opp vedtak i barnehagen. Dette viser et eksempel på hvordan spesialpedagogene kan støtte opp om utviklingspotensialet for kvalitet i barnehagene ved mer tilstedeværende og deltakende ansatte i lek (Bjørnstad & Os, 2018, s. 119; Alvestad et al., 2019, s. 7). Dette vil være særlig viktig for barn som på grunn av språkvansker eller andre grunner har ekstra behov for støtte i leken (Stangeland, 2018; Rygvold; 2017; Nordahl et al., 2018; Vygotsky 1978).

5 Avslutning

5.1 Avsluttende drøfting

Hensikten med studien har vært å finne ut hvordan spesialpedagoger bruker lek for å fremme barn med språkvansker sin språkutvikling og inkludering i barnehagens lekefellesskap. Det er tydelig at spesialpedagogene ser på leken som viktig for barnas læring, trivsel og relasjoner. Spesialpedagogene sin redegjørelse for arbeidsmåter og begrunnelser for disse viser at de jobber for alle inkluderingsdimensjonene når de tilrettelegger for lek (Nilsen, 2017, s. 24).

Spesialpedagogene anser det som viktig at barna lærer seg ferdigheter som gjør at de kan mestre deltakelse i lek. De ser på ferdigheter som det å mestre lekekoder og pragmatiske ferdigheter som særlig viktig. Disse ferdighetene jobber de også for utvikling av når de bruker leken i den spesialpedagogiske hjelpen. Også språklige ferdigheter som språkforståelse og begrepslæring har de fokus på å jobbe med i leken. Originalt var formålet med studien å undersøke hvordan spesialpedagoger jobber med lek for å støtte barn med språkvansker sin språkutvikling. Funnene fra datainnhentingene visste derimot også et fokus på hva som gjøres for å inkludere barna i lekfellesskapet med andre barn. Derfor blir inkludering i lekefellesskap vektlagt i problemstilling og drøftingen. Det kan sies å være et funn at inkludering i lek nettopp er et viktig svar på mitt første spørsmål «hvordan jobber spesialpedagoger for å støtte barnas språkutvikling i lek?». Spesialpedagogene jobber for at barn med språkvansker skal ha gode forutsetninger for å delta i lekfellesskapet, og bli inkludert der. Dersom de får tilgang til barnehagens lekefellesskap og flere lek og samspills erfaringer vil de også få flere gode

muligheter til språklæring gjennom lek og sosialt samspill (Öhman, 2023, s. 13; Espenakk et al., 2011, s. 134; Stanton-Chapman & Brown, 2015, s. 5). Denne effekten vil bli særlig stor dersom voksne aktivt deltar og støtter språket og oppmerksomheten mot leken, mens de matcher barnets utviklingsnivå og støtter deres fokus (Öhman, 2023, s. 14 og 62. Grøver, 2018, s. 120; Høigård, 2019, s. 66; Sandèn, 2005).

I tema 1 og 2 fremkommer det at spesialpedagogene anerkjenner at man må jobbe med individets strategier og ferdigheter for å jobbe for at de skal få bedre muligheter til å bli inkludert i leken. Mens i de to neste temaene fremkommer det at spesialpedagogene ser behov for at det gjøres strategiske valg i organisering, og felles tiltak blant alle ansatte som jobber med barna for å best legge til rette for inkludering og utvikling av ferdigheter i leken for barna med språkvansker.

Det er et økende fokus på inkluderingsbegrepet i norske utdanningssystemer (Melt. St. 6, 2019-2020). Inkluderingsbegrepet er hyppig brukt i styrings og veiledningsdokumenter både for skole og barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2017). I denne sammenheng kan det virke som den fysiske og organisatoriske inkluderingen vektlegges sterkest, kanskje fordi denne er mest målbar (Nilsen, 2017, s. 24). I denne studien ytret alle spesialpedagogene at de ser behovet for å kunne ta barnet ut av organiseringen til avdelingen, og med i en liten gruppe for å kunne støtte barnets utvikling ut fra barnets utviklingsnivå. De fremmer de små gruppene som en vei mot inkludering, ettersom barnet her i større grad opplever å få delta og mestre leken sammen med andre. Dette funne kan tyde på at spesialpedagoger som jobber med barn som har språkvansker lar barnets utbytte og trivsel avgjøre hvilken organisering som velges. Kanskje er dette det viktigste, som Nilsen (2017, s. 27) sier så dreier inkludering seg ikke bare om hvordan en fysisk sett hører til, men hvordan en opplever å høre til sosialt.

