



HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

Examensarbete i specialpedagogutbildningen, 10 p

Vt 2007

Barns lekutveckling i förskolan

En kvalitativ studie om specialpedagogers
perspektiv på leksvårigheter

Författare: Amanda Eriksson
Lotta Strandman

Handledare: Daniel Östlund

Barns lekutveckling i förskolan

En kvalitativ studie om specialpedagogers
perspektiv på leksvårigheter

Amanda Eriksson
Lotta Strandman

Handledare:
Daniel Östlund

Abstract

Denna kvalitativa studie syftar till att ur specialpedagogers perspektiv undersöka leksvårigheter i förskolan, samt belysa specialpedagogens roll i arbetet med förskolebarns lekutveckling. Undersökningen görs genom semistrukturerade intervjuer, med sju yrkesverksamma specialpedagoger, i en medelstor svensk kommun. Den pedagogiska kompetensen, pedagogernas förhållningssätt och engagemang är de faktorer som framhålls som mest betydande då det gäller att främja en god lekutveckling och undvika leksvårigheter i förskolan. Samtliga specialpedagoger i undersökningen antar ett relationellt perspektiv i arbetet med leksvårigheter och anser därmed att hindren oftast återfinns i barnets omvärld och inte hos den enskilda individen.Handledning gentemot pedagogerna i förskolan är specialpedagogens vanligast förekommande arbetsmetod i arbetet med leksvårigheter.

Nyckelord: Leksvårigheter, lekutveckling,
specialpedagogiska perspektiv.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1 INLEDNING	6
1.1 Bakgrund	7
1.2 Syfte.....	8
1.3 Problemformulering	8
1.4 Disposition	8
2 LITTERATURGENOMGÅNG	9
2.1 Olika lekteoretiska utgångspunkter	9
2.1.1 Biologiska och kognitiva utgångspunkter.....	9
2.1.2 Kulturella och sociala utgångspunkter.....	10
2.1.3 Daniel Stern	11
2.2 Leken som fenomen	12
2.2.1 Barn i leksvårigheter	12
2.2.2 En ny lekkultur.....	13
2.2.3 Förskolans kvalitet en förutsättning för lek	14
2.3 Specialpedagogiken som tvärvetenskap.....	16
2.4 Specialpedagogens uppdrag	17
2.5 Perspektiv på specialpedagogik.....	18
2.5.1 Kompensatoriskt och Individinriktat perspektiv.....	18
2.5.2 Kategoriska perspektivet.....	19
2.5.3 Relationella perspektivet.....	19
2.5.4 Kritiska perspektivet	20
2.5.5 Kritiska synpunkter på de olika perspektiven.....	20
2.5.6 Specialpedagogiska insatser i leken.....	21
2.6 Problemprecisering	22
3 METODBESKRIVNING	24
3.1 Val av metod	24
3.2 Urval och genomförande.....	25
3.3 Etiska övervägande.....	26
3.4 Trovärdighet och tillförlitlighet.....	27
3.5 Bearbetning.....	27
4 RESULTAT	29
4.1 Barns lekutveckling	29
4.2 Leksvårigheter.....	30
4.2.1 Individnivå	30
4.2.2 Gruppnivå	31
4.2.3 Organisationsnivå	32

4.3 När barns lek blir en specialpedagogisk uppgift	33
4.4 Specialpedagogens roll i arbetet med leksvårigheter	34
4.4.1 Riktat mot det enskilda barnet	34
4.4.2 I barngruppen	35
4.4.3 Med pedagogerna.....	35
4.4.4 Gentemot föräldrarna	36
4.4.5 På organisationsnivå	36
4.5 Barns postmoderna lek.....	37
4.5.1 Specialpedagogens möte och erfarenhet med barns postmoderna lek....	37
4.5.2 Specialpedagogens roll i arbetet med barns postmoderna lek	38
4.6 Slutsats	39
5 DISKUSSION MED METODKRITIK.....	41
5.1 Diskussion.....	41
5.2. Metodkritik	45
5.2. Förslag till fortsatt forskning.....	47
6 SAMMANFATTNING.....	48
REFERENSER.....	50
Bilaga I	
Bilaga II	

FÖRORD

Vi vill tacka våra familjer som på olika sätt uppmuntrat och stöttat oss i arbetet med att sammanställa denna rapport. Vi vill också rikta ett varmt tack till de specialpedagoger som på ett generöst sätt delat med sig av kunskap, erfarenheter och tankar och som alla utgör grunden till att denna rapport alls var möjlig att genomföra. Slutligen vill vi tacka vår handledare Daniel Östlund vid Högskolan i Kristianstad för hans konstruktiva synpunkter och för att han på ett lugnt och metodiskt sätt lett oss igenom hela rapporten.

Kristianstad i april 2007

Amanda Eriksson och Lotta Strandman

1 INLEDNING

På en förskola fanns en liten kille som körde omkring en dockvagn och fyllde den med olika saker. Efter en tid började pedagogerna bekymrat undra över meningen med detta. Eftersom barnet hade en språkförsening försvårade det för pedagogerna att ta reda på vad pojken egentligen gjorde. Det visade sig att pojken var i ett varuhus och handlade med sin kundvagn som då i detta fall var dockvagnen. Här krockar mötet mellan pedagogerna och barnet. En anledning till att de vuxna inte kunde spegla vad barnet lekte tror vi kan bero på att när de själva i barndomen lekte affär såg det helt annorlunda ut. Det vi kan konstatera är att förändringarna som sker i samhället går mycket snabbt och utbudet växer. De små lanthandlarna och livsmedelsbutikerna har bytts ut mot gigantiska varuhus som alla lockar till ökat konsumtionsbehov. Om samhällets utveckling leder till att pedagoger inte förstår vad barn leker finns det då en risk att de kan tolka barnets lek som en icke lek eller osammanhängande och meningslös och även tillskriva barnet leksvårigheter?

Som verksamma förskollärare upplever vi att allt fler barn uppmärksammas med svårigheter i leken. Detta får vi även stöd i av Ellneby (2005), som hävdar att det skett en förändring som lett till att allt fler barn tycks ha problem i sin lekutveckling. Vår upplevelse är att de barn som betraktas vara i dessa svårigheter fungerar mycket bättre i en barngrupp med färre antal barn och att det inte alls är ovanligt att barn som upplevs inte kunna leka fungerar alldeles utmärkt på eftermiddagarna då gruppen tenderar vara mindre eller utomhus då ytan är betydligt större. En annan upplevelse vi har som yrkesverksamma förskollärare är att det genom åren skett en förändring i förskolans verksamhet och att fokus flyttats från lek till lärande. Vår uppfattning är att leken hade en viktig och central roll i vår förskollärarytelse som var i mitten på 90-talet. Även i förskolan hade leken en central betydelse och det talades mycket om att den skulle få ta mycket plats och inte avbrytas för ofta. Att barn lär i leken är vi naturligtvis förtroga med, men då det pedagogiskt planerade lärandet får allt större utrymme i förskolan funderar vi på vad detta får för konsekvenser för den fria leken? Som blivande specialpedagoger har vi under vår verksamhetsförlagda utbildning följt specialpedagogers arbete i förskolan och kan därmed konstatera att den specialpedagogiska kompetensen efterfrågas när barn betraktas vara i leksvårigheter i förskolan. Det vi utifrån begrundar är vilka olika faktorer som kan ligga till grund för att barn får svårigheter i leken? Kan det vara så att barn av olika yttre anledningar hamnar i leksvårigheter? Vilken inverkan har i så fall förskolan i detta fenomen? Det vi också vill veta är var verksamma specialpedagoger anser att problemet leksvårigheter återfinns? Hur arbetar specialpedagoger i förskolan med barn i leksvårigheter och vilket perspektiv antar de?

Rapporten riktar sig i första hand till pedagoger med högskoleutbildning där grundläggande förkunskaper kring förskolebarns lekutveckling ingår.

1.1 Bakgrund

FN:s konvention om barns rättigheter framhäver en universell definition om vilka rättigheter alla barn i världen borde ha. Konventionen handlar om det enskilda barnets rättigheter och Sverige är ett av de första länder som folkrättsligt anslöt sig till att förverkliga denna konvention. I barnkonventionen artikel 31 framhålls att:

Konventionsstaterna erkänner barnets rätt till vila och fritid, till lek och rekreation anpassad till barnets ålder samt rätt att fritt delta i det kulturella och konstnärliga livet (Barnombudsmannens hemsida 2007-04-10).

Lek är barns viktigaste sysselsättning och leken gör att barn upplever mening och innehåll i sitt liv. Granberg (2004) menar att i leken öppnas nya dörrar till det okända och där ges barn möjlighet till att pröva sina roller och fantisera fritt. Både Granberg (2004) och Ellneby (2003) är eniga om att leken drivs av lusten. Barn har i alla tider lekt och det har skrivits hyllvis med böcker och skrifter om lekens betydelse. Lekforskare som Vygotskij och Piaget är några som åtföljts av Pramling, Knutsdotter och Ellneby alla har lärt oss mycket om lekens natur. Ett nytt fenomen som enligt Ellneby (2005) uppkommit är att barn inte leker eller har svårigheter i leken. Knutsdotter-Olofsson gjorde på 1980-talet en undersökning om barns lek i förskolan som sedan medförde att svenska pedagoger blev mer uppmärksamma på hur viktig leken är för barn. Det hon la märke till när hon observerade barns lek i förskolan var att barnen inte lekte. Det hon fann som övervägande anledning var att barnen inte tyckte det var någon ide att leka för de blev hela tiden avbrutna för olika rutinsituationer som skulle göras. En annan intressant upptäckt hon gjorde var att pedagogerna inte uppfattade barnens leksignaler (Ellneby 2005).

En förändring skedde då läroplanen för förskolan (LpFö 98) 1998 ersatte pedagogiskt program. Det var ett stort genombrott för förskolan som äntligen blev betraktad som den första viktiga basen för barns vidare utveckling och lärande. Barnen själva blev också tack vare läroplanen betraktade som mer kompetenta än vad som tidigare ansetts.

Den pedagogiska verksamheten ska genomföras så att den stimulerar och utmanar barnets utveckling och lärande. Miljön ska vara öppen, innehållsrik och inbjudande. Verksamheten skall främja leken, kreativiteten och det lustfyllda lärandet samt att ta till vara och stärka barnets intresse för att lära och erövra nya erfarenheter, kunskaper och färdigheter...Förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklar sin nyfikenhet och lust samt förmåga att leka och lära (Utbildningsdepartementet 1998, sid 8 - 9).

I samband med att läroplanen för förskolan (LpFö 98) 1998 blev utgiven tydliggjordes och ökades också kraven på pedagogerna i förskolan. Samtidigt började den svenska ekonomin att dala vilket innebar stora nedskärningar inom förskolan och i den offentliga sektorn i stort. Enligt Skolverket (2003) medförde detta stora barngrupper, och i lokaler som från början var ämnade för 12-14 barn fanns nu upp till 20-22 barn och det på samma yta. Fler administrativa uppgifter lades också på pedagogerna vilket innebar att barnen fick klara sig mer och mer själva utan vuxenstöd. Skolverkets rapport (2004) påvisar den sammantagna

forskningen att då det gäller kvalitén i förskolan har barngruppens storlek större betydelse än vad personaltätheten har. Det betonas även att små barngrupper är av stor vikt för barn i behov av särskilt stöd. Det framkommer dock att det är ekonomiska avvägningar som varit avgörande när barngruppernas storlek har bestämts. Inte heller har någon hänsyn tagits till lokalernas utformning och storlek i förhållande till antal barn.

1.2 Syfte

Syftet med rapporten är att ur specialpedagogers perspektiv undersöka leksvårigheter i förskolan, samt belysa specialpedagogens roll i arbetet med förskolebarns lekutveckling.

1.3 Problemformulering

1. Vilka faktorer gör att barns lekutveckling blir en specialpedagogisk uppgift?
2. Vilken roll har verksamma specialpedagoger i förskolan i arbetet med barn som är i leksvårigheter?

1.4 Disposition

I rapportens andra kapitel, redovisas tidigare forskning. I kapitel tre beskrivs den teoretiska utgångspunkt som undersökningen bygger på. Kapitel fyra är en metodbeskrivning, där val av metod, urval och genomförande, etiska övervägande trovärdighet och tillförlitlighet och bearbetning av insamlad data presenteras. I det femte kapitlet redovisas erhållna resultat av undersökningen samt analyser av detta. Kapitel sex inleds med en sammanfattning därefter framför författarna i en diskussionsdel eget resonemang och slutsatser kring studien diskuteras. Detta åtföljs av metodkritik och slutligen en avslutning om förslag till fortsatt forskning.

2 LITTERATURGENOMGÅNG

I följande avsnitt presenteras olika lekforskares syn på barns lek och vilka förutsättningar de anser krävs för barns lekutveckling. Vidare följer en beskrivning av leken som fenomen, barn i leksvårigheter och barns lekkultur samt förskolans kvalitet utifrån ett lekperspektiv. Slutligen belyses tvärvetenskapliga perspektiv på specialpedagogik samt specialpedagogens uppdrag. Kapitlet avslutas med en problemprecisering inför kommande undersökning.

2.1 Olika lekteoretiska utgångspunkter

Lektorier antas vara något som konstrueras som försök att beskriva lekens väsen. Lillemyr (2002) anser att bakom varje lek teori finns det en grundläggande människosyn och det är utifrån den utgångspunkten som sedan lektorier skapas. Vidare menar Lillemyr (2002) att varje enskild teori i sig inte kan förklara leken som fenomen utan det är oftast naturligt att flera olika teoretiska perspektiv används.

2.1.1 Biologiska och kognitiva utgångspunkter

Piaget utgick i sin forskning ifrån kognitiva teoretiska utgångspunkter där mänskligt tänkande och utveckling är det centrala. Enligt Maltèn (2002) innebär detta att Piaget företräder en genetiskt betingad utvecklingsteori där människan är det primära och överlägsen den omgivning hon lever i. Det är de biologiska förutsättningarna som styr och omgivningen spelar endast en modifierande roll. Enligt Hägglund (1989) har Piagets utvecklingsteorier haft stort inflytande på senare lekforskning. Piagets utvecklingsteori är mycket strikt och är indelad i olika faser. Alla utvecklingsstadierna följer varandra med absolut nödvändighet och övergångarna mellan de olika faserna sker språngvis eller trappstegsvis. Detta innebär att de tankar och handlingar som ingår i varje trappsteg kräver att tidigare tankegångar och handlingar från den föregående fasen är helt klara (a.a.).

Piagets stadier delas in på följande vis:

STADIUM	Ålder	Kännetecken
Sensomotorisk	0 - 2	Tänkandet är begränsat till handlingsschema
Pre-operationellt	2 - 6	Representationer
Konkret operationellt	6 - 12	Systematiskt och logiskt tänkande, men bara i samband med konkreta faktorer
Formellt operationellt	12 -	Abstrakt, logiskt tänkande

(Hwang & Nilsson, 1995 sid 37)

Maltèn (2002) menar att med Piagets teser som utgångspunkt är det helt meningslöst att förmedla kunskaper på andra stadier än det som barnet befinner sig på. På 1970 – talet fick detta stor genomslagskraft i den svenska förskolan och skolan. Den

huvudsakliga pedagogiska uppgiften blev centrerad till att möta och kommunicera med barnet på den nivå där barnet befann sig. Pedagogerna skulle också visa barnet tilltro och uppskattning och samtidigt stimulera barnets aktivitet och kreativitet. Genom detta bemötande väcktes barnets nyfikenhet och lust till att erövra och söka nya kunskaper. Enligt Lindqvist (1996) innebär Piagets synsätt att leken är funktionell och pedagogens uppgift är att skapa utvecklingsbetingelser. Detta betyder att pedagoger skall befinna sig utanför barnens lek och endast tillföra rekvisita och goda lekmiljöer.

Enligt Löfdahl (2004) har även neuropsykologiska teorier om barns lek blivit mer synligt på senare tid. Vidare hävdar Löfdahl (2004) att det finns studier som visar att leken har betydelse för hjärnans mognad och att leken möjligen är en nedärvd biologisk predisposition. Hjärnfysiologen Matti Bergström i Folke-Fichtelius m fl (2003) har en teori om att det i hjärnan finns grundläggande förklaringar som har att göra med barns utvecklande av lek. Hjärnbalken och hjärnstammen har i samarbete betydelse för barns utveckling och möjlighet att fantasera och tänka nytt vilket är en förutsättning för att leken skall fungera. Hjärnstammen är den del av hjärnan där kaos och ordning finns. Det är där som alla intryck tas emot och skickas vidare i form av impulser till hjärnbalken. Hjärnstammen är den del som redan från födseln är välutvecklad. I hjärnbalken sorteras, tolkas och värderas sedan intrycken utifrån den förförståelse i form av kunskap och erfarenhet som redan finns. Denna sorterande och kategoriserande del utvecklas sedan under hela livet. Vartefter den organiserade hjärnbalken utvecklas är det viktigt att fortsätta ge plats åt den oordnade hjärnstammen och inte låta hjärnbalken styra för mycket när kaos uppstår. För det är i detta kaos som fantasin och nytänkandet tar fart och detta är grundläggande faktorer för att leken skall sätta fart. Som vuxen händer det att brainstorming används för att idéerna och kreativiteten skall komma igång. Det som händer då är att hjärnstammens kaos och impulser få komma upp till ytan osorterade. Den ordningstyranniserade hjärnbalken får då under tiden vänta med att sortera och kategorisera informationen. (a.a.).

