

Hanne Skaaland

## Foreldreperspektiver på lekens betydning ved skolestart

En kvalitativ studie av foreldres perspektiver på lekens betydning ved skolestart, knyttet opp mot forestillinger om tidlig innsats

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Maria Øksnes

Mai 2023



Hanne Skaaland

# **Foreldreperspektiver på lekens betydning ved skolestart**

En kvalitativ studie av foreldres perspektiver på lekens betydning ved skolestart, knyttet opp mot forestillinger om tidlig innsats

Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Veileder: Maria Øksnes  
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

Temaet for masteroppgaven er foreldres synspunkter på lekens betydning ved skolestart. Lek i skolen ble for alvor satt på dagsordenen ved innføringen av Reform 97. Intensjonen med seksårsreformen var at opplæringen i første klasse skulle legge vekt på tradisjoner fra både barnehage og skole (Vatne, 2006). Dette innebar at lek skulle være en sentral del av skoledagen, der den frie leken ble framhevet som en viktig tradisjon fra barnehagen. I en evaluering av seksårsreformen kommer det fram at leken på barnas premisser stod sentralt i undervisningen under Reform 97, men at lekens posisjon i skolen har blitt svekket de senere årene (Bjørnestad et al., 2022). Ifølge Øksnes og Sundsdal (2020) har den frie leken over tid måtte vike til fordel for kompetanseutvikling og læring. En av årsakene til at lekens posisjon har blitt svekket, kan være utbredte synspunkter på lek. For eksempel er et utbredt synspunkt på lek at den skal være nært bundet til pedagogiske mål (Ackesjö, 2017). Slike perspektiver på lek kan redusere leken, og ulike synspunkter på lek er derfor noe jeg ønsker å undersøke i denne studien. Jeg har imidlertid valgt å begrense undersøkelsen til foreldreperspektivet, og undersøker foreldres perspektiver på lek. Studiens problemstilling lyder som følger: *Hvilke perspektiver uttrykker foreldre omkring lekens betydning ved skolestart?*

I denne oppgaven presenterer jeg en undersøkelse av foreldres synspunkter på lek. Videre knytter jeg deres perspektiver på lekens betydning opp mot forestillinger om tidlig innsats. Denne studien baserer seg på en kvalitativ forskningsmetode, og er en del av prosjektet «*Bedre skolestart for alle. Et innovasjonsprosjekt i Trondheim kommune*». Jeg har fått muligheten til å ta utgangspunkt i og behandle transkripsjoner fra intervjuer som er gjennomført av andre forskere. Dette gir ifølge Dalland (2011) muligheter til nye og viktige perspektiver. Videre har jeg gjennomført det Braun og Clarke (2006) omtaler som en tematisk analyse av datamaterialet. En abduktiv tilnærming til datamaterialet resulterte i tre temaer som viste seg å være gjentakende i det anvendte datasettet. Disse temaene er *lekens betydning i overgangen fra barnehage til skole, lekens psykososiale betydning samt lek og læring*.

Analysen av datamaterialet viser at de fleste informantene verdsetter at lek blir prioritert når barna deres starter på skolen. Flere av dem påpeker at lek kan bidra til å gjøre overgangen mild og trygg for barna. Også lekens psykososiale betydning gikk igjen som et tema i datamaterialet. Informantene ser lekens psykososiale verdi, og påpeker at lek er viktig i seg selv, men også for barns trivsel, etablering av vennskap samt inkludering. Samtidig beskriver noen foreldre at lek kan være ekskluderende og at det kan være krevende for enkelte barn å komme inn i lek. Temaet lek og læring var også gjentakende i intervjuene, og foreldrene i mitt datasett viser ulike forståelser av forholdet mellom lek og læring. Noen av dem forstår lek og læring som motsetninger, mens andre knytter lek og læring sammen og påpeker at barn kan lære gjennom lek. I tillegg uttrykker flere av foreldrene at lek er noe som må læres og trekker fram voksenstøtte som vesentlig for at enkelte barn skal mestre å delta i lek.