5.2 Implikasjoner for spesialpedagogisk arbeid

Funnene i studien bekrefter viktigheten av å inkludere lek som del av spesialpedagogisk hjelp for barn med språkvansker. Funnene viser at tilrettelegging for og støtte i lek kan brukes som med formål å støtte barn med språkvansker sin utvikling av sosiale, språklige og lekrelaterte ferdigheter. Utvikling av slike ferdigheter vil så gjøre barna mer rustet til deltakelse i ulike

lekformer (Vedeler, 2007, s. 71). Dette vil trolig kunne gi positiv akkumulerende effekt for både barnas språk, lekestyrke og fremtidige inkludering i leken (Öhman, 2023, s.13).

For å tilrettelegge for mestring, utvikling av ferdigheter og deltakelse i lek viser studien at det kan være hensiktsmessig å benytte små lekegrupper. Dette er i tråd med tidligere forskning som viser at mindre grupper, med andre barn som kan være språkmodeller gir bedre forutsetninger for språklæring for små barn og barn som av ulike grunner har behov for mer språklig støtte (Grøver, 2018, s. 53; Law et al., 2003, s. 2; Åmot & Ytterhus; 2019, s. 605).

Funnene i studien peker på et godt samarbeid med personalet på barnas avdeling som viktigheten for helhet i barnets tilbud og best mulig utviklingsmuligheter for barnet. Samarbeidet bør ha som mål å sørge for at barna mottar støtte i lek også i det allmennpedagogiske, gjerne utfra arbeidsmåter som også benyttes av spesialpedagoger. Spesialpedagog og avdelingens personale bør ha jevnlig arenaer for samarbeid der de enes om tilrettelegginger, tiltak og mål. Og gjerne også enes om begreper og leketemaer som kan være i fokus.

5.3 Kritiske vurderinger til oppgaven

Det er aspekter ved denne kvalitative studien som kunne vært endret. Knyttet til oppgavens metode ser jeg at jeg under intervjuene kunne spurt flere oppfølgingsspørsmål om tilnærminger til bruk av lek. Da kunne jeg utforsket nøyere hvordan spesialpedagogene konkret la opp og strukturerer arbeidet med lek over tid. Jeg kunne valgt å spisse oppgaven for å få mer detaljerte svar på enten tilnærminger til bruk av lek som språklærings arena eller hvordan inkludere barna i lek, og latt andre aspekter som samarbeid med avdelingen være. Samtidig har tilnærmingen til denne oppgaven gitt et bredt bilde av spesialpedagogenes syn på og tilnærminger til bruk av lek i den spesialpedagogiske hjelpen for barn med språkvansker. Oppgaven synliggjør elementer spesialpedagogene synes er viktigst i arbeidet med å støtte språkutvikling og inkludering i lek, som var målet med studien så er det også rom for å dyppe dypere og bredere rundt temaet for å belyse det i økt grad.

5.4 Videre forskningsbehov

Det ville vært spennende å observere spesialpedagoger i arbeid med barn med språkvansker over tid. For å faktisk se hvilke fremgangsmåter spesialpedagoger har, kanskje støtter de

barnas språk og inkludering i lek også på måter de ikke er bevisst? Barnehagelærere ytrer om mer kunnskap om hvordan inkludere barn med ulike utviklingsvansker i lek (OCED, 2019; Danniels & Pyle, 2021). Også Meld. St. 6 (2019-2020 s. 53) viser behov for videre forskning på hvordan man kan inkludere barn med spesielle behov og sørge for at alle barn får utnyttet sitt potensial. I arbeidet med denne studien har jeg blitt oppmerksom på et behov for at det jobbes mer systematisk for å inkludere barn med språkvansker i lek og for å utnytte lek som språklæringsarena. Det hadde da vært nyttig å ha mer forskning fra nordisk kontekst på fremgangsmåter som viser effekt både innenfor inkludering og språklæring igjennom lek som spesialpedagogisk intervensjon. Dette kunne gitt spesialpedagoger og barnehagelærere mer konkrete verktøy i arbeidet med å støtte språkutviklingen til barn med språkvansker igjennom lek, samt sørge for inkludering av disse barna.