2.1.2 Kulturella och sociala utgångspunkter

Enligt Dahle (1998) är Vygotskij en välkänd psykolog och forskare som under nittonhundratalet haft stor betydelse för vår tids syn på barns utveckling där leken haft en central roll. Hans utvecklingsteori innefattar ett nyckelbegrepp som uttrycks som *zonen för den närmsta utvecklingen*. Detta innebär att när ett barn befinner sig på en aktuell utvecklingsnivå befinner det sig i samma ögonblick även på en potentiell utvecklingsnivå. Den potentiella utvecklingsnivån representerar den nivå som under vissa omständigheter då är inom räckhåll för barnet. Vidare menar Dahle (1998) att Vygotskij var kritisk till det traditionella tillvägagångssättet för inläring där lärandesituationer splittras upp i delar och tas ur sitt sammanhang. Kunskapen som barnet är på väg att erövra i den potentiella utvecklingszonen kan endast ske i naturliga sammanhang och kan bara bli meningsfull om den ingår som en del av en helhet. På förskolenivå menar Vygotskij att denna utveckling sker via leken:

Leken är den ledande utvecklingskällan i förskoleåldern...vi bör finna förloppet i barnets utveckling och de möjligheter som barnets lek innebär (Dale, 1998 sid 42).

Thurman och Moe (1998) återger att Vygotskijs utvecklingsnivåer har ett samband mellan både yttre och inre faktorer såsom mänsklig historia, kulturell verklighet och biologiska färdigheter. När det gäller den högre mentala utvecklingen fastslår dock Vygotskij att det inte är de biologiska faktorerna som dominerar utan det beror på de erfarenheter som barnet gör i praktiken genom socialt samspel i en given miljö. Även Löfdahl (2004) och Lillemyr (2002) anser att utveckling sker i samspel med omgivningen under påverkan av de kulturella och sociala förhållanden som råder. Denna process kan enligt Löfdahl (2002) övergripande benämnas som en internalisering. Löfdahl (2002) och Lillemyr (2002) är överens om att barn är aktiva agenter som i lekens sociala samspel förenar det yttre med det inre. Enligt Lillemyr (2002) var Vygotskij den första att erkänna de kulturella och sociala faktorernas betydelse. Vidare menar Lillemyr (2002) att detta synsätt kan betraktas som en tvåsidig process. Dels en förmedling av de kulturella och traditionella värdena som råder i samhället, dels en utveckling av den egna självständigheten, skapande fantasi och kritiskt tänkande utvecklas.

Löfdahl (2002) anser att det tidigare synsättet kring barns lek enbart har utgått från de vuxnas perspektiv där lekens *funktion* för barns utveckling varit det centrala. Sett ur detta nyttoperspektiv har alltså inte lekens *innehåll* varit intressant i sammanhanget. Löfdahl (2002) menar att dagens syn på lek mer tycks handla om att studera vilka kunskaper som kommer till uttryck i leken och vilket meningsskapande leken i sig har. Detta kallar Löfdahl (2002) för det kulturella och sociala perspektivet vilket betyder att leken studeras i sin kontext och att innehållet i leken har stor betydelse. Granberg (2004) och Ellneby (2003) är här överens med Löfdahl (2002) och menar att när barn leker så leker de för att leka och själva leken kan vara målet. De är även överens om att leken inte behöver ha något syfte. Även Folke-Fichtelius, Jancke och Wiklund-Dahl (2003) betonar detta och menar att lekförmågan även är viktig att ha med sig i vuxen livet som en kompetens i livets olika skeenden.

2.1.3 Daniel Stern

Enligt Brodin och Hylander (2000) anses Daniel Stern vara en av de moderna forskare som bidragit till att överbrygga och sammanföra olika förklaringsmodeller för barns utveckling. Tidigare förklaringsmodeller har varit ganska åtskilda och Stern vänder sig inte mot någon av de tidigare teoretiska uppfattningar som finns utan menar istället att dessa kan befrukta varandra. I sina teorier har han försökt skapa en möjlighet för oss vuxna att se världen utifrån barnets ögon samtidigt som den utvecklingsnivå som barnet befinner sig på blir tydlig. Med detta som utgångspunkt kan sedan den vuxne välja att inta ett förhållningssätt som utgår från varje enskilt barns behov. Hans teorier fokuserar på kommunikationen och relaterandet mellan människor och han beskriver det som olika samvarodomäner. Det Stern poängterar är att då barnet går vidare från en samvarodomän till nästa behöver det inte innebära att den föregående domänen är färdigutvecklad. Ett barn som har ett välutvecklat språk inom domänen för samtal kan samtidigt ha svårigheter

att läsa av ordlösa signaler och förstå vad andra människor känner. Med andra ord kan ett verbalt samtal till sitt innehåll vara ganska avancerat trots att aktörerna nästan inte har någon kommunikation alls i de icke - verbala domänerna. Stern menar att det föreligger ett ömsesidigt ständigt pågående samspel där både barnets yttre och inre måste ses som en helhet. Vidare anser Stern att pedagoger i förskolan är oerhört skickliga på att ömsesidigt kommunicera med barnen i samtliga av dessa relationsdomäner och han kallar denna förmåga för den tysta kunskapen. Denna ömsesidiga samvaro som sker mellan barn och pedagoger är den avgörande faktorn som möjliggör allt annat arbete.

Ömsesidigheten i kontakten är grunden i vilken domän vi än relaterar. Är inte båda parter engagerade och inriktade på varandra uppstår ingen kontakt.....samspelet blir solospel..... Som pedagog är grunden för allt annat arbete att upprätta denna ömsesidiga kontakt och kommunikation med barnen. Saknas den kommer man ingenstans med sitt pedagogiska uppdrag (Brodin & Hylander 2000 sid 104).

2.2 Leken som fenomen

I lek lär man sig vad det innebär att vara en människa. Lek ger självförtroende och framtidstro. Lek ger ytterligare lekkompetens och i lek lär och utvecklar barnet alla sina förmågor. Det livslånga lärandet är igång (Folke-Fichtelius, Jancke & Wiklund Dahl 2003, sid 10).

Lek är barns viktigaste sysselsättning och leken gör att barn upplever mening och innehåll i sitt liv. Granberg (2004) menar att i leken öppnas nya dörrar till det okända och där ges barn möjlighet till att pröva sina roller och fantisera fritt. Både Granberg (2004) och Ellneby (2003) är eniga om att leken drivs av lusten. Granberg (2004) påpekar att lek är lika viktig för barn som för vuxna. Enligt Ellneby (2005) handlar leken om att befinna sig i ett flow - tillstånd likt ett flöde som är både hälsosamt och kreativt. När barn befinner sig i detta tillstånd är de helt uppslukade av här och nu. I detta flöde finns ingen stress och det är också här som barnen ges möjlighet till att ladda sina batterier. Olofsson (2003) menar att alla barn har en medfödd förmåga att kunna leka. Detta sker i samspel med miljön, kulturen och de vuxnas närvaro. Några hållpunkter som Olofsson (2003) belyser som viktiga förutsättningar är att:

- Ge tid för lek
- Ge rum och plats för lek
- Skydda leken från onödiga avbrott
- Visa barnens lek respekt

2.2.1 Barn i leksvårigheter

En del barn tycks inte kunna leka och Olofsson (2003) har olika förklaringar till detta. En orsak kan vara att barn *känner sig otrygga*. Leken kräver nämligen att barnet lämnar verkligheten och barn som är otrygga har ofta svårigheter med att släppa kontrollen eller att koncentrera sig vilket krävs i leken. Barn som saknar

trygghet kan också ha svårigheter med att stänga ute saker som händer runt i kring och tappar därför lätt handlingen i leken. En följd av detta kan bli att när barnet då tappat fokus springer de istället planlöst runt från det ena till det andra. Ytterligare en följd av detta okontrollerade spring kan bli att barnet då stör och avbryter andra barns lek. I likhet med Olofsson (2003) anser Folkman och Svedin (2003) att barns lek kan bli kaotisk när barn känner sig otrygga. Dessa kaotiska lekar kanske inte för barnet är kaotisk utan en i själva verket en spegling av vad som sker hemma. Folkman och Svedin (2003) menar även att när barn är stygga och sadistiska och förstör för andra barn är det ganska troligt att barnet har upplevt detta i verkligheten. Olofsson (2003) beskriver ytterligare orsaker till barns oförmåga till lek. Hon menar att det finns barn som *tycks ha svårt med att skilja på lek och verklighet*. De förstår inte leksignalerna. De behöver hjälp med att förstå att de kan gå in och ut i leken när de vill. De vuxna är i dessa sammanhang viktiga då det krävs att man lär barnen vad som är på låtsas och vad som är på riktigt. Vidare menar Olofsson (2003) att en annan avgörande sak för att kunna leka är att förstå *lekspråkets koder*. Barn behöver kunna skapa inre bilder och kunna förvandla pinnen till en korv och att kunna koka mat i en osynlig kastrull. För de barn som inte förstår denna låtsasvärld och dessa lekkoder blir den inre världen tom och utan spännande hemligheter. Dessa barn söker ofta kompensation i detta genom att se på video eller söka upp andra yttre händelser som tyvärr inte leder till någon inre reflektion. En del barn har en bristande social kompetens. De *förstår inte de sociala lekreglerna* som krävs för att kunna leka (a.a).

2.2.2 En ny lekkultur

Ellneby (2005) menar att barns lek i alla tider speglar de vuxnas tillvaro. Detta innebär att barns lek i världen ser olika ut beroende på barnets uppväxtförhållande, förutsättningar och realitet, dessutom förändras leken över tid. Enligt en studie gjord av Johansson och Pramling (red 2003) utgår barn ofta i leken från sociala karaktärer men också från sagor och film med fiktiva karaktärer. Wallin (2003) menar att figurerna i barns lek har ändrat karaktär och bytts ut från dockor till vackra Barbie där budskapet blir att flickor förbereds för sex, baler och bröllop. Dessa lekar går inte att jämföra med de lekar som dominerade i Wallins barndom där hon själv lekte med dockor och där hon var mamma i förhållande till dockan. Bland pojkar är det Batman och Transformers som är de ledande figurerna i dagens lek menar Wallin (2003). Leksaksbranschens budskap går här ut på att kriga och slåss. Pojkarna lever sig in i leken och blir Batman som kan slå ner alla i sin väg. Figurerna krigar förvisso i de godas tecken men sättet att kriga på är nära det verklighetstroga våldet som finns runt barn som växer upp i dag. Det går inte att jämföra med onda häxor och goda feer som stred för ont och gott i sagor som lästes när Wallin var barn. Det som skiljer sig är medlen som används för att bestrida det onda där det förr var mer magiska medel där trollspön användes för att bekämpa drakar och annat ont. Nu är det vapen och realistiska medel som används i leken. Leksaksbranschen har därför en stor del i att lekens innehåll påverkat barn anser Wallin (2003). Förbud av sådana här figurer är inte vad Wallin (2003) förespråkar. Hon betonar även starkt att det inte är barnen som är problemet utan snarare hur vuxna bemöter barnen i en värld som

ser ut så här och som vi lever i idag. Det är viktigt att vuxna håller sig ájour och verkligen lever i nuet och i den värld som verkligen *är*. Ellneby (2005) menar att det är viktigt att vuxna sätter sig in i barnens lekvärld för att förstå och på så sätt kunna tolka barnens lekkoder. Lika viktigt är det att dela med sig av våra egna barndoms lekar.

Både Wallin (2003) och Ellneby (2005) menar att TV-tittandet är en annan del som säkert speglar och påverkar barns lek. Hela världen såg på när skyskraporna i New York rasade och detta var en verklighet som alla förfasade sig över. Medvetenheten om att barn skulle få utrymme till att bearbeta och tala om denna hemska upplevelse var stor och såväl i förskolorna som i klassrummen ritades det och pratades. Wallin (2003) ställer sig dock frågande till hur barn ges möjlighet att bearbeta övriga nyheter och amerikanska våldsfilmer som i stort sett innehåller samma tema. Om detta som hände hade varit en film hade det kallats underhållning då? Hade barnen fått bearbeta den upplevelsen då? Barn som ser detta kan självklart inte förstå skillnaden och de tänker kanske att det de ser händer i cyberrymden eftersom det är ganska likt innehållet i transformerslekar.

Löfdahl (2002) och Lillemyr (2002) anser att leken sedan lång tid haft en framträdande roll i förskolan. På förskolor finns det en rad kulturella begrepp inbyggda. Johansson och Pramling (2003) menar att sådana kulturella begrepp signalerar och till viss del styr vilka lekar som förväntas ske. Dockrum och kuddrum är laddade med budskap om vad som förväntas leka. Folkman och Svedin (2003) påpekar att när barn då vill leka Pökemon eller Dinosaurier istället för mamma pappa barn kan detta bli ett dilemma för pedagogerna eftersom de ofta utgår från sina egna lustfyllda lekar från barndomen. Med detta som utgångspunkt tror sig pedagoger veta vad barn vill och tycker är kul att leka. Folkman och Svedin (2003) hänvisar till att det i läroplanen framhålls att pedagoger skall använda leken som ett medvetet bruk och också skapa förutsättningar för barns lek. Därför är det viktigt i mötet med det postmoderna barnets lek att visa sin nyfikenhet och att även skapa förutsättningar för sådana lekar. Ett sådant förhållningssätt i mötet med barn är något de vuxna i förskolan bör värna om (a.a.). Sandberg (2003) anser att dagens samhälle som är ett informationsteknologiskt samhälle ger många valmöjligheter men kan också skapa otrygghet och detta kan leda till att barn lever under mer stressade livsförhållanden. Med tanke på de ökade kraven i samhället är det av stor vikt att inom den pedagogiska verksamheten möta och ge barn det de behöver inför framtiden. Det både Sandberg (2003) och Öhman (2001) ställer sig frågande till är om det finns plats och tid för lek i dagens nya samhälle och den nutida förskolan som växt fram. Öhman (2001) menar förvisso inte att tid är helt avgörande utan små korta stunder kan även ge värdefulla upplevelser för barnet.

2.2.3 Förskolans kvalité en förutsättning för lek

I läroplanen för förskolan 1998 lyfts leken fram som en viktig grund för barns lärande:

Leken är viktig för barns utveckling och lärande. Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande skall prägla verksamheten i förskolan. I lekens och det lustfyllda lärandets olika former stimuleras fantasi, inlevelse, kommunikation och förmåga till logiskt tänkande samt förmåga att samarbeta och lösa problem. Barnet kan i den skapande och gestaltande leken få möjligheter att uttrycka och bearbeta upplevelser, känslor och erfarenheter (Utbildningsdepartementet 1998, sid. 9).

Granberg (2004) påpekar att år 1998 genomgick förskolan ett historiskt ögonblick eftersom det var då läroplanen för förskolan kom till och ersatte pedagogiskt program för förskolan. Läses läroplanen ur ett lekperspektiv går det att se att olika mål går att uppnå genom ett befrämjande av leken menar Granberg (2004). Under mål och riktlinjer finns nedskrivet att förskolan aktivt och medvetet skall påverka barns normer och värden vilket handlar om att lära sig respekt, solidaritet och empati. Dessa egenskaper är sådant som barn lär sig i leken. I läroplanen för förskolan finns ytterligare målformuleringar som att förskolan skall stimulera och utmana barn utveckling och lärande. Detta handlar om barns motorik, skapande, språk matematik och natur och Granberg (2004) menar att i leken tillägnar sig barn även dessa färdigheter. En målformulering handlar om barns inflytande som innebär att kunna uttrycka sig, att ta ansvar och att kunna samarbeta. I barns lek finns dessa ingredienser och därför kan barn i leken utveckla inflytande.

Enligt Lillemyr (2002) är läroplanen för förskolan (1998) enbart kopplad till lärandet och leken lyfts inte någonstans fram som ett egenvärde. Wallin (2003) menar att i läroplanen för förskolan har tjugiga ord och riktlinjer formats samtidigt som villkoren för att kunna genomföra och förverkliga detta samtidigt försämrats. I samband med detta infördes även maxtaxa och med det följde att barn kom och gick till förskolan på olika tidpunkter. Av den anledningen blir det en omöjlighet att bedriva något meningsfullt arbete. Oavsett vad politikerna påstår så är det utifrån ett barnpassningstänkande som verksamheten är planerad. Trots detta sägs innehållet vara ur ett barnperspektiv. Om så vore fallet borde enligt Wallin (2003) maxtid införas istället för maxtaxa eftersom en del barn vistas alltför långa dagar på förskolan. Skolverkets rapport (2003) visar även att förändringarna som skett i förskolan de senaste åren med den nya reformen samtidigt som resurserna minskat har lett till en ökad klyfta i kvalitet mellan förskolorna. Meningen med reformen var att skapa förskolor med likvärdig kvalitet men så har det inte blivit.