# Abstract

The topic of this master's thesis is parents' perspectives on the importance of play in the transition from kindergarten to school. Play in school was put on the agenda when Reform 97 was introduced. The intention of the reform was that education the first year of school should emphasize traditions from both kindergarten and school (Vatne, 2006). This meant that play should be a central part of the school day, where the free play was emphasized as an important tradition from the kindergarten. In an evaluation of the reform, it emerges that play was central to teaching during Reform 97, but that play's position in schools has weakened in recent years (Bjørnstad et al., 2022). According to Øksnes and Sundsdal (2020), competence development and learning has been prioritized over free play. One of the reasons why play's position has been weakened may be widespread perspectives on play. For example, a widespread view of play is that it should be closely linked to educational goals (Ackesjö, 2017). Such perspectives on play can reduce play, and different perspectives on play are therefore something I want to investigate in this study. However, I have chosen to limit the investigation to the parents' perspective and examine parents' perspectives on play. The study's research question is as follows: *What perspectives do parents express regarding the importance of play at the start of school?*

In this thesis, I present an investigation of parents' perspectives on play. Furthermore, I view their perspectives on the importance of play linked to early intervention. This study is based on a qualitative research method and is part of the project «*Bedre skolestart for alle. Et innovasjonsprosjekt i Trondheim kommune*». I have been given the opportunity to use transcriptions from interviews conducted by other researchers. According to Dalland (2011), this provides opportunities for new and important perspectives. Furthermore, I have done what Braun and Clarke (2006) refer to as a thematic analysis of the data material. An abductive approach to the data material resulted in three themes. These themes are *the importance of play in the transition from kindergarten to school, the psychosocial importance of play, and play and learning*.

The analysis of the data shows that most of the parents value that play is prioritized when their children start at school. Several of them mention that play can make the transition gentler and safer for the children. The psychosocial importance of play was also a theme in the data material. The parents see the psychosocial value of play. They point out that play has its own value, as well as play is valuable for children's well-being, the establishment of friendships, and inclusion. At the same time, some parents describe that play can be excluding and that it can be difficult for some children to participate in play. The theme play and learning was also recurring in the interviews, and the parents in my dataset show different understandings of the relationship between play and learning. Some of them understand play and learning as opposites, while others link play and learning together and point out that children can learn through play. In addition, several of the parents express that play is something that must be learned and highlight adult support as essential for some children to be able to participate in play.

# Forord

Det er flere jeg vil takke i arbeidet med denne masteroppgaven. Først vil jeg takke min dyktige veileder Maria Øksnes. Maria har bidratt med tett oppfølging og gode råd. Ikke minst har hun vist stor interesse for oppgaven min. Takk også til Maria for at hun inviterte meg inn i «*Bedre skolestart for alle. Et innovasjonsprosjekt i Trondheim kommune*», og for at jeg fikk bruke datamaterialet fra det prosjektet i denne studien.

Jeg vil også takke medstudenter for gode faglige diskusjoner og mye latter gjennom skriveprosessen. Jeg kommer til å savne de gode samtalene i lunsjpausene.

Til slutt vil jeg takke familie og venner for støtte og motivasjon.

Trondheim, våren 2023

Hanne Skaaland

# Innhold

1	Introduksjon .....	10
1.1	Studiens aktualitet og bakgrunn for valg av tema .....	10
1.2	Formål og problemstilling .....	11
1.3	Oppgavens oppbygging.....	12
2	Tidligere forskning .....	13
2.1	Søkeprosessen etter tidligere forskning på feltet .....	13
2.2	Foreldres perspektiver på lek.....	13
2.3	Lek i barnehage og skole .....	14
2.4	Behov for lekbasert læring .....	15
3	Teoretiske perspektiver .....	17
3.1	Spesialpedagogikk som forebygging .....	17
3.2	Tidlig innsats .....	18
3.3	Inkludering .....	19
3.4	Normalitetsbegrepet.....	20
3.5	Overgangen fra barnehage til skole .....	21
3.6	Lekteori .....	22
4	Metodisk tilnærming.....	24
4.1	Innovasjonsprosjektet .....	24
4.2	Vitenskapsteoretiske perspektiver .....	25
4.2.1	Fenomenologi .....	25
4.2.2	Hermeneutikk .....	26
4.3	Kvalitativ forskning .....	27
4.3.1	Semistrukturert intervju.....	28
4.4	Analysetilnærming .....	29
4.5	Etiske refleksjoner .....	30
4.6	Studiens kvalitet.....	31
4.6.1	Muligheter og utfordringer ved metodevalg .....	31
4.6.2	Pålitelighet .....	33
4.6.3	Gyldighet .....	33
4.6.4	Overførbarhet.....	33
5	Analyse .....	35
5.1	Lekens betydning i overgangen fra barnehage til skole .....	36
5.2	Lekens psykososiale betydning .....	39
5.2.1	Lekens verdi.....	40
5.2.2	Lekens utfordringer .....	43
5.3	Lek og læring .....	45