6 Referanser

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis en håndbok for masterstudenter*. (1.utg.) Cappelen Damm akademisk.
- Aukrust, V. G. (2006). *Tidlig språkstimulering og livslang læring - en kunnskapsoversikt*. Pedagogisk forskningsinstitutt Universitetet i Oslo.
- Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, J. B., Tunglund, I. B. E., Velde, K. L., & Bjørnestad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen*. Universitetet i Stavanger.
<http://hdl.handle.net/11250/2630132>
- Avenstrup, K., & Hudecek, S. (2023). *Kom ind i legen! Fælles legemanuskripter som pædagogisk metode*. (2.utg.) Dafolo.
- Bae, B. (2024). *Politikk, lek og læring barnehageliv fra mange kanter*. (2.utg.) Fagbokforlaget.
- Barton E. E. (2016). Critical issues and promising practices for teaching play to young children with disabilities. In Reichow B., Boyd B. A., Barton E. E., Odom S. L. (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (267–289). Springer.
- Bele, I. (2008). Tilnærminger til språkvansker og læring - språk og makt. I I. Bele, *Språkvansker teoretiske prespektiver og praktiske utfordringer* (s. 9-30). (1.utg) Cappelen akademisk forlag.
- Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & Catalise-2 Consortium (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080.
<https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>

- Bishop, D. V. (2017). Why is it so hard to reach agreement on terminology? The case of developmental language disorder (DLD). *International journal of language & communication disorders*, 52(6), 671-680.
<https://doi.org/10.1111/1460-6984.12335>
- Bjørnestad, E. & Os, E. (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 1-17.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412051>
- Bloom, L. Language development, language disorders, and learning disabilities: LD³. *Bulletin of the Orton Society* 30, 113–133 (1980). <https://doi.org/10.1007/BF02653712>
- Brandlistuen, R. E., Helland, S. S., Evensen, L., Schjølberg, s., Tambs, K., Aase, H., & Wang, M. V. (2015). *Rapport: Sårbare barn i barnehagen betydningen av kvalitet*. Folkehelseinstituttet.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitativ Research in Psychology*, s. 77-101. Hentet fra:
<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1191/1478088706qp063oa?needAccess=true>
- Brodal, P. (2023, mai 19). *Debatt*. Hentet fra Aftenposten:
<https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/O8qMjA/lekbasert-laering-er-ikke-lek>
- Clark, T., Foster, L., Sloan, L., & Bryman, A. (2021). *Bryman`s Social research methods*. (6.utg.) Oxford University Press.
- Chow, J. C. (2018). Comorbid language and behavior problems: Development, frameworks, and intervention. *School Psychology Quarterly*, 33(3), 356–360.
<https://doi.org/10.1037/spq0000270>
- Danniels, E., & Pyle, A. (2021). Promoting inclusion in play for students with developmental disabilities: Kindergarten teachers' perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1941316>
- Dickinson DK & Porche MV (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Dev.* (3):870-86. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x>
- Ebbels, S. H., McCartney, E., Slonims, V., Dockrell, J. E., & Norbury, C. F. (2019). Evidence-based pathways to intervention for children with language disorders. *International journal of language & communication disorders*, 54(1), 3-19.
<https://doi.org/10.1111/1460-6984.12387>
- FN (2013) *Konvensjon om barns rettigheter - Generell kommentar nr.17 (2013 om barnets rett til hvilke, fritid, lek, fritidsaktiviteter, kulturliv og kunstnerisk virksomhet (art.31)*
Hentet fra:
https://www.regjeringen.no/contentassets/1376fac2fe2a427389f9f94b52acdefc/crc-c-gc-17_en_nor.pdf