Skolverket (2003) har gjort en kartläggning om att 90-talets ökning av antal barn i grupp har lett till att förutsättningarna för att genomföra i läroplanen sagda uppdrag har försämrats. I en studie gjord av Skolverket (2004) framkommer att barn i behov av särskilt stöd är en grupp som har ökat de senaste åren. Påvisbara studier visar parallella samband mellan ökningen av barn i behov av särskilt stöd och att barngrupperna har blivit större. Även Skolverket (2005) påpekar att ökningen av antal barn i grupp och andelen barn i behov av särskilt stöd har ett klart samband. När barngruppens storlek ökar så ökar också antalet barn som är i behov av särskilt stöd. I en mindre barngrupp, med hög personaltäthet, är det lättare att tillgodose barnets behov och en god kvalitet på verksamheten är oftast den bästa insatsen för många barn. Barns normer och värden grundläggs i samspel med andra barn. I

förskolan får barnen möjlighet att lära samspel och tillämpa värdegrunden i praktiken. I en lagom stor barngrupp kan det enskilda barnet skapa relationer till kamrater och vara delaktig i det som händer. Om barngruppen där emot är för stor riskeras dock de positiva effekterna av att vistas i grupp bytas ut till raka motsatsen. I en för stor barngrupp är det svårt för barnen att överblicka relationerna och anonymiteten ökar. Fler negativa effekter som uppstår i en för stor barngrupp är: höga ljudnivåer, stress och otrygghet. I den undersökning som gjordes i Skolverkets rapport (2004) framkommer att de ekonomiska avvägningarna varit avgörande när barngruppernas storlek har bestämts. Inte heller har någon hänsyn tagits till lokalernas utformning och storlek i förhållande till antal barn när gruppstorlekarna bestämts. Även Ellneby (2000) belyser gruppstorlekens betydelse. Hon påpekar att i barngrupper finns det många relationer och att antalet relationer ökar lavinartat när gruppstorleken ökar. Vidare pekar Ellneby (2000) på nyare forskning som visar att yngre barn inte orkar med allt för många relationer. Ju yngre barnen är desto mer stressande är det när gruppen är för stor. Ellneby (2005) poängterar samhällets ansvar att upprätthålla bra förskolor med gruppstorlekar som inte suger musten ur våra barn. I Skolverkets rapport (2004) framkommer också att förskolecheferna delegerar alltför många ansvarsuppgifter till arbetslagen pga egen tidsbrist. Dessa arbetsuppgifter är att beställa varor, anlita vikarier och genomföra utvärderingar och skriva olika dokumentationer. Detta får som följd att tid för arbetet i barngrupp försvinner. Enligt Ellneby (2005) försöker pedagogerna i förskolan tala om att de inte har tillräckligt med tid för barnen. De påpekar att barn i behov av särskilt stöd inte kan erbjudas det stöd som de har rätt till. De menar att skogsutflykter inte längre kan genomföras pga för stora barngrupper. Utmanande lekredskap utomhus har på sina ställen börjat nedmonteras därför att de anses farliga då inte pedagogerna längre är tillräckligt många till antalet barn vid utomhusvistelsen.

2.3 Specialpedagogiken som tvärvetenskap

Nilholm (2003) menar att om begreppet pedagogik förklaras som ett undervisningssätt eller en verksamhetsform skulle specialpedagogik således betyda speciella undervisningssätt eller speciella verksamhetsformer. Det vill säga att det man gör inom specialpedagogiken är speciellt i förhållande till det normala. Både Nilholm (2003) och Persson (2001) anser att specialpedagogik är förknippat med barn som på olika sätt inte riktigt ryms inom den vanliga undervisningen och därför är en pedagogik som används när den allmänna pedagogiska kompetensen inte anses räcka till. Nilholm (2003), Persson (2001) och Ahlberg (2001) anser alla att specialpedagogiken är ett tvärvetenskapligt kunskapsområde som förutom en nära koppling till pedagogik också hämtar sin teori från förklaringsmodeller inom medicin, psykologi och sociologi. Persson (2001) och Ahlberg (2001) menar att det därför kan vara problematiskt att definiera vad specialpedagogik egentligen är. I likhet med Nilholm (2003), Persson (2001) och Ahlberg (2001) anser även Danielsson och Liljeroth (2002) att specialpedagogiken är tvärvetenskaplig. De poängterar dock att den tvärvetenskapliga teoribildningen ännu inte är verklig och tror dessutom att det kommer att ta lång tid innan den kommer att förverkligas. Detta menar även Helldin (2000) som är kritisk till specialpedagogikens teoribaserade

vetenskap. Skrtic i Helldin (2000) urskiljer olika kritiska aspekter av den specialpedagogiska kunskapen utifrån vetenskapliga influenser. En aspekt är att den specialpedagogiska kunskapen bygger sin kunskap på intuitiva förhållningssätt. En annan aspekt är att den specialpedagogiska kunskapen är en sammanblandning av olika teorier och att vissa teorier dominerar. De teoribildningar som specialpedagogiken influeras av är enligt Danielsson och Liljeroth (2002) hämtade från följande kunskapsområden:

SPECIALPEDAGOGIK

FILOSOFI

paradigmfrågor m.m.

SOCIOLOGI

samhällets inverkan på människor, familjer, och verksamheter, attitydpåverkan, organisation, styrdokument m.m.

SOCIALPSYKOLOGI

grupper och gruppers funktion, ledarskap m.m.

PSYKOLOGI

individens utveckling, utvecklingshinder, kommunikation, miljö m.m.

PEDAGOGIK

undervisningsmål, undervisningen som process, didaktik m.m.

MEDICIN

medicinska orsaker, medicinsk behandling m.m.

Figur 1 Specialpedagogiken som tvärvetenskap.
(Danielsson och Liljeroth 2002 sid 204)

SOU (1999:63) konstaterar att den specialpedagogiska yrkesfunktionen har vidgats vilket innebär att medicinska, psykologiska, sociala och organisatoriska förhållanden skall uppmärksammas i det pedagogiska arbetet.

2.4 Specialpedagogens uppdrag

Högskoleförordning (1993:100) beskriver specialpedagogens uppdrag på följande sätt:

- visa förmåga att kritiskt och självständigt identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete samt i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika undervisnings- och lärandemiljöer.
- visa förmåga att kritiskt och självständigt genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå.
- visa förmåga att utforma och delta i arbetet med att genomföra åtgärdsprogram i samverkan mellan berörda aktörer samt förmåga att stödja barn och elever och utveckla verksamhetens undervisnings- och lärandemiljöer.

- visa förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda
- visa förmåga att självständigt genomföra uppföljning och utvärdering samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever.
- visa självkännedom och empatisk förmåga.
- visa förmåga att inom det specialpedagogiska området göra bedömningar med hänsyn till relevanta vetenskapliga, samhällsliga och etiska aspekter med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna.
- visa förmåga att identifiera etiska aspekter på eget forsknings- och utvecklingsarbete.
- visa insikt om betydelsen av lagarbete och samverkan med andra yrkesgrupper. visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och att fortlöpande utveckla sin kompetens.
(<http://www.notisum.se/rnp/SLS/LAG/19930100.HTM>)

Det övergripande specialpedagogiska ansvaret bör vara att undanröja hinder som orsakar svårigheter i undervisnings och lärandemiljöerna. Specialpedagogens yrkesuppgifter utförs på tre nivåer; individ-, grupp-, och organisationsnivå. En central uppgift för specialpedagogen är att ge stöd till arbetslag och lärare för att utveckla samverkan och samarbete kollegor emellan, men även mellan familj och skola (SOU 1999:63). I likhet med SOU (1999:63) anser även Bylund och Nilsson (2003) att en av specialpedagogens uppdrag är att stödja personal då pedagogiska svårigheter uppstår. De menar också att specialpedagogisk handledning även bör rikta sig till nyutbildad personal. Vidare anser både SOU (1999:63) och Bylund och Nilsson (2003) att specialpedagogen också förväntas arbeta med kvalificerade pedagogiska uppgifter som kartläggningar/utredningar och observationer och utifrån elevens kunskap, erfarenheter och behov även utveckla åtgärdsprogram. Bylund och Nilsson (2003) belyser att specialpedagogen skall leda skolans pedagogiska utveckling genom forskning och utvecklingsarbete. Dock framkommer det i Bylund och Nilssons rapport (2003) att det endast är en liten del av verksamma specialpedagoger som arbetar med skolutvecklingsfrågor.

2.5 Perspektiv på specialpedagogik

Då specialpedagogiken är tvärvetenskaplig och påverkas från flera håll kommer i nedanstående avsnitt olika grundläggande sätt att se på specialpedagogik att presenteras.

2.5.1 Kompensatoriskt- och Individinriktat perspektiv

Nilholm (2003) menar att ett av de ledande perspektiven inom specialpedagogik är det han benämner som det kompensatoriska perspektivet. Den grundläggande tanken inom detta perspektiv är att individen kompenseras för sina problem. Ur detta synsätt är medicinska och/eller neurologiska förklaringar en modell som lägger fokus på att barnet har en funktionsnedsättning och att det är denna nedsättning som är orsak till svårigheterna. Specialpedagogik belyses ur detta perspektiv som ett rationellt svar på barnets brister. Med ett kompensatoriskt perspektiv identifieras neurologiska och psykologiska orsaker som anses vara ursprung till barnets

svårigheter. När detta är identifierat föreslås tillvägagångssätt och insatser som ska kunna kompensera de svårigheter som barnet/eleven uppvisar. Beroende på att forskningens ursprung ligger i en medicinsk/psykologisk tradition finns med detta betraktelsesätt även diagnostisering som en central del. Ahlberg (2001) beskriver att det individinriktade perspektivet, på samma sätt som det kompensatoriska, går ut på att utjämna barnets/elevens brister. Hon menar i likhet med Nilholm (2003), att den specialpedagogiska forskningen är starkt influerad av den medicinska/neurologiska förklaringsmodellen som utgår ifrån att det är barnet som har brister i form av en psykisk eller fysisk funktionsnedsättning. Även Ahlberg (2001) betonar att diagnostisering är vanligt förekommande och menar att tendensen är att det blivit allt vanligare. Ur detta perspektiv på specialpedagogik handlar det specialpedagogiska arbetet om att anpassa barnet/eleven till förskolan/skolan och inte tvärtom.

2.5.2 Kategoriska perspektivet

Det kompensatoriska och det individinriktade perspektivet kan jämföras med det traditionella kategoriska perspektivet. Det perspektivet, som även kallas det medicinska, utgår från en medicinsk/psykologisk förklaringsmodell. Nilholm (2003) och Ahlberg (2001) menar att svårigheterna som uppvisas är individbundna och skall följaktligen åtgärdas på individnivå med experthjälp direkt riktat till barnet/eleven. Detta framhåller även Persson (2001) som vidare betonar att ur detta perspektiv ska den specialpedagogiska insatsen inriktas på att barnet kommer ikapp sina kamrater och att barnet efter avslutad hjälp skall kunna följa den allmänna pedagogiska verksamheten/undervisningen. Det individinriktade stöd som barnet får förväntas ha en början och ett slut och att detta skall ske tämligen snabbt menar Persson (2001).

2.5.3 Relationella perspektivet

Persson (2001) utgår ur detta perspektiv från en helhetssyn som inkluderar barnet och dess omgivning i verksamheten. Denna helhetssyn lägger stor vikt vid hur samspelet mellan barnet och dess omgivning fungerar. Persson (2001) menar att svårigheterna uppstår i mötet mellan barnet och företeelser i undervisning och verksamhet. Den specialpedagogiska kompetensen ses ur detta synsätt som en förmåga att anpassa verksamhetens innehåll till de skilda förutsättningar som råder för lärande hos barn/elever. Ett relationellt perspektivet handlar om att arbeta med långsiktiga lösningar där innehållet i undervisning och verksamhet anpassas utifrån individuella utgångspunkter där samtliga parter är medverkande. Ahlberg (2001) beskriver detta liknande, men kallar det då för ett deltagarperspektiv. Hon menar att fokus skall ligga på de gemensamma förutsättningarna i stället för på dem som skiljer individerna åt. Utifrån detta synsätt är det inte eleverna som ska anpassas efter skolan, utan det är skolans uppgift att anpassas efter eleverna och sätta den inkluderande undervisningen i centrum.

2.5.4 Kritiska perspektivet

Nilholm (2003) anser att det kritiska perspektivet, som i likhet med deltagarperspektivet och det relationella perspektivet, utmärks av en vilja att hitta orsaker till de pedagogiska svårigheter som kan finnas i barnens miljö samt att sätta in åtgärder som infriar barnens behov. Ur detta synsätt framhåller Nilholm (2003) vidare att orsaken till misslyckanden i skolan bör sökas utanför eleven därför att det är, utifrån demokratiska värderingar, skolans uppgift att vara en god miljö för den mångfald av olikheter som barn representerar i dess verksamhet. Utifrån detta perspektiv är man också kritisk till diagnostisering. Skrtic i (Nilholm, 2003) menar att diagnostisering är till nackdel för individen, men till fördel för det regelrätta skolsystemet, som med utgångspunkt i diagnostisering inte behöver förändra sitt synsätt. Nilholm (2003) belyser vidare att den gemensamma tanken i det kritiska perspektivet är att specialpedagogik uppkommer till följd av olika sociala processer och här nämner författaren bl.a. skolans misslyckande. Detta innebär att om sociala förändringar skulle ske så skulle specialpedagogiken vara överflödigt och kunna upphöra. Ahlberg (2001) menar att barn kan bli i behov av särskilt stöd beroende på en bristande kompetens. Hon anser vidare att brist på tid, för stor barngrupp och avsaknad av specialpedagog kan utgöra grunden till att barn hamnar i behov av särskilt stöd.

2.5.5 Kritiska synpunkter på de olika perspektiven

Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) anser att det kategoriska perspektivet leder till ett segregering snarare än ett inkluderande tankesätt och därför är det relationella perspektivet att föredra framför det kategoriska. Även Ainscow i (Clark, Dyson och Millward, 1998) anser detta och säger sig ha börjat se förändringar i tänkandet där man nu försöker flytta fokus från barnet som ägare av sina svårigheter till att leta förklaringar i verksamhetens miljö. Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) ställer sig dock frågande till varför förskjutningen från det dominerande kategoriska perspektivet till det relationella perspektivet går så långsamt trots att det visat sig vara att föredra. En förklaring menar författarna kan vara att den specialpedagogiska verksamheten oftast består i att arbeta med akuta pedagogiska problem. Även SOU (1999:63) föredrar det relationella perspektivet då det visat sig att den traditionstyngda uppfattningen där specialpedagogiska uppgifter utförts enligt ett kategoriskt perspektiv varit helt verkningslösa. Den specialpedagogiska kunskapen bör komma till uttryck som ett kvalificerat komplement till förskolans *allmänpedagogiska* verksamhet. Trots detta menar Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) att det finns begränsningar inom det relationella perspektivet när det gäller förståelsen av de medicinska aspekterna av ett funktionshinder. Den specialpedagogiska verksamheten bör här dra lärdom av det kategoriska perspektivets forskning och omsätta det i det pedagogiska arbetet. De barn som har behov av stöd som är i direkt anslutning till funktionshindret är detsamma, oavsett vilket perspektiv som antas, men däremot blir det pedagogiska bemötandet olika beroende på vilket perspektiv man antar (a.a.).

2.5.6 Specialpedagogiska insatser i leken

Enligt Lillemyr (2002) har specialpedagogiska insatser i barns lekutveckling inte uppmärksammats särskilt mycket men en förändring har delvis börjat växa fram i förskolan där specialpedagogiska insatser börjar användas alltmer. I skolåldern används dock leken sällan som specialpedagogisk åtgärd. Bråten (1998) och Thurman – Moe (1998) hävdar båda att Vygotskijs teorier i modern tid haft en inverkan på specialpedagogiken som tidigare mest haft fokus på diagnostisering. Denna förändring har lett till en mer dynamisk värdering där de specialpedagogiska insatserna istället handlar om att bedöma och uppskatta barns närmsta utvecklingszon. Dahle (1998) återger Vygotskijs teorier om att lokalisera den närmsta utvecklingszonen på barn med inlärningssvårigheter då sett ur ett specialpedagogiskt perspektiv. Han menar att de barn som har inlärningssvårigheter även ofta är begränsade i sina självständiga prestationer. Det är därför viktigt att kartlägga och finna barnets utvecklingspotential och därmed upptäcka var den närmsta utvecklingszonen är. Denna inlärning menar Vygotskij sker i *lek* för när barn leker befinner de sig på två nivåer i sin utveckling samtidigt. Dels på den nivån som de redan behärskar och dels på den utvecklingsnivå de är på väg till. När då barnet imiterar på den nivån de är på väg till blir imitationen ett förbund med det ögonblick då insikt uppstår och därmed har leken ett utvecklingsvärde (a.a.).

Enligt Dahle (1998) är en av förskolans stora uppgift att just skapa möjligheter för barn med inlärningssvårigheter att förflytta sig från situationer de behärskar till sådant de inte behärskar. Till detta krävs att vuxna deltar, för det är genom det sociala samspelet som den vuxne i leken kan överföra strategier och lösningar till barnet. När sedan barnet använder dessa strategier i nya sammanhang har kunskapen internaliserats och barnet äger nu sin nya insikt (a.a.). Enligt Bråten (1998) och Thurman – Moe (1998) innebär detta i praktiken att pedagogerna gör en kartläggning på djupet för att finna barnets utvecklingspotential, sedan läggs aktiviteterna upp efter det. Inledningsvis utförs sedan aktiviteterna i samspel mellan vuxen och barn för sedan gradvis leda till att minska insatsen från den vuxne och låta barnet ta mer plats. Med andra ord menar Bråten (1998) och Thurman – Moe (1998) att Vygotskijs teorier innebär att utveckling föregås av inlärning, och hävdar även att om pedagogiken riktar sina blickar mot morgondagen i barns utveckling, d v s barns närmsta utvecklingszon som föregår barnets utveckling, leder detta till ett konstruktivt framtvingande av barns utveckling. Dahle (1998) återger även att Vygotskij var noga med att särskilja mellan den mekaniska inlärningssyn som är att barn härmar andras beteende. Vidare menar Dahle (1998) att Vygotskij betraktade denna traditionella inlärning som en slags dressyr, där barnet kopierar och lär sig utantill utan att förstå och lära något nytt.