5.3.1 Lek i motsetning til læring.....	45
5.3.2 Læring gjennom lek.....	46
6 Avsluttende diskusjon .....	50
6.1 Tidlig innsats .....	50
6.2 Skolens samfunnsmandat .....	53
6.3 Avslutning og studiens betydning for videre egen praksis og videre forskning .....	54
Litteraturliste .....	56
Vedlegg.....	60

# 1 Introduksjon

I dette kapitlet vil jeg innledningsvis beskrive studiens tematikk. Studien undersøker hvilke perspektiver foreldre uttrykker omkring lekens betydning ved skolestart. Disse perspektivene knytter jeg opp mot ulike forestillinger om tidlig innsats. Tidlig innsats handler blant annet om et forebyggende arbeid for utfordringer (Meld. St. 6, 2019 – 2020, s. 12). Slik er masteroppgaven forankret i spesialpedagogikk som forebygging. Forskning viser at «særlig gutter kan hemmes av klasserommets begrensninger og trenger mer aktivitet, gjerne lengre sammenhengende perioder med uforstyrret lek» (Lillejord et al., 2018, s. 14). Lek kan med andre ord være et sentralt aspekt i et spesialpedagogisk og forebyggende arbeid. Denne tematikken skal belyses gjennom data som er samlet inn i prosjektet «*Bedre skolestart for alle. Et innovasjonsprosjekt i Trondheim kommune*» (se vedlegg 1).

Videre i kapitlet skal jeg redegjøre for studiens aktualitet og bakgrunn for valg av tema. I den forbindelse vil jeg blant annet komme inn på læreplan, offentlige styringsdokumenter og tidligere forskning på lek samt overgangen fra barnehage til skole. Deretter begrunner jeg formålet med studien og presenterer studiens problemstilling. Til slutt beskriver jeg oppgavens oppbygging.

## 1.1 Studiens aktualitet og bakgrunn for valg av tema

Som allerede nevnt, har jeg i denne studien et spesialpedagogisk perspektiv. Jeg undersøker foreldres synspunkter på lekens betydning ved barns skolestart, i et forebyggende perspektiv. Når jeg her skriver synspunkter, mener jeg hvordan foreldre språklig uttrykker og utdyper lekens betydning. Ifølge Uthus (2017) «utgjør spesialpedagogikken et verdifullt supplement til allmennpedagogikken, i et forebyggende perspektiv, som tidlig innsats og støtte for tilpasset opplæring innenfor den ordinære opplæringen» (s. 171). Forebyggende arbeid omfatter ifølge Befring (2019) flere ulike formål og strategier (s. 175). Jeg velger i denne oppgaven å skille mellom to ulike forebyggende strategier. Den ene formen for forebygging dreier seg om innlæring av akademiske ferdigheter (Sommer, 2015), og har et framtidrettet perspektiv. Den andre formen for forebygging dreier seg om at barn skal ha det godt her og nå. Barns vennskap og deltakelse i lek er ifølge Ruud (2010) viktig for barns trivsel, og deltakelse i lek bidrar til sosial, emosjonell og språklig læring (s. 11). Denne læringen kan også bidra til å gjøre barn robuste mot risikoforhold (Befring, 2019, s. 189). Slik kan tilrettelegging for barns trivsel være forebyggende arbeid.

Videre er foreldreperspektivet relevant fordi skolens praksis, og dermed vektlegging av lek, kan bli påvirket av foreldres synspunkter (Lillejord et al., 2018, s. 19). I tillegg er det viktig å lytte til foreldre, blant annet fordi det er lovfestet at opplæringen i skolen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet (Opplæringslova, 1998, § 1-1). For at samarbeidet mellom skole og hjem skal fungere godt, må foreldrestemmen bli hørt. Dessuten er det, med et profesjonsetisk blikk, viktig med respekt for foreldre. På bakgrunn av dette har jeg valgt å undersøke hvilke synspunkter knyttet til lek som er rådende i dag, sett fra et foreldreperspektiv.