- Espenakk (red.), U., Horn, E., & Færevaa, M. K. (2011). *Tras observasjon av språk i daglig samspill*. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. Universitetet i Stavanger.
- Flax, J. F., Realpe-Bonilla, T., Roesler, C., Choudhury, N., & Benasich, A. (2009). Using Early Standardized Language Measures to Predict Later Language and Early Reading Outcomes in Children at High Risk for Language-Learning Impairments. *Journal of Learning Disabilities*, 42(1), 61-75. <https://doi.org/10.1177/0022219408326215>
- Garrels, V. (2017). Kapittel 10 Barn med å autismespekterforstyrrelse i barnehagen. I S. Nilsen (red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 220-240). (1.utg.) Universitetsforlaget.
- Greve, A. (2021). *Vennskap mellom barn i barnehagen*. (2.utg) Pedagogisk forum.
- Greve, A., Bergvik, E., & Kristensen, K. (2023). *Sammen i lek*. (1.utg) Fagbokforlaget.
- Grøver, V. (2018). *Å lære språk i barnehagen kvaliteter ved barns samhandling med voksne og jevnaldrende som fremmer språklæring*. (1.utg) Cappelen Damm akademisk.
- Hagen, Å. M., Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2017). Improving language comprehension in preschool children with language difficulties: A cluster randomized trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1132- 1140. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12762>
- Hansen, P. (2017). What makes a word easy to acquire? The effects of word class, frequency, imageability and phonological neighbourhood density on lexical development. *First language*, 37(2), 205-225. <https://doi.org/10.1177/01427237166799>
- Hansen, J. E., & Broekhuizen, M. L. (2021). Quality of the Language-Learning Environment and Vocabulary Development in Early Childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 302–317. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705894>
- Helland, T. (2019). *Språk og dysleksi*. (2.utg.) Fagbokforlaget.
- Holmes, R. M., Kohm, K., Genise, S., Koolidge, L., Mendelson, D., Romeo, L., & Bant, C. (2022). Is there a connection between children’s language skills, creativity, and play? *Early Child Development and Care*, 192(8), 1178–1189. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1853115>
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*. (4.utg.) Universitetsforlaget.
- Jackson, E., Leitão, S., Claessen, M., & Boyes, M. (2019). The evaluation of word-learning abilities in people with developmental language disorder: A scoping review. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 54(5), 742-755. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12490>
- Johannessen, L.E.F., Rafoss, T.W., Rasmussen, E.B. (2018). *Hvordan bruke teori? - nyttige verktøy i kvalitativ analyse* (1.utg.) Universitetsforlaget

- Joner, M. D., Reikerås, E., & Alvestad, M. (2022). Children with language difficulties: identification and adapted language provision in Early Childhood Education and Care, and subsequent assessment by the Educational Psychological Service. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(5), 758–772.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2046829>
- Koivula, M., & Hännikäinen, M. (2017). Building children's sense of community in a day care centre through small groups in play. *Early years*, 37(2), 126-142.
doi: [10.1080/09575146.2016.1180590](https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1180590)
- Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne. (2006). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne* (13-12-2006 nr 34 Multilateral). Lovdata. <https://lovdata.no/traktat/2006-12-13-34>
- Kristoffersen, K. E., Rygvold, A.-L., Klem, M., Valand, S. B., Asbjørnsen, A., & Næss, K.-A. (2021, mars). Terminologi for vansker med språk hos barn og unge - En konsensusstudie. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 6-23.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg) Gyldendal.
- Law J, Garrett Z & Nye C. (2003) Speech and language therapy interventions for children with primary speech and language delay or disorder. Cochrane Database of Systematic Reviews 2003, Issue 3 <https://doi.org/10.1002/14651858.CD004110>
- Law, J. Dennis, J. & Charlton J.V. (2017). Speech and language therapy interventions for children with primary speech and/or language disorders. Cochrane Database Syst Rev. 2017 Jan 9;2017(1): doi: [10.1002/14651858.CD012490](https://doi.org/10.1002/14651858.CD012490)
- Lifter K., Mason E. J., Barton E. E. (2011). Children's play: Where we have been and where we could go. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 281–297. Crossref. ISI.
<https://doi.org/10.1177/10538151114294>
- Lillemyr, O. (2020). *Lek på alvor*. (4. Utg.) Universitetsforlaget.
- Lund, C., & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevrologisk perspektiv : hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst*. (1. utg.) Universitetsforlaget.
- Løken K. V. (leder), Sandsør, A. M. J., Drugli, M. B., Bhuller, H. L. M., Fartein, I. S., Torvik, A. (2024) Rapport: *Et jevnere utdanningsløp Barnehage og skole/SFO som innsats mot ulikhet blant barn*. Kunnskapsdepartementet.