Folkman och Svedin (2003) anser att i mötet med barn som uppvisar svårigheter i leken är det av stor betydelse att utgå från ett salutogent perspektiv. Ett sådant synsätt innebär att hitta barns styrkor och positiva kraft istället för att fångas av deras svårigheter. Cronström – Beskow (1996) nämner att leken är ett viktigt instrument för barns bearbetning av svåra upplevelser. Leken ger barn möjlighet till att på

betryggande avstånd distansera sig från upplevelsen för att därefter integrera upplevelserna i den takt som barnet klarar av. Detta anser även Olofsson (2003) som menar att när barn leker blir deras värld mer begriplig. Barn behöver bearbeta sin omvärld och då speciellt om omvärlden är kaotisk eller smärtsam. Barn drivs att leka samma lek gång på gång för att söka förståelse och hitta sätt att hantera sin omvärld på. När barn har upplevt krig i verkligheten menar Lillemyr (2002) att leken har en grundläggande betydelse. Leken kan då vara en god start för barnen att bearbeta känslor och plågsamma minnen. Det är vanligt förekommande att hjälparbetare i flyktingläger ser till att barnen får leka. Detta uppmärksammades enligt Lillemyr (2002) i samband med kriget i Kosovo.

Enligt Crafoord i (Folkman och Svedin 2003) kan förskolan ha en viktig uppgift att fylla då det gäller barn som befinner sig i svårigheter. Många barn kan läkas om de får möta den lekande pedagogiken i förskolan. Även Lindgren i (Pramling, 2002:04) menar att de barn som har bekymmer med sitt känsloliv får nya möjligheter att komma förbi svårigheter om de erbjuds lek. När familjen är otillräcklig och brister i mötet med barns lek kan förskolan vara den plats som hjälper barn att läka, reparera och förebygga psykisk ohälsa. Enligt Öhman (2001) behöver barn och då särskilt barn i svårigheter ges möjlighet till att samspela med vuxna i förskolan. Det är viktigt att barnet får face-time med den vuxne. Face-time innebär att den vuxne har närkontakt med barnet ansikte mot ansikte eller du och jag tid tillsammans. I likhet med Öhman menar Folkman och Svedin (2003) att det gäller att få igång den ömsesidiga dialogen som sedan kan vara inledningen till lek. Oavsett vilka orsaker som finns till barns bristande förmåga till lek så är det angeläget att finna de nycklar som krävs för att inleda den kontakt där leken kan ta sin början. Kadesjö (2001) betonar dock att förskolan inte är någon terapeutisk institution som har i uppgift att behandla problem hos barn. Däremot kan en väl genomtänkt pedagogik med stöd av specialpedagogiska insatser ge barn med exempelvis inlärningssvårigheter, stimulerande upplevelser och erfarenheter så att svårigheter bemästras och grunden för en positiv framtida utveckling läggs. Omvänt så kan en dålig förskoleverksamhet göra så att barnets svårigheter blir mer framträdande och i värsta fall t.o.m. förvärra dem. Ett barns svårigheter måste ses ur hela sitt sammanhang. Barngruppens sammansättning, de vuxnas förhållningssätt, dagsprogrammet i verksamheten och andra generella förhållanden inverkar alltid på barnets beteende menar Kadesjö (2001).

2.6 Problemprecisering

Syftet med rapporten är att ur specialpedagogers perspektiv undersöka leksvårigheter i förskolan, samt belysa specialpedagogens roll i arbetet med förskolebarns lekutveckling.

Utifrån syftet undersöktes;

- Vad anser specialpedagoger ligga till grund för att en gynnsam lekutveckling ska främjas i förskolan?

- Vilka faktorer kan ligga till grund när barn uppvisar svårigheter i leken samt vad är specialpedagogens roll i arbetet med leksvårigheter?
- Vad ligger till grund då barns lek blir en specialpedagogisk uppgift?
- Vilken är specialpedagogens erfarenhet av barns postmoderna lek?

Då teorier betecknar vetenskapliga förhållningssätt inom olika områden finns därför några utvalda teoretiska utgångspunkter presenterade i detta kapitlet. Som författare till denna rapport vill vi tillägga att det är våra egna tolkningar utifrån dessa olika presenterade teorier som utgör den egentliga grunden i vår undersökning.

3 METODBESKRIVNING

I nedanstående kapitel presenteras val av metod, urval och genomförande som använts för att få studiens syfte besvarat. Därefter beskrivs de övervägande etiska principerna, trovärdighet och tillförlitlighet och avslutningsvis presenteras tillvägagångssättet vid bearbetningen av det insamlade materialet.

3.1 Val av metod

Denscombe (2000) belyser fyra olika datainsamlingsmetoder: frågeformulär, intervjuer, observationer och skriftliga källor. Ingen av dessa metoder kan, vid småskalig forskning betraktas som varken perfekt eller helt oanvändbar enligt Denscombe, utan samtliga alternativ kan ge möjlighet till ökad kunskap inom det valda området. Varje metod erbjuder sitt eget distinkta perspektiv och frambringar data som har starka och svaga sidor i förhållande till det forskaren avser undersöka. Bell (2000) menar att studiens syfte och problem avgör vilken eller vilka metoder som ska tillämpas. Att tillämpa en kvantitativ metod, i form av exempelvis enkätundersökning, var inte aktuellt då det inför undersökningen ansågs vara av vikt att respondenterna fick resonera fritt inom givna ramar. Bell (2000) menar att en kvantitativ forskning inriktar sig på att samla in fakta och studera relationer mellan olika uppsättningar av material, medan den kvalitativa forskningen, enligt Bell, är mer intressant då forskaren är intresserad av att undersöka hur människor upplever sin värld. För att söka svar på studiens frågeställningar och försöka förstå världen ur respondenternas synvinkel valdes därför att göra en kvalitativ studie. Avsikten med kvalitativa undersökningar är enligt Kvale (1997) att kunna tolka och beskriva de uppfattningar som förekommer i informanternas värld. Denscombe (2000) anser att det är av vikt att forskaren ställer sig frågande till om undersökningen verkligen behöver så uttömmande information som intervjun ger. I diskussioner inför denna undersökning ansågs det efter övervägande att den kvalitativa metoden, utifrån studiens syfte, vara lämplig då semistrukturerade intervjuer tenderar att bli djupgående samt möjliggör utforskande kring respondenternas personliga uppfattningar, känslor och erfarenheter (Denscombe 2000). Även May (2001) menar att semistrukturerade intervjuer ger möjlighet till fördjupade svar och att intervjuaren har möjlighet att be respondenten att utveckla och förtydliga de svar som ges.

För att kunna jämföra likheter och skillnader utifrån informanternas svar, samt underlätta analysprocessen och sammanställandet av resultatet utformades även en intervjuguide. Detta för att säkerställa så att samtliga frågeställningar skulle bli besvarade. Dock valdes att inte delge respondenterna denna frågeguide. Intervjuerna utgicks ifrån Denscombes (2000) teori om semistrukturerade intervjuer, som ger ett flexibelt möte med respondenten och som innebär att det finns ett förberett underlag med frågor som ska besvaras men att intervjuaren är flexibel vad gäller ordningsföljden och tonvikten ligger på respondenten som med öppna svar själv får utveckla sina synpunkter. Vid utformandet av intervjuunderlaget valdes s.k. öppna frågor. Denscombe (2000) anser att dessa frågor ger utrymme för långa svar och de tillfrågade får möjlighet att uttrycka sig med sina egna ord.

I valet mellan att föra anteckningar och bandupptagning valdes båda som dokumentation vid intervjutillfällena. Thomsson (2002) påpekar att vetskapen om att intervjun inspelas på band, kan upplevas obehaglig och lite störande. Respondenten kan känna ett större krav på att formulera sig väl och det kan finnas en olust känsla inför att forskaren kan lyssna på materialet vid flera tillfällen. Trots detta är bandspelare att föredra då intervjuaren ges större möjlighet att reflektera över det som sägs och guida intervjun vidare. Thomson (2002) menar även att ingen intervjuare hinner anteckna hela berättelser ordagrant och att det vid analyser underlättar att ha tillgång till hela intervjun. Denscombe (2000) påpekar att ljudupptagningar erbjuder en fullständig, permanent dokumentation när det gäller det talade ordet. Den ickeverbala kommunikationen och kontextuella faktorerna missas dock. Vid sidan om bandspelaren fördes därför anteckningar om sådant som inte kom att höras på bandupptagningen. I valet mellan att vara en eller två närvarande vid intervjutillfällena valdes det senare. Enligt Thomsson (2002) finns fördelar med att vara två som intervjuar och det är att intervjuarna har möjlighet att fokusera på olika saker under intervjun och redan innan dela upp frågeområden mellan sig. Det är också lättare för två intervjuare att rikta uppmärksamhet på det som respondenterna säger, samt agera parhästar och komplettera varandra genom att blanda sig i samtalet på olika sätt så som det faller sig naturligt. En ytterligare fördel med att vara två intervjuare är att deltagarna vid intervjun kan känna en trygghet i att det är två som tolkar och försöker förstå det resultat som förmedlats under intervjun. En nackdel som Thomsson (2002) nämner är att två intervjuare kan komma att avbryta varandra och frågor som den ena intervjuaren vill följa upp med riskerar att utelämnas då den andra intervjuaren väljer att ställa en helt ny fråga. Ytterligare en nackdel är att den ena intervjuaren känner sig påpassad och därför är återhållsam med att fråga om sådant som inte upplevs stöttats av den andra som intervjuar (Thomsson 2002).

3.2 Urval och genomförande

Undersökningen valdes att genomföras i en medelstor svensk kommun. Utifrån rapportens syfte ansågs det att yrkesverksamma examinerade specialpedagoger i förskolegrupp var de som var av intresse för undersökningen. Kullberg (2004) menar att forskaren väljer en tillgänglig grupp av undersökningspersoner, informanter, som kan informera om det som avses undersökas. Thomsson (2002) påpekar att urvalet även styrs av tillgänglighet. I den valda kommunen fanns åtta verksamma examinerade specialpedagoger i förskolan. I förhållande till syftet med undersökningen antogs samtliga av dessa specialpedagoger kunna ge relevant information och samtliga kontaktades. Sju av de åtta tilltänkta respondenterna ställde sig positiva till att delta varpå studien kom att omfatta sju av åtta specialpedagoger verksamma inom förskolan i en medelstor svensk kommun. De tillfrågade respondenterna var alla kvinnor med förskolläraryrkesbakgrund. Samtliga hade avslutat sin specialpedagogutbildning under åren 2000-2006 och intervjupersonerna hade mellan tre månader och sex års erfarenhet av att arbeta som specialpedagog i förskolan.

Den första kontakten med respondenterna togs per telefon. Respondenterna informerades om studiens syfte och tillfrågades om de var villiga att delta i undersökningen. Vidare informerades om att frågeguiden inte skulle delges i förväg. Detta för att respondenternas svar skulle bli så spontana och personliga som möjligt. Samtliga tillfrågade ställde sig positiva till detta och tid för intervjun avtalades. De tillfrågade informerades också om att två författare skulle komma att närvara vid intervjutillfället. Vidare upplystes respondenterna om att ljudupptagning var önskvärd vilket alla gav sitt medgivande till. Vid den första kontakten tillfrågades informanterna om var det ansågs vara lämpligt att träffas och det visade sig att samtliga föreslog att intervjun skulle utföras på deras respektive arbetsplats. Med tanke på att den samhällsvetenskapliga forskningens etiska regler, enligt Vetenskapsrådet (2002) skulle säkras, informerades respondenterna om dessa principer redan under den första kontakten. Denna information fick samtliga respondenter upprepad på plats vid intervjutillfället. Vid intervjutillfället valdes också att med två exempel förtydliga den del av intervjun som avsedde det postmoderna barnets lek (se bilaga I). Detta gjordes för att förtydliga begreppet postmodernt, som vi upptäckt vid samtal med kolleger, inte var ett särskilt förtroligt begrepp hos pedagoger i förskolan. Varje intervju var beräknad att ta en timme och enligt Bell (2000) är det viktigt att ange tidslängden för intervjun och sedan hålla sig inom dessa ramar. Respondenterna tillfrågades också om möjligheten att åter kontaktas per telefon för att reda ut eventuella tveksamheter, de upplystes också om möjligheten att återkomma med synpunkter eller förtydligande efter avslutad intervju. Efter varje intervju transkriberades bandinspelningarna och Kullberg (2004) beskriver transkribering som att materialet lyssnas igenom och skrivs ut så noggrant som möjligt i talspråksform.

3.3 Etiska övervägande

I utförandet av rapporten har hänsyn tagits till de forskningsetiska principerna som Vetenskapsrådet (2002) rekommenderat. Vetenskapsrådet har fastställt de antagna forskningsetiska principer som gäller vid forskning och principerna preciseras i fyra huvudkrav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Respondenterna informerades om dessa principer redan vid den första kontakten inför undersökningen. I den första kontakten upplystes informanterna om att alla uppgifter behandlas konfidentiellt och inte på något sätt kommer att användas utöver denna rapport. Samtliga respondenter har i enlighet med konfidentialitetskravet oidentifierats i rapporten. Respondenterna upplystes också om sin rättighet, i enlighet med samtyckeskravet, att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande i undersökningen utan att behöva ange något skäl. Bandupptagningarna skulle förvaras på ett säkert ställe under arbetets gång för att sedan förstöras. Den färdigställda rapporten är dock en offentlig handling.

3.4 Trovärdighet och tillförlitlighet

Vid beslut om metod utgicks det från en kvalitativ intervjustudie och urvalet bestod av ett litet antal informanter från en utvald grupp. Undersökningen baserades på intervjusvar från sju specialpedagoger som alla var verksamma i förskolan. När det gäller kvalitativ forsknings tillförlitlighet anses det vara svårt att avgöra hur mycket intervjuaren har påverkat respondenten. Vid en kvalitativ undersökning är forskarens jag en integrerad del av forskningen och det är av största vikt att detta erkänns som influens i forskningen. Denscombe (2000) menar att det vid en kvalitativ intervjustudie är svårt att uppnå objektivitet och att detta beror på att forskarens, respondenternas och kontextens inverkan är unik, vilket har en ogynnsam effekt på tillförlitligheten. Vidare påpekar Denscombe att data från intervjuer snarare baseras på vad människor säger och inte vad de gör och poängterar att det inte alltid är så att uttryck och handling stämmer överens. Även Kvale (1997) menar att då en människa blir intervjuad så sker det ett samspel där respondenten till viss del skapar texten tillsammans med intervjuaren. Att forskarens identitet påverkar de svar som respondenten uttrycker kallas enligt Kvale för intervjuareffekt och kan vara av betydelse för det erhållna resultatet. Genom att hitta likheter med redan existerande kunskap och tidigare forskning ökar trovärdigheten av undersökningen. För att öka rapportens tillförlitlighet presenterades resonemang kring alternativa metoder samt bakomliggande beslut till vald metod, tillvägagångssätt och genomförande. En fördel med kvalitativ analys är enligt Denscombe (2000) att denna forskning genererar vara förankrad i verkligheten och att den småskaliga forskningen är bra då det gäller att hantera komplexa situationer. Vidare menar Denscombe att nackdelen med en kvalitativ analys är att dess svårighet med att generalisera den detaljerade djupgående studien och jämföra med andra. Validiteten i undersökningen kan dock ifrågasättas då det endast förekom sju respondenter i undersökningen. Vissa delar i resultatet ansågs ha en större tillförlitlighet än andra delar eftersom det kunde styrkas i den tidigare forskning som framkommit.

3.5 Bearbetning

Samtliga intervjuer lyssnades igenom och därefter skrevs materialet ut till textfiler. Thomsson (2002) menar att delar av det som finns med i bandupptagningen kan utelämnas vid transkribering för att spara tid. Därför valdes att utelämnas svar och kommentarer som ansågs oväsentliga för rapportens syfte. Dock sparades bandupptagningarna eftersom det är en tolkningsfråga huruvida vilka svar som var väsentliga eller inte för rapporten. Detta för att möjligheten skulle finnas att gå tillbaka och återigen lyssna om detta skulle anses nödvändigt. I samband med utskriften skrevs även kommentarer och noteringar ned utifrån de anteckningar som gjordes för att komplettera bandupptagningen såsom tonfall och reaktioner. Därefter lästes intervjuutskriften igenom flera gånger för att få ett helhetsintryck. Utifrån problempreciseringens huvudfrågor kategoriserades sedan intervjuutskriften. Kvale (1997) menar att kategorierna kan utvecklas i förväg, men påpekar också att de lika gärna kan växa fram under arbetets gång. Resultatet skulle komma att redovisas i löpande text med utgångspunkt från dessa kategorier

och resultaten är belysta med valda citat som är så ordagranna som möjligt. Detta rekommenderas av Denscombe (2000) som menar att forskaren ska ge läsaren en inblick till uttalandet. För att också möjliggöra för läsaren att följa respondenternas svar igenom resultatredovisningen, valdes det vid sammanställandet av materialet att koda informanterna enligt följande S1 – S6. Efter varje kategorisering gjordes även en analys.

4 RESULTAT

I detta kapitel redovisas de resultat som erhållits av intervjuerna. Resultatet av undersökningen är kategoriserad utifrån problemprecisering och intervjufrågor och presenteras i fem delar enligt följande: 5:1 Barns lekutveckling, 5:2: Leksvårigheter, 5:3 När barns lek blir en specialpedagogisk uppgift, 5:4 Specialpedagogers roll i arbetet med leksvårigheter samt 5:5: Det postmoderna barnets lek. Under varje huvudrubrik finns kategoriserade underrubriker samt analys. Kapitlet avslutas med en sammanfattande slutsats.