Det har i forskningen vært fokus på at de første årene i et barns skolegang er av stor betydning for deres senere læringsutbytte (Lillejord et al., 2018, s. 48). Barnas første

møte med skolen har også stor betydning for hvordan de senere mestrer arbeidslivet. Det er derfor forventet av regjeringen at skolene tar imot barna på en god måte og sørger for at skolestarten blir trygg (Meld. St. 6, 2019 – 2020, s. 33). Til grunn for denne stortingsmeldingen kan vi tenke oss ligger at skolen skal være klar for å ta imot barna, men det er ikke denne forestillingen som tidligere har vært den vanlige oppfatningen i skolen. I stedet har det vært fokus på å gjøre barna skoleklare og på effektivitet i utdanningssystemet (Øksnes & Schanke, 2023, s. 15). Hvordan kan så skolen bli klar for å ta imot barna? Det kan blant annet være «viktig å identifisere faktorer som fremmer god faglig og sosial læring og utvikling (Lillejord et al., 2018, s. 48). En pedagogikk kjennetegnet av «lekende læring» fører ifølge Sommer (2015) til langtidsholdbar læring (s. 80). Lek for læring ble framhevet som viktig i læreplanverket fra 1997 [L97]. Der står det at «Leik er aktivitet ut frå eiga lyst og ei viktig kjelde til læring, spesielt i dei første skuleåra» (KUF, 1996, s. 75). Dette la indirekte føringer for at det første året på skolen skulle være preget av lek. Ble denne intensjonen innfridd? I en evaluering av seksårsreformen kommer det fram at «leken på barnas premisser hadde en sterk posisjon i klasserommet til seks-åringene under Reform 97» (Bjørnstad et al., 2022, s. 156). Leken har imidlertid mistet noe av sin posisjon i 2021-klasserommet, til fordel for aktiviteter som er styrt og ledet av lærer (Bjørnstad et al., 2022, s. 158). Dette er i tråd med Øksnes og Sundsdal (2020), som påpeker at den frie leken i skolen har måtte vike plass for kompetanseutvikling og læring (s. 60). Ifølge Øksnes og Sundsdal (2020) advarer FNs barnekomité mot et slikt læringstrykk, fordi det truer barns spontane lek (s. 63).

Det økende læringstrykket har også blitt kritisert i forskning. Haug (2019) påpeker at «Kort tid etter at Reform 97 var komen i gang, starta modifiseringa. Av omsyn til den faglege læringa kom leiken under press tidlig på 2000-talet, og undersøkingar tyder på at han vart meir eller mindre borte» (s. 27). Dette samsvarer med resultatene i evalueringen av seksårsreformen, som sier at leken har mistet noe av sin posisjon i dagens klasserom.

En gruppe som det økende læringstrykket kan gå utover, er barn med særskilte behov. Overgangen fra barnehage til skole skal oppleves som trygg, og særlig viktig er det å sikre en god overgang for barn med særskilte behov (Meld. St. 6, 2019 – 2020, s. 26). Lek er for mange barn et kjent element fra barnehagen, og kan derfor bidra til å skape trygghet når barna starter på skolen. Videre står det i overordnet del av læreplanverket at «For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). På bakgrunn av dette kan det være kritisk for barn med særskilte behov at leken i skolen uteblir. Lek i skolen bør derfor være et satsingsområde både innen allmennpedagogikken og spesialpedagogikken.

## 1.2 Formål og problemstilling

På bakgrunn av lekens svekkede posisjon i skolen, har jeg et ønske om å undersøke synspunkter på lek. Videre er foreldreperspektivet relevant blant annet fordi det er lovfestet at opplæringen skal skje i samarbeid med hjemmet. Formålet med studien er å øke forståelsen for foreldres perspektiver på lekens betydning ved skolestart, og videre se dette i sammenheng med ulike syn på tidlig innsats. Studiens problemstilling lyder som følger: *Hvilke perspektiver uttrykker foreldre omkring lekens betydning ved skolestart?*