- <https://www.regjeringen.no/contentassets/52d541c8fff94f3b84740a0e260c4597/no/pdfs/et-jevner-utdanningslop.pdf>
- Nilsen, S. (2017). Kapittel 1 å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15-37). (1.utg.)Universitetsforlaget.
- Nikolaus, M., & Fournassi, A. (2023). Communicative feedback in language acquisition. *New Ideas in Psychology*, 68, 100985. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2022.100985>
- Nome, D. (2020, 1). Det lekende læringslivet. *Barnehagefolk*, 43-47.
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., George Vamvakas, G. & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *Journal of child psychology and psychiatry*, 57(11), 1247- 1257.
<https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J., & Johnsen, T. (2018). Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. *Inkluderende Fellesskap for Barn og Unge*. (1.utg) Fagbokforlaget.
- OECD. 2019. "Providing Quality Early Childhood Education and Care." <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/301005d1en.pdf?expires=1604304529&id=id&accname=oid006238&checksum=036CDE006274114CE681A98FD2D1C50C>.
- Ogden, T. (2022). Sosiale utvikling og tidlig intervensjon i Ogden, T. (2022) *Sosialkompetanse og problematferd blant barn og unge* (2.utg). Gyldendal Norske forlag AS.
- Paes, T. M., Duncan, R., Purpura, D. J., & Schmitt, S. A. (2023). The relations between teacher-child relationships in preschool and children's outcomes in kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 86,101534.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2023.101534>
- Prop. 103 (2015-2016). *Endringer i barnehageloven og opplæringslova (spesialpedagogisk hjelp, kortere ventetid for barnehageklass m.m.)*. Kunnskapsdepartementet
<https://www.regjeringen.no/contentassets/a9e2941d3dd44dd9b016efcfdc78ec4e/no/pdfs/prp201520160103000dddpdfs.pdf>
- Pullum, M. R., King, S. A., & Kennedy, K. (2022). Structured Teaching and the Play of Preschoolers With Developmental Disabilities: An Evaluation. *Topics in early childhood special education*, 42(1), 105-117. <https://doi.org/10.1177/02711214209428>
- Quinn, S., Donnelly, S., & Kidd, E. (2018). The relationship between symbolic play and language acquisition: A meta-analytic review. *Developmental review*, 49, 121-135.
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.05.005>

- Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child development*, 83(5), 1762 - 1774. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x>
- Rowe, M. L., & Weisleder, A. (2020). Language development in context. *Annual Review of Developmental Psychology*, 2, 201-223. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-042220-121816>
- Ruud, E. (2012). *Sosial fantasilek - kompetanse for livet*. (1.utg) Cappelen Damm akademisk.
- Rygvold, A. L. (2017). Kapittel 6 Språk- og talevansker. I A.-L. Rygvold, & T. Ogden (red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (s. 161- 195). Gyldendal.
- Rygvold, A.-L., Garmann, N. G., Thorkildsen, J. V., & Næss, K.-A. B. (2019). Kapittel 13 Språkførstyrrelser hos barn. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 301-337). (6.utg.) Cappelen Damm Akademisk.
- Sandèn, I. (2005). *Lek, h lsa och l rande*. Malm  H gskola. <https://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1409932/FULLTEXT01.pdf>
- Schroer, S. E., & Yu, C. (2023). Looking is not enough: Multimodal attention supports the real-time learning of new words. *Developmental Science*, 26(2), 13290. <https://doi.org/10.1111/desc.13290>
- Sel s, M. (2017). Kapittel 6 Spr kstimulering. I M. Sel s, & A.-K. H. Guljord (red.), *Spr km te i barnehagen* (s. 181-220). (1.utg.) Fagbokforlaget.
- Sheridan, S., Gjems, L. Preschool as an Arena for Developing Teacher Knowledge Concerning Children’s Language Learning. *Early Childhood Education* 45, 347–357 (2017). <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0756-8>
- Short, E. J., Schindler, R. C., Obeid, R., Noeder, M. M., Hlavaty, L. E., Gross, S. I., ... & Manos, M. M. (2020). Examining the role of language in play among children with and without developmental disabilities. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(3), 795-806. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-19-00084
- Stagnitti, K., Paatsch, L., Nolan, A., & Campbell, K. (2023). Identifying play skills that predict children’s language in the beginning of the first year of school. *Early Years*, 43(2), 213-227. <https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1865280>
- Stangeland, E. B. (2017). “The Impact of Language Skills and Social Competence on Play Behaviour in Toddlers.” *European Early Childhood Education Research Journal* 25 (1): 106–121. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1266224>
- Stangeland, E. B. (2018). *Språklig mestring, lek og sosial kompetanse hos de yngste barnehagebarna : En studie av variasjon og sammenhenger (Doktorgradsavhandling)*. Universitetet i Stavanger.

- Stanton-Chapman, T. L., Justice, L. M., Skibbe, L. E., & Grant, S. L. (2007). Social and behavioral characteristics of preschoolers with specific language impairment. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(2), 98-109.
- Tamis-LeMonda, C. S., Kuchirko, Y., & Song, L. (2014). Why is infant language learning facilitated by parental responsiveness?. *Current Directions in Psychological Science*, 23(2), 121-126. <https://doi.org/10.1177/02711214070270020501>
- Stanton-Chapman, T. L., & Brown, T. S. (2015). A Strategy to Increase the Social Interactions of 3-Year-Old Children With Disabilities in an Inclusive Classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(1), 4-14. <https://doi.org/10.1177/0271121414554210>
- Swedberg, R. (2014). From Theory to Theorizing. I R. Swedberg (red.), *Theorizing in Social Science: The Context of Discovery*. (ss. 1-29). Standford University Press.
- Tamis-LeMonda, C. S., Kuchirko, Y., & Song, L. (2014). Why is infant language learning facilitated by parental responsiveness? *Current Directions in Psychological Science*, 23(2), 121-126. DOI: 10.1177/0963721414522813
- Taylor, M.E., Boyer, W. Play-Based Learning: Evidence-Based Research to Improve Children's Learning Experiences in the Kindergarten Classroom. *Early Childhood Educ J* 48, 127–133 (2020). <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00989-7>
- Thaagard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitative metoder*. (5.utg.) Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Veileder for spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/>
- Vedeler, L. (1987). *Barns kommunikasjon i rollelek*. (1.utg) Universitetsforlaget.
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. (1.utg) Universitetsforlaget.
- Vehkavuori, S. M., Kämäräinen, M., & Stolt, S. (2021). Early receptive and expressive lexicons and language and pre-literacy skills at 5; 0 years—A longitudinal study. *Early Human Development*, 156, 105345. <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2021.105345>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society The Development of Higher Psychological Processes*. (1.utg.) Harvard University Press.
- Yew, S. G. K., & O'Kearney, R. (2013). Emotional and behavioural outcomes later in childhood and adolescence for children with specific language impairments: Meta-analyses of controlled prospective studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(5), 516-524. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12009>
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. (1.utg) Pedagogisk forum.
- Öhman, M. (2023). *La leken fremme språket*. (1.utg) Pedagogisk forum.
- Øksnes, M (2019) *Lekens flertydighet*. (2.utg) Cappelen Damm Akademisk

Åmot, I. & Ytterhus, B. (2019). Kapittel 24 Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 590-614). (6.utg.) Cappelen Damm Akademisk.

7. Vedlegg

1. Informasjonsskriv til informanter
2. Vurdering av meldeskjema SIKT
3. Intervjuguide

Vil du delta i forskningsprosjektet Spesialpedagogers bruk av lek i arbeidet med barn med språkvansker?