4.1 Barns lekutveckling

För att barn ska utveckla sin lekförmåga anser samtliga respondenter att det är av största vikt att det finns närvarande, kreativa pedagoger som stöttar och deltar i barnens lek och som ger tid och utrymme för leken. Flertalet av respondenterna framhåller att detta inte innebär att pedagogen måste vara med och vara styrande eller delaktig under hela förloppet, utan att pedagogen måste känna in sin medverkan och kunna stötta, leda och bekräfta vid behov. Det kan vara ett passivt deltagande, där den vuxne ändå samspelar aktivt i leken.

Pedagogerna måste vara med i den fria leken... medagera, det du inte har varit med om är bara sådant du tror dig veta. Titta in i barnens värld, men bryt dig inte in där. (S2)

Jag tycker att de vuxna måste ta sin ledarroll och leka tillsammans med barnen för att föra dem vidare. Ibland behöver man vara med i leken och förstärka och ibland kan man dra sig tillbaka. Man kan vara delaktig eller bredvid så man kan se och bekräfta om det behövs. (S3)

En stöttande deltagande vuxen som är med i uppstart och kanske deltar i leken. Man behöver inte gå in i lek som fungerar, men många barn idag behöver någon som sätter igång och deltar. (S6)

Flertalet av de tillfrågade nämner också miljöns inverkan och betydelse för barns lekutveckling. De påpekar att en stimulerande miljö kan ha betydelse, men inte nödvändigtvis är avgörande för barnets lekutveckling. Även lekmaterial och materias betydelse nämns av ett fåtal respondenter. En respondent nämner att för mycket lekmaterial faktiskt kan vara hämmande för barns lek.

Miljö och materia kan ha betydelse, men är långt ifrån allt. (S2)

En stimulerande miljö runtomkring som utmanar leken. (S4)

Barn har för mycket leksaker, det blir för mycket intryck, man blir bara trött. (S1)

En respondent nämner att kamraterna kan ha betydelse för hur barn utvecklas i leken.

...jämnåriga kompisar, äldre kompisar eller yngre kompisar, barn behöver ha någon förebild. (S1)

Analys

I undersökningen lägger respondenterna tonvikt på olika yttre faktorer som inverkar på barns lekutveckling. Av svaren att tolka framkommer det att pedagogens engagemang och förhållningssätt är den mest betydande faktorn i arbetet med att främja barns lekutveckling

4.2 Leksvårigheter

I följande kapitel presenteras utifrån individnivå, gruppnivå och organisationsnivå olika faktorer som kan ligga till grund vid leksvårigheter.

4.2.1 Individnivå

Samtliga respondenter betonar att leksvårigheter sällan enbart beror på det enskilda barnet utan uppstår i samspel med omgivningen. Pedagogernas inverkan, sociala faktorer, stress, bristande vuxen-barn kontakt, hemmiljöns påverkan, och otrygghet är faktorer som nämns.

Det finns pedagoger som försvårar barns förmåga till lek. (S5)

Oftast är det inte barnet som har svårigheter utan oftast är det pedagogerna. (S3)

Stress, många barn är otroligt stressade idag. (S2)

Fem av sju respondenter nämner att barns språkutveckling också har stor inverkan på lekutvecklingen. Samspel och kommunikation är omständigheter som har stor betydelse vid utvecklandet av en god lekförmåga. För barn med språkliga brister blir detta ofta ett hinder i leken.

Språket kan ha betydelse, det kan bli ett hinder när man inte kan kommunicera med de andra barnen, när de inte förstår. (S3)

Barn som på individnivå befinner sig i leksvårigheter kan även sakna de redskap som krävs för en fungerande lek. Det kan då bero på svårigheter att läsa av sin sociala omgivning och omvärld, bristande empatiförmåga samt svårigheter med turtagning. Fysiska hinder som auditiva svårigheter, synproblem, den fysiska miljöns inverkan, ljud och buller är andra faktorer som nämns i ett fåtal intervjuer och som också anses kunna ligga till grund vid leksvårigheter.

Det kan handla om empati och samspel, vissa barn har det i sig, andra barn behöver stöd. Har barnet svårt för att läsa av sin omgivning, då ser det inte leksignalerna,. (S1)

Ljudkänsliga barn, miljön och ljudnivå påverkar. Barnet kan också ha hörselproblem eller synproblem. (S7)

En av respondenterna nämner att moderna lekar kan leda till att en del barn inte förstår vad kamraterna leker och därför hamnar utanför leken i förskolan.

Moderna lekar kan leda till utanförskap, det som inte är känt för barnet men för kompisarna kan göra att barnet hamnar utanför. För barn som inte förstår andra barns lekar stängs ute. (S6)

4.2.2 Gruppnivå

En klar majoritet av de tillfrågade specialpedagogerna belyser barngruppens storlek som en given faktor till hur barns lek utvecklas. En för stor barngrupp kan leda till att barn hamnar i svårigheter och den kreativa leken hämmas. Hälften av respondenterna nämner också att barnens ålder och barngruppens sammansättning har betydelse och en av respondenterna nämner i detta sammanhang att det kan vara svårare att få till en kreativ och lekbar barngrupp på en utvidgad förskoleavdelning. Dessutom nämner samma respondent att många utvidgade avdelningar som har barn under tre år, egentligen är ämnade att vara för max femton barn, men de är ofta är större idag, vilket tidig påverkar och hämmar utvecklandet av barns lekförmåga. En annan respondent belyser småbarnsavdelningarnas betydelse och nämner vikten av att härmlek och bredvidlek får tid och möjlighet att utvecklas på en småbarnsavdelning.

För stora barngrupper. Barn som har svårt med koncentrationen klarar inte stora barngrupper, risken är att det blir ett individproblem. (S5)

En fungerande syskongrupp kan vara väldigt kreativ och lekbar, det är svårare i en utvidgad grupp, på en ren syskonavdelning har man inte så stor omsorgsbit, utan man kan lägga mycket mera tid på leken. (S1)

Pedagogernas inverkan och betydelse är en annan bakomliggande faktor, som nämns av samtliga respondenter, till att leksvårigheter påträffas på gruppnivå. Brist på struktur, avsaknad av deltagande och närvarande pedagoger i leken samt rigida pedagoger som inte kan se den kreativa lekens förflyttning mellan tid och rum belyses i detta sammanhang. Lekens utveckling kan exempelvis hindras för att lekmaterial inte får förflyttas mellan rummen på förskolan. Tydliga regler, mål och att pedagogerna har struktur på vardagen är betydelsefulla faktorer som påverkar barns lekförmåga i grupp. Flertalet av respondenterna vidhåller att barngrupperna ofta är för stora, men menar samtidigt att pedagogerna inte får vara rädda för att bryta ner den stora gruppen i mindre grupper. Genom att en pedagog får tid och tar sitt ansvar i att vara närvarande och deltagande i leken med en mindre grupp barn främjas lekutvecklingen samt hela barngruppens lekförmåga. Här menar flertalet av respondenterna att det brister då pedagoger på förskolan ofta ser sin möjlighet till att göra annat då de anser att barnen leker.

Det är ett hinder när barnen leker och pedagogerna hindrar barnen att förflytta sig från rum till rum i leken. Barnen kan t.ex. leka att de är på en motorbana och kör in med bilarna i ett annat rum och så kommer det en pedagog som säger: Nej bilarna har vi *där* inne, detta är ett *dockrum*. Då hindrar man barnen i leken, de blir bara uppgivna! (S3)

Det handlar mycket om ifall pedagogerna tycker lek är viktigt. Det krävs pedagoger som är närvarande och som kommer med nya infallsvinklar. Ofta ser jag pedagoger som tycker att:

ja vad bra nu leker de, då kan jag skriva schema eller skriva ut fotona från förra veckan. Det är skrämmande, jag går runt mycket i mitt arbete och ser hur det går till. Pedagogerna är *inte* närvarande. (S4)

Pedagogerna måste gemensamt hitta ett bra arbetssätt och samspela med varandra om struktur, regler, gränser och mål med sitt arbete. (S7)

Miljö och lekmaterial är andra faktorer som nämns i ett fåtal intervjuer till att barn på gruppnivå hamnar i leksvårigheter. Det kan handla om att miljön inte uppmuntrar till lek och att det finns för lite eller för mycket lekmaterial.

Barnen behöver en miljö som uppmuntrar till lek. Ibland kanske vi blockerar och hämmar barns kreativitet genom att det finns så mycket grejer. De behöver ibland en plats att bara få vara på, kanske ett tomt rum till exempel. (S7)

4.2.3 Organisationsnivå

Samtliga respondenter poängterar att det förekommer barn som hamnar i leksvårigheter beroende på hur organisationen i stort fungerar. Barngruppernas storlek bestäms på organisationsnivå och respondenterna är eniga om att barn som uppvisar svårigheter i leken oftast klarar sig bättre i en mindre barngrupp. En barngrupp med färre antal barn, anses således frambringa färre antal barn i leksvårigheter. Mer än hälften av informanterna påpekar också att förskolans lokaler samt placering kan ha betydelse. Fem av respondenterna framhåller att utbildning och fortbildning av pedagogerna är av betydelse för arbetssättet i förskolan, även ekonomiska förutsättningar och personaltäthet är aspekter som nämns i detta samhang.

Barngruppernas storlek är den största grunden och den bestäms på organisationsnivå, barngrupperna är för stora och kan faktiskt orsaka leksvårigheter. (S6)

Lokalernas utformning, det finns lokaler som inte uppfyller kraven. Förskolans läge och utemiljö kan påverka. (S5)

En av informanterna framhåller att allt fler arbetsuppgifter som egentligen ligger utanför pedagogrollen, numera genom direktiv uppifrån organisationen, läggs på pedagogerna i förskolan. Detta tar av pedagogernas tid tillsammans barnen och missgynnar därför leken. Vidare beskriver respondenten att styrdokumentens mål och utformning inte alltid överrensstämmer med hur organisationen i praktiken fungerar. En annan respondent menar att de kvalitetsredovisningar som beskriver förskolans arbete och kvalitet inte alltid överrensstämmer med verkligheten, hon menar att det är av största betydelse att förskolans kvalitetsredovisningar är sanningsenliga och att det påverkar förskolans framtida förutsättningar.

...sen också allt som läggs på personalen som kommer uppifrån. Det tar tid från barnen och det tar tid från leken. Det kommer mer och mer måsten som tar tid och kraft från pedagogerna. Styrdokumentet är väldigt väl utformade och många fina ord på vad vi ska göra och det är klokt, men hur ska vi få tid? Hur fungerar styrdokumentet kontra organisationen? Det överrensstämmer inte alltid och det händer ju inte att man får ett uppdrag uppifrån om att nu lägger vi undan allt ett tag och ägnar oss åt leken. (S1)

Analys

Av svaren att tyda uppfattas det som att yttre faktorer är det som inverkar mest då barn hamnar i leksvårigheter. Även inre faktorer påverkan nämndes, dock aldrig som en enskild avgörande omständighet utan alltid i samspel med omvärldens inflytande. Utifrån undersökningen tolkas därför resultatet som att det är mer vanligt förekommande att barn av olika anledningar hamnar i leksvårigheter än att det beror på individen själv. Med utgångspunkt i respondenternas svar uppfattas det som att barns möjlighet till lekutveckling påverkas av förskolans organisation. Organisationen kan inverka då barn hamnar i leksvårigheter samt missgynna dessa svårigheter. Framförallt handlar det om barngruppernas storlek, bristande personaltäthet och allt för många utanförhållande icke pedagogiska arbetsuppgifter som belastar pedagogerna. Det framkommer dock att den pedagogiska kompetensen är den faktor med störst inflytande då det gäller att främja en god lekutveckling och undvika leksvårigheter. Oavsett barngruppens sammansättning och storlek är det avgörande hur pedagogerna använder sin kompetens, att de deltar aktivt i leken och att de har förmåga att strukturera barngruppen på ett sådant sätt så att lekutvecklingen gynnas.

4.3 När barns lek blir en specialpedagogisk uppgift

Respondenterna nämner i huvudsak tre orsaker som är avgörande för att de som specialpedagoger blir inkopplade och engageras i barns lek och leksvårigheter. De som belyses är då leken blir ett problem för barnet, för barngruppen och/eller för pedagogerna. När pedagogerna på förskolan betraktar att leken blivit en svårighet för hela barngruppen anses problemet ändå oftast ligga på individnivå, då det handlar om enskilda barn som inte kan anpassa sig socialt i leksituationer och samspel. Fyra av respondenterna bedömer att den vanligaste anledningen till att de blir inkopplade är när leken blivit ett dilemma för barnet, medan tre vidhåller att det oftare handlar om att det blivit ett problem för pedagogerna. Två av respondenterna betonar särskilt att pedagogerna numera ofta gör problemet till sitt eget, att de vill ha handledning för sin egen skull och stöd i hur de ska kunna bemöta leksvårigheterna på bästa sätt.

När det blir ett problem för barnet, eller de andra barnen, men framförallt när det blir ett problem för pedagogerna. (S6)

När pedagogerna känner att de inte maktar med, det behöver inte vara problem som ligger på barnet utan jag upplever att pedagogerna i området kommit långt och lägger problemen på sig själva, de vill ha handledning för sin egen skull. (S2)

När pedagogerna ber om handledning uttrycker de oftast att det är barnet som är problemet, men det förekommer också att de själva säger sig inte kunna. (S4)

Den specialpedagogiska kompetensen efterfrågas ofta då barnet är utagerat, har svårigheter med att ta sig in i leken eller på något sätt har hamnat utanför gruppen. Respondenterna belyser att det oftast är pedagogerna i förskolan som kontaktar dem då leksvårigheter på något sätt har uppstått. Det som i regel efterfrågas av pedagogerna är råd eller tips och handledning. En nämner att det förekommer att hon som specialpedagog själv upptäcker leksvårigheterna då hon vistas i barngrupperna

regelbundet och att hon då tar upp det med pedagogerna vid handledningstillfällen. Två informanter anser att lek är en specialpedagogisk uppgift även när det inte är något direkt problem och att de arbetar förebyggande i barngrupp med god gruppdynamik för att minimera svårigheterna eller i bästa fall förebygga att de alls uppstår.

Barn som har svårigheter med att ta sig in i leken eller är utagerade är det vanligt att pedagogerna vill ha hjälp med. Oftast är det pedagogerna själva som tar kontakt, men jag ser det också själv eftersom jag är inne på avdelningarna regelbundet. (S4)

När ett barn är utagerat då kopplas jag in, oftast vill man ju ha hjälp med problemet, man ser bara beteendet, inte orsaken bakom. (S1)

Vi arbetar mycket förebyggande med exempelvis konflikthantering. Vi kommer inte bara vid problem utan tror vi kan förekomma problem genom att förebygga och hjälpa till innan. (S2)

Analys

Av svaren att tolka är det vanligast förekommande att den specialpedagogiska kompetensen efterfrågas då pedagogerna anser att det föreligger svårigheter på barnet. Nästan lika vanligt förekommande är att pedagogerna efterfrågar specialpedagogik då de själva vill ha stöttning i sitt arbetssätt, bemötande och förhållningssätt. En utveckling går att utläsa av respondenternas svar då det blir fler och fler som efterfrågar handledning för sin egen skull. Ytterligare utveckling mot förebyggande arbete går att tyda.

4.4 Specialpedagogens roll i arbetet med leksvårigheter

I nedanstående kapitel redovisas specialpedagogens roll i arbetet med leksvårigheter utifrån: det enskilda barnet, i barngruppen, med pedagogerna, gentemot föräldrarna samt på organisationsnivå.

4.4.1 Riktat mot det enskilda barnet

Samtliga respondenter uppger att de inte segregerar ett barn från verksamheten för att arbeta enskilt med individen, däremot förekommer det att specialpedagogen observerar enskilda barn i verksamheten. Observationerna används sedan som ett verktyg och underlag vid handledning av pedagogerna. Att handledning av pedagogerna kan vara riktat mot enskilda barn nämner flertalet av respondenterna. En av respondenterna nämner också åtgärdsprogram som en individinriktad åtgärd.

Jag arbetar inte enskilt med barnen utan har en handledande funktion. Om det handlar om ett enskilt barn åker jag till avdelningen och observerar och sedan pratar jag med pedagogerna. (S7)

Jag ansvarar för upprättandet av åtgärdsprogram. Det finns fördelar med att skriva ner, det hjälper till med att få saker gjort. (S6)

Två av informanterna berättar att de genom handledning av pedagogerna inför lektid för enskilda barnet som på något sätt befinner sig i leksvårigheter. Lektiden beskrivs

som en specialpedagogisk insats och innebär att en viss tid avsätts varje vecka till lek då den ordinarie pedagogen ska vara förebild, ge leksignaler och vara den som ansvarar för att leken startar, genomförs och avslutas. En av de två respondenterna som belyser detta arbetssätt nämner att det vid något enstaka tillfälle förekommit att hon deltagit vid avsatt lektid och att det då varit i syfte att vägleda pedagogen inför kommande arbete. Lektiden dokumenteras med bilder för att sedan använda dem till reflektion och återberättande.

Jag arbetar inte enskilt med barnet men i handledning arbetar jag med att pedagogen ska avsätta lektid för det enskilda barnet. Det är ca tjugo minuter avsatt tid en eller två gånger i veckan där man skapar leksituationer för individen i kombination med andra. Pedagogen är ledaren och ansvarar för ställa-göra-avsluta. Arbetet dokumenteras med bilder för att man sedan ska kunna förstärka, återknyta och återberätta kring leken. (S2)

De tjugo minuterna av lektid är heliga, det är en specialpedagogisk insats och det ska bli gjort. Det är inte mycket tid, men kan göra enorm skillnad. Barnen vet att det är bara fokus på oss. Bilderna gör att det blir mycket mer än tjugo minuter, eftersom man lägger mycket tid på att prata om bilden efteråt. (S1)

4.4.2 I barngruppen

Flertalet informanter uppger att de gör observationer i barngruppen. Två av respondenterna berättar att de som specialpedagoger går in i barngruppen och arbetar riktat med konflikthantering. Tanken med detta arbetssätt är både att utveckla leken samt ge barn redskap att hantera konflikter som uppstår i den. Arbetssättet anses också vara en förebyggande metod för att förekomma leksvårigheter.