Studien er en del av et større forskningsprosjekt, «*Bedre skolestart for alle. Et innovasjonsprosjekt i Trondheim kommune*». For å belyse problemstillingen gjør jeg derfor en tematisk analyse av intervjuer gjort av forskere i dette prosjektet. Jeg har gjennom prosjektet fått tilgang til datamaterialet som er samlet inn av andre forskere. Dette gir meg ifølge Dalland (2011) muligheten til å analysere datamaterialet fra et annet perspektiv enn det som var fokuset i den opprinnelige undersøkelsen (s. 449). Det opprinnelige innovasjonsprosjektet utyper jeg i metodekapitlet i masteroppgaven. Datamaterialet består av 25 transkripsjoner av semistrukturerte intervjuer med foreldre til barn i overgangen fra barnehage til skole. Siden det er lite forskning på foreldres perspektiver på lek (Lyngseth et al., 2023), kan denne studien være et nyttig bidrag inn i forskningsfeltet.

### 1.3 Oppgavens oppbygging

Masteroppgaven er inndelt i seks kapitler. I dette første kapitlet har jeg gjort rede for valg av tema, som blant annet begrunnes med at det er lite forskning som gir innsikt i foreldres perspektiver på lek. Jeg har også beskrevet formålet med studien og presentert problemstillingen. I andre kapittel vil jeg presentere tidligere, for det meste internasjonal forskning. Jeg vil vise til forskning rettet mot foreldres perspektiver på lek, lek i barnehage og skole samt behovet for lekbasert læring. I oppgavens tredje kapittel utdyper jeg de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for denne studien. Her presenterer jeg teori om spesialpedagogikk som forebygging, tidlig innsats, inkludering, normalitetsbegrepet, overgangen fra barnehage til skole og lek. Videre beskriver jeg i det fjerde kapitlet studiens vitenskapsteoretiske forankring, nærmere bestemt fenomenologi og hermeneutikk. Jeg gjør også rede for forskningsprosessen og beskriver innovasjonsprosjektet som denne studien er en del av, før jeg reflekterer over studiens kvalitet. I oppgavens femte kapittel presenterer jeg utdrag fra datamaterialet som denne studien bygger på og diskuterer utdragene i analysen. Dette gjør jeg ved å se utdragene i lys av relevant teori. Til slutt i oppgaven er det en avsluttende diskusjon der jeg ser foreldrenes synspunkter på lek i sammenheng med ulike syn på tidlig innsats og formålet med utdanningen. Jeg skisserer også idéer til videre forskning.

## 2 Tidligere forskning

Jeg vil i dette kapitlet redegjøre for relevant forskning om lek i skolen. Dette fordi tidligere forskning bidrar til å kontekstualisere og aktualisere min valgte problemstilling. Først i kapitlet skal jeg gi en kort beskrivelse av hvordan jeg har gått fram for å finne aktuell forskning. Så presenterer jeg forskning om foreldres perspektiver på lek. Deretter redegjør jeg for forskning om lekens posisjon i skolen. Avslutningsvis fremmer jeg behovet for at skolen praktiserer lekbasert læring.

### 2.1 Søkeprosessen etter tidligere forskning på feltet

Jeg startet søkeprosessen etter relevant forskning med å bruke nøkkelord fra problemstillingen, som «lek» og «foreldre». Søkene ble gjort både på norsk og engelsk. Jeg benyttet meg av databasene Oria, Idunn, Eric og Google Scholar. De engelske søkeordene ga noen flere relevante treff enn de norske. Etter flere søk i de nevnte databasene viste det seg imidlertid å være lite forskning der foreldre belyser overgangen fra barnehage til skole, noe også Lyngseth et al. (2023) peker på.

Dette gjør det ekstra interessant å undersøke foreldres synspunkter på lek. Så hvordan har jeg funnet forskningen som jeg i dette kapitlet refererer til? Jeg har brukt noen av artiklene jeg fant da jeg søkte etter relevant forskning. I tillegg har jeg benyttet meg av den såkalte «snøballmetoden». Det vil si at jeg har undersøkt referanselister til relevante kilder, for å finne annen aktuell litteratur (Greenhalgh & Peacock, 2005). Slik har jeg funnet et utvalg av forskning som jeg mener er relevant for denne studien.