Formålet med prosjektet

Dette er et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i hvordan spesialpedagoger støtter barn med språkvansker. Hovedvekten vil være på hvordan og i hvilken grad lek blir brukt som tiltak i møte med barna med språkvansker i barnehagealder.

Undersøkelsen er en del av et masterprosjekt i spesialpedagogikk. Bakgrunnen for valg av tema i dette prosjektet er at jeg ønsker å lære mer om hvordan man kan støtte barnas språkutvikling samt inkludering gjennom lek. Forskning viser at barn med språkvansker lettere faller ut av lek med andre barn og dermed går glipp av både språkstimulering gjennom lek og å tilegne seg lekferdigheter, utvikle vennskap osv. Jeg ønsker å få innblikk i hvordan spesialpedagoger jobber for å støtte disse barna i leken, hvilke muligheter man ser for språklæring i leken osv. Hvilke tanker og refleksjoner gjør spesialpedagoger seg rundt valgene de tar knyttet til bruk av lek som en del av tiltakene. Håpet er også at en slik studie kan være med å skape nyttig kunnskap for andre som er nysgjerrige på hvordan lek brukes som tilnærming for å hjelpe barn med språkvansker.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi jeg søker deltakere til intervju som jobber som spesialpedagoger i barnehage og arbeider med barn som har vansker med språket. Jeg søker deg som har minst 3 års utdanning i pedagogiske fag, der minst 30 stp. må være spesialpedagogikk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for datamaterialet som samles inn og behandles i prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse innebærer å sette av en time til intervju med meg. Intervjuet vil etter avtale gjennomføres på et tidspunkt og sted som passer deg. Tidsrommet for intervju vil være fra midten av januar til midten av februar. Det vil være et semistrukturert intervju der jeg har temaer med åpne spørsmål til. Samtidig er det rom for å prate nokså fritt rundt temaene og dele tanker og refleksjoner. Det er dine tanker og erfaringer jeg er ute etter å få innsyn i, så det er ingen rette eller gale svar.

Det vil bli tatt lydopptak med diktafon knyttet til Nettskjema.no. dette er en kryptert nettside som er passordbelagt. Siden er utviklet av universitetet i Oslo for trygg lagring av innhentede data. Denne siden hjelper med transkribering. Det vil også bli tatt lydopptak av intervjuet med båndopptaker som en dobbelt sikring. Lydopptaket vil lagres på et minnekort og lagres ikke på enheter med internettilkobling. Kort tid etter intervjuet vil intervjuet bli transkribert og lydfilen slettes. Transkripsjonen vil så anonymiseres, slik at du ikke vil gjenkjennes i datamaterialet.

Personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Navn, arbeidsplass osv. vil bli anonymisert i teksten.

Med vennlig hilsen

Masterstudent
Sigrun Bye vassli

Veileder
Espen Slemdahl
Universitetslektor

Samtykke

Dette må signeres eller samtykkes til på lydopptak dagen vi møtes for intervju som en bekreftelse på ditt samtykke. Legger det ved så du kan se hva samtykke innebærer.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende,

- å få slettet personopplysninger om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

Sigrun Bye Vassli: Sigrun.vassli@gmail.com eller på telefon 99 49 61 41

Veileder på oppgaven og prosjektansvarlig:

- Espen Slemdahl, Universitetslektor. espen.a.slemdahl@uia.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Spesialpedagogers bruk av lek i arbeidet med barn med språkvansker», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

291603

Vurderingstype

Automatisk

Dato

10.01.2024

Tittel

Masteroppgave intervju av spesialpedagoger om barn med språkvansker og bruk av lek som tiltak

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Espen Andre Slemdahl

Student

Sigrun Bye Vassli

Prosjektperiode

22.01.2024 - 15.05.2024

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2024.