Det framkommer i undersökningen att specialpedagoger i förskolan vanligtvis inte arbetar med barns leksvårigheter utifrån hela barngruppen. Däremot nämner någon respondent att barngruppen ofta används som redskap för de barn som är i leksvårigheter och några respondenter uppger om att de fungerar som en förebild för barnen när de besöker förskoleavdelningarna.

Vi jobbar med konflikthantering i grupp, där kan vi arbeta förebyggande med Stoppteater. (S2)

Observerar gruppen, men att arbeta riktat till gruppen ingår inte i mitt uppdrag. Jag har bara handledning, konsultation och observation. Däremot handleder jag i att använda gruppen till de barn som har svårigheter, använda lekkompetenta barn. (S6)

4.4.3 Med pedagogerna

Samtliga respondenter uppger att de arbetar med leksvårigheter i handledning med pedagogerna. Under handledningstiden förs diskussioner kring förhållningssätt och vikten av de vuxnas närvaro. Bristen på närvarande vuxna i leken belyses i flertalet av intervjuerna som en faktor till att barn hamnar i leksvårigheter. Fler än hälften av respondenterna berättar att de genom närvaro och engagemang fungerar som förebild för pedagogerna vid besök i barngruppen.

Genom handledning och genom att vara en förebild i barngruppen. Vara en positiv vuxen som pratar med barnen, lyssnar på dem och bekräftar det som är bra. (S5)

Jag arbetar mycket med handledning, men man kan också arbeta indirekt mot pedagogerna genom barnen som förebild. (S4)

4.4.4 Gentemot föräldrarna

Då specialpedagogen i förskolan är inkopplad på enskilt barn får föräldrarna information om det. Gemensamt för samtliga respondenterna är att de oftast närvarar vid föräldrasamtal kring enskilda barn som de är engagerade i. En klar majoritet av respondenterna belyser vikten av att den vanliga pedagogen deltar och oftast leder samtalet. Det är pedagogerna som arbetar direkt med barnet som besitter den största kunskapen anses det. En av respondenterna nämner att det förekommer att hon närvarar vid föräldramöte.

Jag är med i föräldrasamtal som stöd, men låter personalen som känner barnet leda samtalet. (S6)

Jag har mycket föräldrasamtal. Jag är med vid samtal på de barn jag är inkopplade på och ibland även på föräldramöte, när pedagogerna vill. (S7)

4.4.5 På organisationsnivå

En klar majoritet av respondenterna menar att de har ett nära samarbete med rektorer och förskolans ledning. Det framkommer att samtliga specialpedagoger i studien kontinuerligt har kontakt med sina respektive rektorer och att de regelbundet träffas för diskussioner. Respondenterna betonar också att de känner förtroende, att de får gehör för sina tankar och idéer och att de har möjlighet att genom sina åsikter samt påverka organisationen.

Jag har fördelen av att få vara med i fortbildning, ledningsträffar med förskolans rektorer och jag för diskussioner med områdeschefen. Mina tankar och idéer tas upp där och jag får absolut gehör (S1)

Specialpedagogernas ansvar och delaktighet när det gäller fortbildning nämns i några intervjuer. Det uttalas också i ett par intervjuer att det ibland förekommer att specialpedagogerna själva både planerar och genomför fortbildning.

Jag deltar i ledningsmöten, i val av fortbildning och jag står för en del av fortbildningen själv. (S2)

Analys

Av svaren att utläsa uppfattas det som att handledning gentemot pedagogerna är specialpedagogens vanligast förekommande arbetssätt i arbetet med leksvårigheter. Respondenterna arbetar sällan riktat till enskilda barn i undervisningssyfte. Ett nära samarbete med rektorer går att utläsa och det ger specialpedagoger i förskolan möjligheter att påverka organisationen. Den största delen av föräldrakontakten sker genom pedagogerna men det förekommer att specialpedagogerna närvarar vid

föräldrasamtal. Av svaren att tolka uppfattas det som att specialpedagogerna arbetar utifrån ett helhetsperspektiv med barn som hamnat i leksvårigheter. Samtliga respondenter utgår från ett relationellt perspektiv och det framkommer också att det inte finns någon grundläggande lek teori som utgångspunkt i det specialpedagogiska arbetet.

4.5 Barns postmoderna lek

Författarna har i denna undersökning valt att förklara begreppet barns postmoderna lek på följande sätt: lekens förändring över tid samt pedagogers förståelse för denna ständigt pågående förändring och utveckling. I nedanstående kapitel redovisas respondenternas möte med barns postmoderna lek och deras roll i arbetet med den postmoderna leken. Vid intervjutillfällena visade det sig av respondenternas reaktion att begreppet postmodern inte är särskilt vedertaget i förskolan. För att förtydliga begreppet postmodern utifrån författarnas valda tolkning gavs därför två exempel vid varje intervjutillfället. (se bilaga I)

4.5.1 Specialpedagogens möte och erfarenhet med barns postmoderna lek

Att barns lek förändras är ett faktum som samtliga informanter är eniga om. Samhället förändras så gör också barns förutsättningar och vardagsliv genom generationer. Barn leker ur sin verklighet där tv, datorer och tv-spel utgör inspirationskällor som idag ofta speglar sig i barns lek enligt flertalet av respondenterna. Även brist på tid nämns i någon intervju och beskrivs då som att barn utelämnas allt mer själva vid datorer och tv-tittande, det finns ingen vuxen närvarande som kan återkoppla det som visas på skärmen till verkligheten.

Tidens har sin utveckling. Idag inspireras många lekar av tv, datorer och tv-spel, sådant som kanske inte inspirerat i andra generationer. (S7)

En av respondenterna beskriver hur hon upplever att barns värld idag faktiskt blivit mer begränsad. Dagens barn har ofta förskola, hemmiljö och eventuellt någon fritidsaktivitet som de kan relatera till. Tidigare följde barn oftare med sina föräldrar till exempelvis till posten, banken och affären, miljöer som sedan inspirerade till lek. Idag är mycket av barnens samhällsuppfattningar andrahandsupplevelser hämtade från tv.

Jag tror barnens värld är lite mer begränsad idag... Mycket av det barn ser av samhället är faktiskt hämtat från tv. När de berättar om saker som är gjorda, ja då kan det vara Anki & Pytte som gjort det, det är inte självupplevt, utan det är andrahandsupplevelser, något man sett någon göra på tv. (S1)

Respondenterna säger sig alla ha erfarenhet av att barns lek inte alltid överensstämmer med deras egna erfarenheter eller förskolepedagogernas tankar. Det märks då genom att pedagogerna inte förstår vad som leks eller att de inte deltar i barns lek. Det förekommer också att den postmoderna leken krockar med pedagogernas avsikt och förhållningssätt. Ett exempel som nämns i flera av

intervjuerna är lekar innehållande superhjältar så som Spiderman, Turtles och Batman. Respondenterna beskriver att det ofta uppstår konflikter mellan barn och pedagoger då dessa lekar vanligtvis inte uppfattas som kreativa, konstruktiva eller positiva utan snarare som påfrestande, högljudda, negativa, kaosartade och aggressiva. En av informanterna berättar om förskoleavdelningar som faktiskt förbjöd all form av Spiderman-lek.

Jag ser ofta att pedagogerna inte förstår vad barnen leker, eller att de har synpunkter på vad som leks. (S7)

Det har hänt att jag kommit ut i arbetslag där man förbjuder allt som har med Spindelmannen att göra, man förbjuder de vilda lekarna, det är jobbigt, blir konflikter och de vuxna tappar kontrollen för man ser inte kreativiteten utan upplever bara att det är jobbigt. (S1)

I några av intervjuerna beskriver informanterna att den postmoderna leken belyses då leksaker används till annat än den ursprungliga avsikten. Även i detta sammanhang upplever respondenterna att det då kan uppstå krockar mellan barn och pedagoger. En av informanterna beskriver att hon i detta sammanhang kan känna sig kluven, då hon förstår pedagogerna men samtidigt vill uppmuntra den kreativa leken.

Det kan krocka när barnen leker med det traditionella materialet men i en annan lek än den avsiktliga. (S3)

När personalen har sparat pengar för att t.ex. köpa in två nya fina dockvagnar och sen barnen använder dem till något helt annat kan jag bli kluven. Jag förstår personalen, ska de inte använda dockvagnarna till det som vi tycker? Jag blir kluven för samtidigt tycker jag att barnen ska uppmuntras i sin kreativitet. (S7)

4.5.2 Specialpedagogens roll i arbetet med barns postmoderna lek

Det framkommer i undersökningen att det är i handledningssituationer med pedagoger som respondenterna oftast möter och arbetar med barns postmoderna lek. Oftast handlar det om att diskutera och handleda i de konflikter som uppstår då den postmoderna leken krockar med pedagogernas tanke och avsikt. Tre av respondenterna beskriver hur de möter den av pedagogerna uppfattat negativa leken genom att handleda pedagogerna i att ge positiva leksignaler och föra in det traditionella i den postmoderna leken. Samma respondenter nämner också att det är viktigt att pedagogerna kommer till insikt med att de faktiskt inte alltid behöver förstå leken, utan ändå kan förutsätta att den är kreativ och utvecklande. Två av respondenterna anser att pedagogerna ibland behöver ha större förståelse för att barns lek förändras genom åren och beskriver att det alltid funnits lekar som vuxna inte förstått eller som förbjödits.

...ingen lek är rätt eller fel, men man måste se det. Pedagogerna tycker det är jobbigt, som med Spiderman, visst kan man få vara Spiderman, men han måste ju också gå till doktorn ibland. (S2)

Pedagogerna behöver förstå att de inte alltid måste förstå. Visa respekt och våga utgå ifrån att barn leker konstruktivt även om du inte alltid ser det! (S5)

Det har alltid funnits lekar som vuxna inte förstått eller förbjudit. Det förändras hela tiden. Vi som pedagoger behöver kanske inte förstå allting för om barnen är kreativa så är allt föränderligt, barn som är lekbara kan förändra och fantisera. Ofta är det vi som pedagoger som vill göra allt så rätt och då ställer vi konstiga krav på våra barn tycker jag. (S1)

Flera av respondenterna anser att pedagogerna i förskolan måste engagera sig mer i barns lek och att det är genom närvaro som förståelse och insikt ökar. Genom att fråga barnen, visa intresse och vara delaktig ökar också kunskapen kring deras lek. En av respondenterna anser att föräldrarnas kunskap kring barnet och dess lek borde beaktas mer, då föräldrarna är de som besitter störst kunskap kring sitt barn.

Jag tror mycket på att fråga barnen, klampa inte in och försök tillrättalägga leken om du inte vet vad det handlar om. Jag tror mycket på att fråga barnen, vad är det för lek? Vad gör ni? Barnen vet! Det är svårare med yngre barn kanske, men prata med dem så mycket det bara går. (S5)

Barnen måste ju också få leva i sin fantasivärld och jag tror mycket på samtal med dem. Dessutom vet ofta föräldrarna vad det handlar om, de känner till pokémon och allt vad det nu är, men pedagogerna frågar inte. Ett sätt att möta det postmoderna barnet är att fråga föräldrarna i vardagliga samtal. (S6)

En av respondenterna beskriver att det viktigt att pedagogerna börjar tänka om och anpassar sitt arbete mer efter barnens värld och verklighet.

Alla de där världarna som vi tyckte var kul att leka, posten, banken, det finns inte så längre. Men tar ut pengar i automat, eller betalar med kort. Man får tänka om lite grann... I min ryggsäck går man in på banken, men barns möte med banken är idag en bankomat. Vid en affärslek en gång fick vi leka att en pojke var bankomat, han matade ut pengar och det är att möta och anpassa efter barnens verklighet. Det kan upplevas som jobbigt för en som pedagog för du måste ju tänka om och anpassa dig efter barnens värld. (S1)

Analys

Av svaren att tolka framkommer det att specialpedagoger i förskolan har kunskap om att barns lek av idag skiljer sig från pedagogernas erfarenhet. Specialpedagogernas främsta uppgift är då att frambringa förståelse för den postmoderna leken och i handledning tydliggöra för pedagogerna i förskolan om vikten av närvaro i barnens lek. Det uppfattas utifrån svaren som att den postmoderna leken är mer accepterad av specialpedagoger och att specialpedagoger ser förskolebarns lek utifrån ett helhetsperspektiv, där även den postmoderna leken måste få utrymme. Lekar innehållande superhjältar leder ofta till konflikter mellan barn och pedagoger och det uppfattas utifrån det som att den höga ljudnivån är ett problem för pedagogerna. Ett färre antal barn i barngruppen skulle rimligtvis leda till mindre kaos och större förståelse för dessa lekar hos pedagogerna.

4.6 Slutsats

Hur barn i allmänhet utvecklar sin lekförmåga beror till största del på barnets omgivning och omvärld. I förskolan är närvarande och kreativa pedagoger som stöttar, deltar samt ger tid och utrymme för barnens lek av stor betydelse. Samtliga tillfrågade specialpedagoger antar ett relationellt perspektiv då det handlar om barn i

leksvårigheter och anser därmed att hindren oftast återfinns i barnets omgivning och omvärld och inte hos den enskilda individen. Den vanligast förekommande orsaken som dock anges till att barn på individnivå befinner sig i leksvårigheter är en bristande språkutveckling. Språk hör samman med samspel och kommunikation och anses alla vara betydelsefulla faktorer vid utvecklandet av en god lekförmåga. Barngruppens sammansättning och storlek uppges ha stor betydelse för hur leken utvecklas i förskolan. En allt för stor barngrupp kan hämma den kreativa leken och leda till att barn hamnar i svårigheter. Pedagogernas inverkan är en återkommande faktor som nämns då det handlar om förskolebarns lekutveckling och om uppkomsten av leksvårigheter.

Den pedagogiska kompetensen, pedagogernas inverkan, förhållningssätt, deltagande och engagemang är den faktor som framhålls mest betydande då det gäller att främja en god lekutveckling och undvika leksvårigheter. Dåligt strukturerad verksamhet, brist på deltagande och närvarande pedagoger samt rigida pedagoger som inte kan se den kreativa lekens förflyttning mellan tid och rum är faktorer belysta som hinder i detta sammanhang. Bristande personaltäthet och utanförhållande ickepedagogiska arbetsuppgifter som belastar pedagogerna är andra omständigheter som kan hämma den kreativa leken och föreligga som orsak till att leksvårigheter uppträder.

Den specialpedagogiska kompetensen efterfrågas ofta i förskolan när det handlar om barn som uppfattas ha leksvårigheter. Pedagogerna beskriver vanligtvis dessa barn som utagerade barn, med svårigheter att ta sig in i leken eller barn som på något sätt hamnat utanför gruppen. Den specialpedagogiska kompetens som efterfrågas av pedagogerna i förskolan är råd och tips eller handledning. I regel efterfrågas detta då pedagogerna anser att det föreligger problem hos barnet, men nästan lika vanligt förekommande är att pedagogerna efterfrågar specialpedagogik då de själva vill ha stöttning i sitt arbetssätt, bemötande och förhållningssätt. Handledning gentemot pedagogerna i förskolan är specialpedagogens vanligast förekommande arbetsmetod i arbetet med leksvårigheter. I studien framkommer det att specialpedagoger i förskolan sällan segregerar barn från gruppen för att arbeta individriktat i undervisningssyfte. Föräldrakontakten sköts vanligtvis genom pedagogerna, men det förekommer att specialpedagogerna närvarar vid föräldrasamtal. Ett nära samarbete med rektorer går att utläsa och det ger specialpedagoger i förskolan möjligheter att påverka organisationen då den specialpedagogiska kompetensen tas tillvara i utvecklingsfrågor gällande fortbildning.

Specialpedagoger i förskolan har erfarenhet kring barns postmoderna lek och detta påträffas vanligtvis i handledning med pedagoger. Denna handledning efterfrågas främst då den postmoderna leken upplevs krocka med pedagogernas intentioner. Specialpedagogernas uppgift blir då att frambringa förståelse för den postmoderna leken och tydliggöra för pedagogerna i förskolan om vikten av närvaro i barnens lek. Lekar innehållande superhjältar upplevs ofta som negativa och leder ofta till konflikter mellan barn och pedagoger. Specialpedagoger ser förskolebarns lek utifrån ett helhetsperspektiv, där även den postmoderna leken måste få utrymme.

5 DISKUSSION MED METODKRITIK

I nedanstående kapitel framför författarna i en diskussionsdel eget resonemang kring undersökningen, samt belyser resultat i förhållande till tidigare forskning. Diskussionsdelen följs av kritiska synpunkter på valda metoder och avslutas med förslag på fortsatt forskning.

5.1 Diskussion

Syftet med rapporten var att ur specialpedagogers perspektiv undersöka leksvårigheter i förskolan, samt belysa specialpedagogens roll i arbetet med förskolebarns lekutveckling.