### 2.2 Foreldres perspektiver på lek

Forskning viser at foreldres perspektiver på skolen generelt er relevant for skolens drift. En dansk studie påpeker at pedagoger ser på samarbeidet med foreldre som ekstremt viktig, og de anser foreldrenes støtte til deres arbeid som avgjørende for å lykkes (Dannesboe et al., 2018, s. 470). Foreldre holdes dessuten ansvarlige for å sikre at pedagoger får optimale forutsetninger for å støtte barnas utvikling. En studie fra Island viser at førskolene der er barnesentrerte og fokuserer på læring og brede utviklingsmål, noe som blir støttet av foreldrene (Einarsdottir, 2019, s. 225). Videre fremmet foreldrene i studien viktigheten av individuell utvikling og selvstendighet i førskolen, i tillegg til verdier som omsorg, trygghet og velvære. Foreldrene uttrykte også motstand mot å innlemme grunnskolens vektlegging av fagorientert undervisning i førskolen. Det er med andre ord tydelig at foreldre mener at førskolen og grunnskolen bør være av ulik karakter.

Foreldre har videre stor betydning for barnas læring og utvikling. Ifølge Nordahl (2007) vil alle foreldre «bevisst og ubevisst påvirke den yngre generasjon gjennom å videreføre verdier, holdninger og normer» (s. 42). Altså har foreldres perspektiver på skolen mye å si for hvilke holdninger barna utvikler til skolen. Dessuten viser forskning at foreldrestøtte blant annet i form av en positiv innstilling til skolegang og hjelp med lekser, er viktig for barnas skolefaglige prestasjoner (Nordahl, 2007, s. 46). Foreldre kan imidlertid være en potensiell risiko for deres barns utvikling dersom de ikke oppdrar barna på «riktig» måte (Dannesboe et al., 2018, s. 469).

I en studie av forståelser av lek i første klasse kommer det fram at foreldre anerkjenner at lek har betydning i seg selv, men også for utvikling og læring (Becher & Håøy, 2022). Lek er ifølge foreldre også viktig i overgangen fra barnehage til skole fordi barna går fra å kunne leke fritt og bestemme selv, til mindre frihet og mer voksenstyrt organisering. I tillegg viser undersøkelsen at noen foreldre etterspør mer læring gjennom lek (Becher & Håøy, 2022). Dette blir også fremmet av Lillejord et al. (2018), som påpeker at foreldre kan være en pådriver for mer lærerstyrte aktiviteter. En annen studie viser at foreldre støtter førskolens prioritering av lek, etablering av relasjoner, vennskap og respekt for andre (Einarsdottir, 2019, s. 225). Det er også gjort en studie som involverer foreldre til barn med funksjonshemninger og deres syn på egne barns lek. Flertallet av disse foreldrene anser lek som positivt, og velger ord som moro, engasjement og velvære når de tenker på egne barns lek (Allodi & Zappaterra, 2019, s. 45). Disse ordene antyder at foreldrene i undersøkelsen oppfatter lek som svært viktig og meningsfullt for egne barn.

Det er videre gjort en evaluering av det faglige innholdet og kvaliteten i SFO i en kommune i Norge. Evalueringen belyser «lekens betydning for barns trivsel og trygghet samt ivaretagelse og utvikling av vennskap i SFO og skole» (Hogsnes & Storli, 2019, s. 109). Både barnas erfaringer, foresattes erfaringer og SFO-ledernes erfaringer blir presentert. Kort oppsummert er foreldre opptatt av at leken skal ha en sentral plass i SFO, at det skal være frie aktiviteter og at de forventer variasjon i aktiviteter. Videre mener de at leken og aktivitetene i SFO er av stor betydning for barnas trivsel. De er opptatte av at barna skal oppleve trygghet når de starter på skolen og på SFO. I tillegg uttrykker foreldre at de ansatte bør være delaktige i leken. Dette innebærer at flere ansatte er sammen med barna i leken, slik at de har mulighet til å fange opp eventuelle uheldige samspillsmønstre mellom barna. Selv om studien primært undersøker foresattes erfaringer med lek på SFO, kan erfaringene være overførbare til lek i barnehage og skole. Dette fordi trygghet, trivsel og vennskap også er sentrale verdier på disse arenaene. Likevel er foreldreperspektivet noe det bør forskes mer på, fordi det er viktig å øke forståelsen for deres perspektiv på skolestart.