Meldeskjema

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Semistrukturert Intervjuguide

Introduksjon (egen huskeliste)

- Hensikten med intervjuet: Få kjennskap til hvilke tanker du som spesialpedagog har i valg av fremgangsmåter for å hjelpe barn med språkvansker. Med særlig vekt på hvilke erfaringer du har med bruk av leken som metode for å støtte barnas språkutvikling. Og hvilke tanker du har bak valg du tar.
- Informer kort om intervjuets form og varighet. Du må gjerne komme med relevante eksempler og tanker du får underveis. Det er meningen intervjuet skal ha åpen form.
- Informere om personvern og informantens rettigheter
- Takke for deltakelse

Bakgrunn

Hvilken utdanning har du?

Hvilken arbeidserfaring har du?

- Hvor mange år har du jobbet i barnehage?
- Hvor mange av disse har vært som spesialpedagog?
- Hvordan er arbeidsuken din organisert nå i kort trekk?

Barn med språkvansker

Hva legger du i begrepet språkvansker?

(ikke her fokus på å få definisjon, men fagpersoners forståelse av begrepet)

I hvilken grad har språkvansker/språkforstyrrelser vært fokus i din utdanning og senere kompetanseheving i jobb?

Kan du si noe om noen av barna du jobbet med som har vansker med språket?

Forskning viser at barn med språkvansker ofte har tilleggsvansker. Hvilke erfaringer/observasjoner har du gjort deg i forhold til andre vansker som kan oppstå sammen med eller som følge av språkvansker?

Når du velger ut tiltak for støtte språket til barn som har vansker med språk av ulike grunner hvilke tiltak vektlegger du?

- Hvorfor velger du det?

Barn med språkvansker og bruk av lek

Hvis du bevisst bruker lek som et tiltak for barn med språkvansker hvilken tilnærming har du?

- Hvilken type organisering velger du?
- Hvilken type lek velger du å bruke? Hvorfor velger du denne typen?
- Er det systematikk, i form av gjentakelser og en konkret plan når du velger å bruke lek i spes.ped. timene med barnet eller er det mer spontant?

I hvilken grad vektlegger lek som tiltak kontra andre tiltak?

- Hva er grunnen til at du velger å bruke lek som en del av hjelpen du gir disse barna?

Hva mener du er særlig viktig når du skal støtte barn med språkvansker i lek?

Hvilke ferdigheter ønsker du å hjelpe dem å utvikle?

- Hvilke språklige områder tenker du særlig stimuleres?
- Hvordan opplever du barna med språkvanskers evne til å forhandle i lek kontra barn med normal språkutvikling?

Organisering av lek som tiltak

Hvilke muligheter og utfordringer ser du i forhold til organisering av lek som tiltak i liten gruppe?

Hvilke muligheter og utfordringer ser du i forhold til organisering av lek som tiltak på avdelingen?

På hvilke måter vil tanker om inkludering av barnet påvirke dine avgjørelser om organisering?

Barn med språkvansker og deltakelse i lek i det allmenpedagogiske

Hva er ditt inntrykk av hvordan barn som har språkvansker mestrer å delta i den uorganiserte frie leken på avdeling/gruppa når de ikke får ekstra støtte?

Opplever du at personalet i barnehagene er bevisste på å tilrettelegge for deltakelse i lek for barn med språkvansker? Blir dette prioritert?

Veiledning av personalet på barnets avdeling

Hvordan opplever du samarbeidet med personalet på barnas avdeling i forhold til å tilrettelegge for og støtte barna som har utfordringer med språket?

Er tilrettelegging for deltakelse i lek et fokus i samarbeidet mellom deg som spesialpedagog og personalet på avdelingen til barnet?

Veileder du det allmenpedagogiske personalet?

- På hvilke måter og med hvilken hyppighet veileder du personalet?

Deltar du på barnehagens møter, f.eks. personalmøter, avdelingsmøter?

- Hvilke erfaringer har du med slik deltakelse?

I hvilken grad opplever du at barnehagen følger opp det dere snakker om i veiledning og på møter?

Kan du nevne en erfaring der du har opplevd vellykket samarbeidet med barnehagene for å skape et godt lekemiljø for disse barna?

Avslutning

Kan du trekke ut noe av det vi har snakket om som du synes er særlig viktig å få frem?

Er det noe du ønsker å tilføye i forhold til bruk av lek i møte med barn med språkvansker?

Hvordan har du opplevd å delta på intervjuet?

- Igjen takke for deltakelsen