Som blivande specialpedagoger utgår vi från en grundsyn som innebär att allt sker i samspel med den omgivning barn befinner sig i och man kan därför inte bortse från de faktorer som finns i omgivningen när ett barn uppvisar svårigheter i leken. I rapportens början funderade vi kring vilka olika faktorer som kan finnas till grund när barn hamnar i leksvårigheter eller inte leker alls som Ellneby (2005) påstår. En av de orsaker som vi själva tror kan ligga till grund för att barn uppvisar leksvårigheter är bristen på närvarande pedagoger i förskolan. I vår undersökning har vi även fått stöd i att det är så, då samtliga respondenter ansåg detta vara en avgörande faktor för barns lekutveckling. Vår bestämda uppfattning har hela tiden varit att pedagogers närvaro är av stor betydelse men inte att den var så avgörande som respondenterna gjorde gällande i sina svar. Det som framkommer i undersökningen är att pedagogerna tyvärr inte är så närvarande som lekutvecklingen kräver. Detta var tankar som vi redan i början var införstådda med då vi av egna erfarenheter upplevt att det är ganska vanligt förekommande att pedagogerna inte är där barnen är. Respondenterna belyser att det kan bero på den låga personaltätheten som råder i förskolan men hävdar ändå att de pedagoger som trots allt skulle kunna närvara i barnens lek också väljer andra arbetsuppgifter.

Det handlar mycket om ifall pedagogerna tycker lek är viktigt. Det krävs pedagoger som är närvarande och som kommer med nya infallsvinklar. Ofta ser jag pedagoger som tycker att: ja vad bra nu leker de, då kan jag skriva schema eller skriva ut foton från förra veckan. Det är skrämmande, jag går runt mycket i mitt arbete och ser hur det går till. Pedagogerna är *inte* närvarande. (S4)

Lillemyr (2002), menar att specialpedagogiska insatser i förskolebarns lek efterfrågas i allt större utsträckning. Detta bekräftas i undersökningen då samtliga respondenters uppdrag i stor utsträckning handlar om detta. Det vi ställer oss frågande till är varför det krävs specialpedagoger som i handledning ska behöva tala om att pedagogerna behöver vara närvarande för att stötta barns lekutveckling och då särskilt om barnet behöver extra stöd i detta. Vi ifrågasätter inte behovet av specialpedagoger i förskolan, däremot förundras vi över att kompetensen behöver användas till att tala om för pedagogerna att de måste vara tillsammans med barnen. Då vi uppfattar att flertalet av personalen på förskolorna har en pedagogisk högskoleutbildning anser vi att denna kunskap borde finnas hos pedagogerna själva.

Vi vet att förskolans förändring lett till sämre personaltäthet men trots denna förklaring är det ändå ett faktum att barn behöver närvarande pedagoger i sin lekutveckling. Detta kan dock inte förskolan erbjuda i lika stor utsträckning längre. Det vi också kunnat konstatera utifrån undersökningen är för stora barngruppernas kan vara ett hinder och i detta finner vi även stöd i Skolverkets rapporter (2003, 2004, 2005) som alla fastslår att stora barngrupper har negativa effekter på varje enskilt barn. Skolverket (2005) menar att några av dessa negativa effekter kan vara höga ljudnivåer, stress och otrygghet. Det som också framkommer är att en ökning av antalet barn i behov av särskilt stöd har ett klart samband med de ökade gruppstorlekarna. Utifrån vår erfarenhet, kunskap och undersökningens resultat vet vi att en av specialpedagogernas viktigaste uppgift är att handleda pedagoger i bl.a. hur pedagogerna ska bemöta barns lekutveckling och barn som hamnat i leksvårigheter. Det vi tänker här är att specialpedagogens uppgift bör i större utsträckning mer handla om att påverka organisationen på ett sådant sätt att lekutveckling blir möjlig för pedagogerna att stötta och att den allmänpedagogiska kompetensen kan komma till sin rätt. Det framkommer i svaren att respondenterna själva i likhet med våra egna tankar också ansåg att bristande personaltäthet och stora barngrupper är två stora hinder för en gynnsam lekutveckling. I vår blivande specialpedagogiska yrkesroll tänker vi att vårt uppdrag utifrån resultatet att döma bör ligga mer på organisationsnivå. Då specialpedagogens roll innefattar fler delar än att handleda personal saknade vi i undersökningen en balans i detta. Respondenterna sade sig ha ett gott samarbete på organisatorisk nivå, det vi efteråt funderar på är om vi inte borde bett respondenterna utveckla ytterligare vad detta samarbete leder till.

Den utveckling vi, som förskollärare, sett de senaste tio åren inom förskolan, är att förskollärare ålagts fler och fler utanförhängande arbetsuppgifter samtidigt som barngruppernas storlek ökat och personaltätheten minskat. Detta belyser även respondenterna som ett hinder och här finner vi stöd i Skolverkets rapport (2004), som konstaterar att förskolans ledning delegerar allt fler arbetsuppgifter på arbetslagen beroende på egen tidsbrist. Vi värderar vår förskolläraryt utbildning högt, utbildningen höll hög kvalitet och vi anser att vi genom den och vår tioåriga yrkeserfarenhet har en god pedagogisk kompetens. Vetskapen om att det finns duktiga pedagoger på fältet som aldrig riktigt kommer till sin rätt beroende på att andra arbetsuppgifter åläggs dem, att barngrupperna är för stora eller att personaltätheten brister är i högsta grad otillfredsställande. Att som pedagog ständigt uppleva otillräcklighet gentemot barnen är oerhört frustrerande och vi kan inte låta bli att ställa oss undrande till om bristande tid är en av omständigheterna som skapar ett behov av specialpedagogik? I dessa tankar finner vi stöd hos Nilholm (2003) som, i det kritiska perspektivet på specialpedagogik, belyser att behovet av specialpedagogik uppkommer till följd av olika sociala processer och här nämner författaren bl.a. skolans misslyckande. Även Ahlberg (2001) menar att barn kan hamna i behov av särskilt stöd beroende på en bristande kompetens, brist på tid, för stor barngrupp och avsaknad av specialpedagog. Som blivande specialpedagoger kan vi konstatera att flera hinder ligger på organisationsnivå och löses inte enbart genom handledning till pedagogerna. Det som framkom i resultatet var att samtliga respondenter hade ett nära samarbete med ledningen och därmed arbetade

organisatoriskt men vi uppfattade aldrig om de verkligen arbetade med just den bristande personaltätheten, barngruppernas storlek och pedagogernas utanförliggande arbetsuppgifter som finns i förskolan idag och som är ett av de grundläggande hindren för en gynnsam lekutveckling. Vi tänker oss inför vår kommande yrkesroll som specialpedagoger att vi har fått goda redskap att arbeta på individ och gruppnivå. Vad som tycks vara svårare är att undanröja hinder på organisationsnivå. Var hindren ligger är inte alltid enkelt att skilja ut, men viktigt är anser vi att man som specialpedagog inte glömmer bort att beakta sin roll på organisationsnivå. Trots denna insikt upplever vi att det känns svårt inför framtiden att vi som specialpedagoger ska kunna påverka yttre faktorer som budget, arbetsmiljöfrågor för personal, barngruppernas storlek och personaltäthet, som i allra högsta grad inverkar på förskolans verksamhet. Bortsett från pedagogiska utvecklingsfrågor, ställer vi oss frågande till hur specialpedagoger kan påverka den befintliga organisationen där ekonomi går före pedagogiska intentioner och barnens behov?

Vi anser dock, liksom respondenterna, att de pedagoger som arbetar i förskolan och som har möjlighet att påverka barns lekutveckling, måste ta sitt ansvar och göra det och att det är oerhört viktigt att vi faktiskt använder de resurser som finns på bästa sätt. Vi funderar på bakomliggande faktorer till varför det finns brister då pedagogerna kan närvara men väljer att inte göra det. I litteraturgenomgångens början presenterar vi olika lekteoretiska utgångspunkter och den grundteori som vi anser att förskolan vilar på då det gäller barns lekutveckling är Piagets kognitiva lekteorier. Enligt Lindqvist (1996) har Piagets lekteorier inneburit ett funktionellt förhållningssätt till leken i förskolan. Detta innebär i sin tur att pedagoger i grunden inte skall vara i leken med barn utan mer runt omkring som ett stöd. Är det därför som pedagogerna väljer att inte samspela med barnet i leken utan istället är lekinspiratörer? Det här är kanske en god utgångstanke då det gäller barns utveckling i allmänhet men är den hållbar då vi möter barn i svårigheter med lek och samspel? Det både vi och respondenterna tror är att en del barn behöver mer än lekinspiratörer, rekvisita och goda lekmiljöer för att komma vidare i sin lekutveckling. De behöver närvarande pedagoger som samspelar och visar på lösningar genom att själva vara aktörer. När då förskolan vilar på Piagets grundtankar undrar vi om detta då i vissa situationer kan utgöra ett hinder. Det framkom inte i undersökningens resultatdel om detta skulle kunna vara en möjlig orsak eller inte. Däremot nämner Lindqvist (1996) detta som en möjlig orsak. Som blivande specialpedagoger och med respondenternas uppfattning om vad som krävs av pedagogerna undrar vi om inte Vygotskijs tankar mer stämmer överens om vad det är pedagogerna behöver göra i mötet med vissa barn i leksvårigheter. Vi anser att alla barn faktiskt inte själva kan finna lösningar utan behöver en vuxen som visar konkret hur man går vidare och då har vi Vygotskij som säger att pedagogen skall befinna sig i zonen för barnets närmsta utveckling och på så sätt visa vägen. I Bråten (red 1998) menar Vygotskij även att det sociala och kulturella samspelet har en avgörande betydelse och barnet måste därför ges möjlighet att erövra den nya kunskapen i den potentiella utvecklingszonen i naturliga sammanhang för att bli meningsfull. Piagets teori utgår däremot från att man kan träna en enskild händelse

utifrån barnets kognitiva färdighet. Då specialpedagogiken är tvärvetenskaplig menar vi att det är möjligt att luta sig på olika teoretiska utgångspunkter vid olika tillfällen, samt sammanföra influenser från flera håll. Detta tycker vi möjliggör och vidgar möjligheterna till att möta alla barn utifrån sina unika behov. Här funderar vi vidare på om det är så att förskolan fastnat i förlegade teoretiska utgångspunkter och perspektiv och om vårt uppdrag också innebär att fortbilda pedagoger och vidga de teoretiska utgångspunkterna i förskolan?

I förskolans läroplan (Lpfö98) fastslås det att barn har rätt att utveckla sin nyfikenhet, lust och förmåga att leka och lära. Till detta krävs närvarande pedagoger men det räcker dock inte med endast närvaro, utan det handlar också om medverkan, delaktighet och engagemang från pedagogernas sida. Dessutom krävs en förståelse och en insikt i vad barnen faktiskt bjuder in till för lek. Ellneby (2005) menar att barns lek i alla tider har speglat de vuxnas tillvaro. Detta innebär att barns lek i världen ser olika ut beroende på barnets uppväxtförhållande, förutsättningar och realitet, dessutom förändras leken över tid. Vi lever idag på tröskeln till en värld som kallas postmodern. En del menar att vi redan är där medan andra föredrar att benämna den rådande ordningen för senmodern. Det vi kan konstatera är i alla fall att förändringarna som sker i samhället går mycket snabbt och utbudet växer. De små lanthandlarna har bytts ut mot gigantiska varuhus som lockar till ökat konsumentbehov. Nya dataspel och TV-program med reklaminslag riktade direkt till barn är sådant vi möter i det nya framväxande informationssamhället. Även den traditionella kärnfamiljen med mamma, pappa barn tycks bli alltmer avlägsen och nya uttryck som bonusbarn och plastbarn är inte ovanligt. Barn som bor växelvis mellan olika hem är något som börjar betraktas som en självklarhet hos många. Datorerna är snart en självklarhet i varje hem och finns nu i förskolan och används där som pedagogiskt hjälpmedel och då även riktat till de yngre barnen. Att undersöka specialpedagogernas erfarenhet av barns postmoderna lek var oerhört intressant. Tidigare har vi inte själva haft så stor kunskap inom just detta område, däremot har vi båda erfarenhet av de krockar som respondenterna beskriver kan uppstå mellan barn och pedagoger då pedagogerna inte förstår barnens lek. I diskussioner med varandra utifrån vår förskolläroplan, kunde vi belysa tillfällen då vi själva reagerat negativt på barns lek, som vi nu i efterhand förstod grundade sig i vår okunskap. Erfarenheten av dessa krockar bringade fram intresset för om pedagogers okunnsighet om barns postmoderna lek kan skapa barn i leksvårigheter. Vår övertygelse om att barn kan hamna i svårigheter beroende på omgivning och omvärld väckte intresset för om även barns postmoderna lek, som inte överrensstämmer med det som finns att påträffa i de vuxnas ryggsäckar, kan leda till att barnet åläggs leksvårigheter. Vi funderade utifrån ett barnperspektiv på vad det kunde få för konsekvenser då pedagogerna tolkar barnets lek som en icke lek eller osammanhängande och meningslös.

Från början fördes diskussioner om att göra en djupare undersökning kring barns postmoderna lek, men efterhand som rapporten växte fram flyttades fokus från den postmoderna leken och även andra influenser anammades. Detta gjordes för att vi ville bredda undersökningen, men nu i efterhand kan vi tycka det är lite synd att vi

inte lät undersökningen kring barns postmoderna lek bli mer omfattande, särskilt som det visade sig att samtliga specialpedagoger hade erfarenhet av just detta område. Osäkerheten var redan från början stor kring hur mycket tidigare forskning som skulle återfinnas i ämnet och det visade sig att denna oro till viss del var befogad, då vi inte fann särskilt mycket litteratur som berörde området. En del av den litteratur vi träffade på var dessutom förlegad vilket naturligtvis inte kändes särskilt relevant att utgå ifrån då det vi kallar för det postmoderna är i ständig förändring. Just att det inte fanns så mycket nutida forskning i ämnet tyckte vi dock var intressant och vi ställde oss frågande till om detta är ett fenomen som beaktas i allt för liten omfattning? Vi funderar också över hur framtidens lärare rustas för att möta de krockar som enligt undersökningen uppstår genom pedagogers okunskap kring barns postmoderna lek och som faktiskt inte är helt ovanligt förekommande i förskolan.

Vår förhoppning är att denna forskningsrapport ska väcka intresse för diskussion och påverka möjligheter till ett reflekterande synsätt utifrån specialpedagogens uppdrag på individ, grupp och organisations nivå. Utifrån rapporten kan vi konstatera att barn som uppfattas ha hinder i leken, sällan har dessa svårigheter i sig, utan tillskrivs dem p.g.a. yttre omständigheter och den omvärld barnet befinner sig i. Vi tycker att detta är en skrämmande utveckling och funderar på vad den kan få för konsekvenser i framtiden? Vi anser att den specialpedagogiska kompetensen är ett fantastiskt komplement till den allmänpedagogiska, men vår önskan inför framtiden är att denna kompetens ska tillämpas då den allmänpedagogiska inte räcker till och i utvecklingsfrågor rörande verksamheten. Av allt att döma är det ju så att samhället som vi alla är delaktiga i och har ett ansvar för, med förskolan inräknad, medverkar till att barn hamnar i behov av särskilt stöd. Detta påpekas t.o.m. av förskolans uppdragsgivare som tre år i rad i olika rapporter fastslår detta, dock utan förslag på åtgärder (Skolverket 2003, 2004, 2005). Utifrån detta ställer vi oss frågande till om vi lever i ett barnfientligt samhälle och om vi i så fall som blivande specialpedagoger ska behöva göra brandkårsutryckningar för att undanröja hinder som egentligen inte borde finnas? Vad får då detta för konsekvenser för det enskilda barnet som verkligen behöver den specialpedagogiska kompetensen?

5.2 Metodkritik

Inför undersökningen diskuterades olika tillvägagångssätt. Att göra en kvalitativ undersökning kändes mest naturlig, då vi ville undersöka specialpedagogernas personliga åsikter. Vi valde att genomföra samtliga intervjuer tillsammans, vilket vi kunde konstatera var en fördel vid sammanställandet av undersökningens resultat. I diskussionen innan den första kontakten togs med respondenterna övervägde vi hur mycket av rapportens innehåll som skulle delges respondenterna innan intervjutillfället. Det vi kom fram till var att endast i stora drag presentera rapportens syfte och inte låta dem ta del av frågeguide vare sig innan eller under intervjutillfället. Detta för att undvika risken med att få tillrättalagda svar, då vår strävan var att få så spontana och personliga svar som möjligt. Vi är nöjda med det valet, men ställer oss ändå frågande till om resultatet hade sett annorlunda ut om frågorna hade delgivits innan. Vi valde att endast intervjua yrkeskategorin

specialpedagoger. För att öka rapportens validitet kan vi nu i efterhand tycka det skulle ha varit intressant om vi i undersökningen även valt att intervjua rektorer. Vi tro det hade gett undersökningen ett bredare perspektiv och en djupare förståelse inom specialpedagogens utvecklingsfrågor på organisationsnivå.

Det förekom vid något av intervjutillfällena att respondenterna redan var kända för oss författare. Detta måste givetvis beaktas vid granskning av resultatets validitet. Vid genomförandet av de intervjuerna gjordes ett medvetet val i att den författare som kände respondenten mest agerade parhäst, förde anteckningar och skötte den tekniska utrustningen, medan den andra ledde intervjustunden. Att vid samtliga intervjuer använda bandupptagning som dokumentationsform anser vi vara positivt. Vi beaktade detta val med tanke på den kritik Thomsson (2002) lyfter gentemot bandupptagning då hon belyser att vetskapen om att intervjun inspelas på band kan upplevas obehaglig. Respondenten kan känna ett större krav på att formulera sig väl och det kan finnas en olust känsla inför att forskaren kan lyssna på materialet vid flera tillfällen. Vidare påpekar Thomsson (2002) att ingen intervjuare hinner anteckna hela berättelser ordagrant. Vi är övertygade om att vi skulle ha gått miste om mycket värdefull information om vi bara valt att föra anteckningar. Dock är vi nöjda med att vi valde komplettera bandupptagningen med stödanteckningar kring de faktorer som inte kom att höras på ljudupptagningen. Vi valde vid bearbetning av insamlat material att kategorisera respondenternas svar med utgångspunkt i problempreciseringen. Då Kvale (1997) menar att kategoriseringen kan göras i förväg, men också under bearbetningens gång kan växa fram, undrar vi om presenterat resultatet hade uppfattats annorlunda om vi istället valt ett annat sätt att kategorisera. Vi känner dock tillfredsställelse i vårt val att kategorisera och tycker det har varit en fördel i presentationen av resultatet då vi upplever att det är lättöverskådligt att följa respondenternas svar utifrån syfte och problemprecisering.

Inledningsvis diskuterade vi vilka begrepp som skulle användas i rapporten inom området som berör barns lekkultur och dess förändring. Vi beslutade oss för att använda begreppet postmodern, då vi inte fann något annat begrepp som bättre kunde beskriva det vi avsedde undersöka. Då vi vid intervjusituationerna ställde frågan om barns postmoderna lek reagerade många av specialpedagogerna lite tveksamt och flera av dem bad oss att tydliggöra vad vi menade. Då vår avsikt inte alls var att undersöka om specialpedagogerna var bekanta med begreppet, utan med fenomenet valde vi att förtydliga dessa frågor med två autentiska exempel (bilaga I). Detta anser vi nu i efterhand vara ett klokt val då vi kan konstatera att svaren är relevanta utifrån det vi avsedde att undersöka. Det vi dock funderat över är om svaren hade kunnat bli annorlunda om vi inte gett dessa exempel i inledningen av intervjuerna. Vi funderar också om begreppet postmodern var ett klokt val, då vi nu i efterhand funnit mer tidigare forskning som benämns med andra begrepp, vilket fått till följd att denna forskning inte finns med i vår rapport.

5.3 Förslag till fortsatt forskning

I undersökningen belyses inte på något sätt leksvårigheter ur ett genusperspektiv. Vi finner att det skulle vara intressant att göra en undersökning utifrån detta perspektiv, kontra behovet av den specialpedagogiska kompetensen. Vi funderar på om barns lek upplevs olika beroende på vilken könstillhörighet barnet har och om det har någon betydelse att flertalet av pedagogerna som arbetar i förskolan är kvinnor. Ytterligare en undersökning som skulle vara intressant att göra är om det finns något samband mellan leksvårigheter och förskolans utveckling från lek till lärande? Kan det vara så att då förskolans verksamhet i likhet med skolan inriktar sig mer på lärande, funderar vi på vad detta får för konsekvenser för det enskilda barnet, då särskilt med tanke på de barn som på något sätt anses vara i leksvårigheter? Vidare skulle det vara intressant att forska kring samband mellan pedagogers grundläggande människosyn, teoretiska utgångspunkter och lekteorier kontra verklighet, förhållningssätt och bemötande.

6 SAMMANFATTNING

Syftet med rapporten är att ur specialpedagogers perspektiv undersöka leksvårigheter i förskolan, samt belysa specialpedagogens roll i arbetet med förskolebarns lekutveckling.

Lek är barns viktigaste sysselsättning och leken gör att barn upplever mening och innehåll i sitt liv. I leken öppnas nya dörrar till det okända och där ges barn möjlighet till att pröva sina roller och fantisera fritt (Granberg, 2004). Lekteorier konstrueras som försök att beskriva lekens väsen. Lillemyr (2002) anser att bakom varje lek teori finns det en grundläggande människosyn och utifrån den utgångspunkten skapas sedan lek teorier. Lillemyr (2002) påpekar dock att varje enskild teori i sig inte kan förklara leken som fenomen, utan det är oftast naturligt att flera olika teoretiska perspektiv används. Enligt Hägglund (1989) har Piagets utvecklingsteorier haft stort inflytande på senare lekforskning. Denna utvecklingsteori är mycket strikt och är indelad i olika faser. Piaget utgick i sin forskning ifrån kognitiva teoretiska utgångspunkter där mänskligt tänkande och utveckling är det centrala. Det är de biologiska förutsättningarna som styr och omgivningen spelar endast en modifierande roll. Enligt Lillemyr (2002) var Vygotskij den första att erkänna de kulturella och sociala faktorernas betydelse. Lillemyr menar att detta synsätt kan betraktas som en tvåsidig process, dels en förmedling av de kulturella och traditionella värdena som råder i samhället, dels en utveckling av den egna självständigheten där skapande fantasi och kritiskt tänkande utvecklas. Enligt Brodin och Hylander (2000) anses Daniel Stern vara en av de moderna forskare som bidragit till att överbrygga och sammanföra olika förklaringsmodeller för barns utveckling. Tidigare förklaringsmodeller har varit ganska åtskilda och Stern vänder sig inte mot någon av de tidigare teoretiska uppfattningar som finns utan menar istället att dessa kan befrukta varandra. Stern menar att det föreligger ett ömsesidigt ständigt pågående samspel där både barnets yttre och inre måste ses som en helhet.

Ellneby (2005) framhåller att barns lek i alla tider speglar de vuxnas tillvaro. Detta innebär att barns lek i världen ser olika ut beroende på barnets uppväxtförhållande, förutsättningar och realitet dessutom förändras leken över tid. Enligt Ellneby (2005) handlar leken om att befinna sig i ett flow – tillstånd, likt ett flöde som är både hälsosamt och kreativt. När barn befinner sig i detta tillstånd är de helt uppslukade av här och nu. En del barn tycks dock inte kunna leka och Olofsson (2003) har olika förklaringar till detta. Orsaker som nämns är att barnet kan känna sig otryggt, att det tycks ha svårt med att skilja på lek och verklighet, att barnet har svårt att förstå lekspråkets koder och/eller att det inte kan förstå de sociala lekregler som krävs för att kunna leka. Förskolans kvalitet är en förutsättning för lek. I läroplanen för förskolan 1998 lyfts leken fram som en viktig grund för barns lärande. Lillemyr (2002) anser dock att denna läroplan enbart är kopplad till lärandet och att lekens egenvärde inte lyfts fram någonstans. Wallin (2003) menar att i läroplanen för förskolan har tjuguså ord och riktlinjer formats samtidigt som villkoren för att kunna genomföra och förverkliga detta samtidigt försämrats. Specialpedagogiken är

tvärvetenskaplig och påverkas från flera håll och kan ses ur olika perspektiv. Persson (2001) anser i likhet med Nilholm (2003) och Ahlberg (2001) att det kategoriska perspektivet utgår ifrån att svårigheterna som uppstår är individbundna och skall åtgärdas på individnivå med experthjälp direkt riktat till barnet/eleven. Detta leder till ett segregering snarare än ett inkluderande tankesätt. (a.a.). Därför är det relationella perspektivet, som utgår från en helhetssyn och som inkluderar barnet och dess omgivning att föredra framför det kategoriska (Persson 2001). Enligt Lillemyr (2002) har specialpedagogiska insatser i barns lekutveckling inte uppmärksammats särskilt mycket men en förändring har delvis börjat växa fram i förskolan där dessa insatser börjar användas alltmer.

I en kvalitativ studie undersöktes specialpedagogers perspektiv på leksvårigheter i förskolan, samt specialpedagogens roll i arbetet med förskolebarns lekutveckling. Undersökningen gjordes genom semistrukturerade intervjuer och genomfördes med sju yrkesverksamma specialpedagoger i en medelstor svensk kommun. I resultatet framkommer det att hur barn utvecklar sin lekförmåga till största del beror på barnets omgivning och omvärld. I förskolan är den pedagogiska kompetensen, pedagogernas förhållningssätt och engagemang av största betydelse för att främja en god lekutveckling. Samtliga respondenter i undersökningen antar ett relationellt perspektiv då det handlar om barn i leksvårigheter och anser därmed att hindren oftast återfinns i barnets omgivning och omvärld och inte hos den enskilda individen. Dåligt strukturerad verksamhet i förskolan, brist på deltagande och närvarande pedagoger samt rigida pedagoger som inte kan se den kreativa lekens förflyttning mellan tid och rum är faktorer belysta som hinder för en gynnsam lekutveckling. Bristande personaltäthet och utanförliggande ickepedagogiska arbetsuppgifter som belastar pedagogerna är andra omständigheter som kan hämma den kreativa leken och föreligga som orsak till att leksvårigheter uppträder. I studien framkommer det att den specialpedagogiska kompetensen oftast efterfrågas i förskolan när det handlar om barn som uppfattas ha svårigheter i sin lekutveckling. Dessa barn beskrivs vanligtvis som utagerade barn, med svårigheter att ta sig in i leken eller barn som på något sätt hamnat utanför gruppen. Den specialpedagogiska kompetens som då efterfrågas av pedagogerna i förskolan är råd och tips eller handledning. Handledning gentemot pedagogerna i förskolan är specialpedagogens vanligast förekommande arbetsmetod i arbetet med leksvårigheter. Det framkommer i undersökningen att specialpedagoger i förskolan har erfarenhet kring barns postmoderna lek och denna lek beskrivs då krocka med pedagogernas intentioner. Specialpedagogens uppgift blir här att i handledningssituationer frambringa förståelse för den postmoderna leken.

I rapportens diskussionsdel framför författarna eget resonemang kring undersökningen, samt sammankopplar tidigare forskning med erhållna resultat av undersökningen. Diskussionsdelen belyser även kritiska synpunkter på valda metoder och avslutas med förslag på fortsatt forskning. Författarnas förhoppning är att denna rapport ska väcka intresse för diskussion och påverka möjligheter till ett reflekterande synsätt utifrån specialpedagogens uppdrag på individ, grupp och organisations nivå.

REFERENSER:

Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.

Barnombudsmannen

http://www.bo.se/files/publikationer,%20pdf/externt_bk_sv/ud_manskilgarattigheter_2006.pdf 2007- 04-10

Bell, J. (2000). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Brodin, M. & Hylander, I. (2000). *Att bli sig själv – Daniels Sterns teori i förskolan vardag*. Trelleborg: Berlings Skogs.

Bråten, I. (red.) (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Bylund, A. & Nilsson, A-C. (11/2003). *Specialpedagogers verksamheter efter examen*. Rapporter om utbildning. Malmö högskola: Lärarutbildningen.

Clark, C. Dyson, A. & Millward, A. (1998). *Theorising Special Education*. London: Taylor & Francis Ltd.

Cronström – Beskow, S. (1996). *Dansa med träben*. Falun: Natur och Kultur.

Dahle (1998) i Bråten, I. (red.) (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Danielsson, L. & Liljeroth, I. (2002). *Vägval och växande*. Falköping: Gummessons AB

Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Ellneby, Y. (2000). *Om barn och stress – och vad vi kan göra åt det*. Stockholm: Natur och Kultur.

Ellneby, Y. (2003). *Titta vad jag kan*. Stockholm: Natur och Kultur

Ellneby, Y. (2005). *Cyberungar eller vad barn verkligen behöver*. Stockholm: Natur och Kultur.

Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området*. Stockholm: Statens skolverk: Liber distribution

Folke-Fichtelius, M, Jancke, H. Wiklund-Dahl, E. (2003). *Barnens lek*. Solna: Fortbildningsförlaget.

- Folkman, M-L. & Svedin, E. (2003). *Barn som inte leker*. Stockholm: Runa Förlag
- Granberg, A, (2004). *Småbarns lek- en livsnödvändighet*. Stockholm: Liber AB
- Helldin, R. (2000). *Kommunerna och den specialpedagogiska verksamheten*. Göteborg: HLS Förlag
- Hwang, P. Nilsson, B. (1995). *Utvecklingspsykologi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hägglund, K. (1989). *Lekteorier*. Solna: Esselte Studium AB
- Högskoleförordning (1993:100)
<http://www.notisum.se/rnp/SLS/LAG/19930100.HTM>, 2007-04-10
- Johansson, E. & Pramling, I. (red). (2003). *Förskolan – barns första skola*. Lund: Studentlitteratur
- Kadesjö, B. (2001). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber AB.
- Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lillemyr, O-F. (2002). *Lek – uppfyllelse – lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber AB
- Lindqvist, G. (1996). *Lekens möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Löfdahl, A. (2002). *Förskolebarns lek – en arena för kulturellt och socialt meningsskapande*. Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap. Akademisk avhandling.
- Löfdahl, A. (2004). *Förskolebarns gemensamma lekar – mening och innehåll*. Lund: Studentlitteratur.
- Maltén, A. (2002). *Hjärnan och pedagogiken – ett samspel*. Lund: Studentlitteratur.
- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Olofsson, B. (2003). *I lekens värld*. Stockholm: Liber AB
- Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber AB.

- Pramling, I. (2002:04). *Lek och lärande*. Göteborg: Konferensrapport Universitet.
- Sandberg, A. (2003). *Vuxnas lekvärld - en studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg : Acta Universitatis Gothoburgensis. Akademisk avhandling.
- Skolverket. (2003). *Gruppstorlekar och personaltäthet i förskola, förskoleklass och fritidshem*. Rapport nr 237. Stockholm: Skolverket, 2003
- Skolverket. (2004). *Förskola i brytningstid*. Rapport nr 239. Stockholm: Skolverket, 2004.
- Skolverket. (2005). *Kvalitet i förskolan - Allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Skolverket, 2005.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda: En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Thomsson, H. (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Thurman & Moe (1998) i Bråten, I. (red.) (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet, (1998). *Läroplan för förskolan, Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet, 2002.
- Wallin, K. (2003). *Pedagogiska kullerbyttor*. Stockholm: HLS Förlag
- Öhman, M & Aspeli, W. (2001). *Lekfull närvaro*. Stockholm: Runa Förlag.

Bilaga I

Exempel på barns postmoderna lek som gavs till respondenterna vid intervjutillfället

Lucas, fem år, kommer efter en lång dag på förskolan hem och när hans mamma klarat av de vardagliga bestyren finns det utrymme för en stunds lek tillsammans med Lucas. Denna eftermiddag är Lucas full av energi, han förklarar entusiastiskt att idag har han lekt Pokémon på förskolan och han vill gärna fortsätta leken hemma. Hans mamma är osäker på vad leken handlar om och kan inte riktigt identifiera sig med den, hon ber därför Lucas klargöra innehållet i leken. Lucas förklarar att Pokémon är figurer som kan hoppa och springa och har styrka, men att deras egenskaper varierar, de har skiftande antal liv och de kan olika mycket beroende på vilken Pokémonfigur det är. När Lucas förklarat färdigt undrar hans mamma om de inte kan leka med BRIO-järnvägen istället.

Ett ytterligare exempel hämtat ur verkligheten, från en förskola, är när en liten kille på två år kör omkring från rum till rum med en dockvagn och fyller den med olika leksaker. Pedagogerna börjar efter en tid att undra över meningen med detta. Då leken inte leder någon vart blir pedagogerna bekymrade och bestämmer sig för att visa hur man leker med en dockvagn på traditionellt vis. Denna tillsynes planlösa, icke konstruktiva lek visar sig långt senare vara oerhört kreativ då det framkommer att det postmoderna barnet var på ett varuhus och handlade med sin kundvagn, som då i detta fall var dockvagnen.

Bilaga II

Frågeguide

Vi läser upp följande:

- Alla frågor som vi kommer att ställa till dig kommer att behandlas konfidentiell och kommer endast att användas i uppsatsen. Du kan också när som helst avbryta ditt deltagande i undersökningen utan att behöva ange något skäl. Bandupptagningen kommer att förvaras på ett säkert ställe för att sedan förstöras. Den färdiga rapporten är dock en offentlig handling.
- Vilken möjlighet finns att återkomma per telefon eller mejl för att reda ut eventuella oklarheter eller komplettera frågorna?

Vi läser upp rapportens syfte som är:

- Att ur specialpedagogers perspektiv undersöka leksvårigheter i förskolan, samt belysa specialpedagogens roll i arbetet med förskolebarns lekutveckling.

Vi gör följande förtydligande:

- Då vi under intervjun kommer att använda oss av uttrycket ”postmoderna barn” läser vi upp två exempel (se bilaga I) för att förtydliga vad vi menar med det.

Stödfrågor till intervjun:

Hur länge har du arbetat som specialpedagog?

Vad tycker du att barn behöver för stöd och hjälp för att utveckla sin lekförmåga?

Vilka faktorer tror du kan ligga till grund när barn uppvisar svårigheter i leken?

- Individnivå
- Gruppnivå
- Organisationsnivå

När anser du att barns lek blir en specialpedagogisk uppgift?

Alternativt –

På vilket sätt skiljer sig den specialpedagogiska synen på lek från den allmänpedagogiska?

På vilka sätt arbetar du som specialpedagog med barns leksvårigheter?

- Med barnen
- Med gruppen
- Med pedagogerna
- Gentemot föräldrarna
- På organisationsnivå

Utgår du från något perspektiv eller någon metod när du arbetar med barns leksvårigheter?

I så fall vilken eller vilka?

Vilka erfarenheter har du kring det postmoderna barnets lek i förhållande till den moderna pedagogens erfarenheter av lek?

- Vilka orsaker tror du kan ligga till grund för den förändring som skett med lekens innehåll från modern tid till det postmoderna?
- Hur bemöter du det ur ett specialpedagogiskt perspektiv?
- På vilket sätt arbetar du med pedagogerna så att de kan förstå och bemöta barns lek över tid på ett utvecklande sätt?