## 2.3 Lek i barnehage og skole

Forskning viser at forskere grovt sett er delt i to grupper når det gjelder syn på lekens betydning for læring og lærerens rolle i leken (Pyle et al., 2017). Også foreldre er delt når det gjelder betydningen av lek. Det er nylig gjort en studie i Norge som viser at «En del av foreldrene legger vekt på at en god barnehagepedagogikk med lek og omsorg er noe som bør videreføres i skolen», mens andre foreldre er opptatte av akademisk læring og skoleforberedende aktiviteter (Lyngseth et al., 2023, s. 200). Videre er forskere uenige i om leken er av avgjørende betydning for barna, eller om leken hindrer dem i å lære og dermed er bortkastet tid (Sommer, 2015). Siden både forskere og foreldre er delte når det gjelder lekens betydning, mener jeg det er hensiktsmessig å si noe om lekens plass i barnehage og skole.

Rapporten «Hit eit steg og dit eit sted: Sakte, men sikkert framover?» (Bjørnstad et al., 2022) er den første delrapporten fra OsloMet sin evaluering av seksårsreformen, gjennomført i perioden 2019-2023. Det kommer fram av rapporten at leken de tre første månedene i første klasse preges av frilek ute og inne, lekpregete læringsaktiviteter og hyppige pauser og friminutt. Leken er imidlertid ikke en «stabil» aktivitet i klasserommet. Den blir først og fremst prioritert de tre første månedene av første klasse (Bjørnstad et al., 2022, s. 14). Det er viktig å påpeke at studien er basert på læreres

egenrapportering. Derfor er det mulig at funnene i evalueringen ikke gjenspeiler den egentlige praksisen i klasserommet, men heller lærernes forestillinger om egen praksis. Likevel kan funnene i evalueringen gi innblikk i lekens posisjon i skolen. Dessuten viser også annen forskning at frilek får god plass i utetiden og på turer, og mest i første klasse (Vatne, 2006, s. 81). Dette mener jeg styrker troverdigheten til evalueringen av seksårsreformen.

Videre varierer det i hvilken grad lærere legger til rette for at elevene får leke (Bjørnstad et al., 2022, s. 14). Bare noen lærere bruker lek som pedagogisk virkemiddel og kan utnytte leken som inspirasjons- og motivasjonsfaktor i undervisningen (Vatne, 2006, s. 81). Ved innføring av lek i skolen har det også oppstått stor usikkerhet knyttet til lærernes rolle i lek (Lillejord et al., 2018), noe som kan begrunne hvorfor lærere i ulik grad legger til rette for og deltar i leken. Læreres deltakelse i lek blir imidlertid støttet av foreldre, som mener at lærerne gjennom deltakelse i lek kan kartlegge barna (Hogsnes & Storli, 2019, s. 117). De formene for lek som lærerne hyppigst legger til rette for i dagens klasserom er konstruksjonslek, finmotorisk lek og grovmotorisk lek. Lærerne legger i mindre grad til rette for lek på nettbrett, rollelek og rammelek (Bjørnstad et al., 2022, s. 14).

I en studie av lekens posisjon i svenske førskoleklasser kommer det fram at leken blir kontrollert av lærerne, og at den sjelden er helt «fri». I tillegg er leken ofte nært bundet til pedagogiske mål, noe som gjør leken om til læring (Ackesjö, 2017, s. 11). Den frie leken kommer til syne i situasjoner der lek blir brukt som pauseaktivitet eller som belønning (Ackesjö, 2017, s. 6). Videre har lek ulik posisjon i barnehagen, på skolen og SFO, og lek i skolen omtales som noe som skjer før de starter med undervisningen eller i friminuttene (Hogsnes & Moser, 2014, s. 13). Forskning finner også at lek blir framhevet som viktig når det er uteskole (Bjørnstad et al., 2022, s. 119).

## 2.4 Behov for lekbasert læring

Rapporten «De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø» (Lillejord et al., 2018) kartlegger tidligere forskning. Kartleggingen er utarbeidet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet og beskriver gode læringsmiljø og kjennetegn ved læringsfremmende arbeidsmåter for de yngste barna i skolen. Forskningen viser at de yngste barna lærer best når aktivitetene stimulerer deres forestillingsevne og fantasi. Videre er det viktig at aktivitetene oppleves som meningsfulle, og det skal helst være inspirerende og gøy å lære. Altså har de yngste barna behov for lekbasert læring. Ønsket om lekbasert læring blir også fremmet av foreldre, som etterspør mer læring gjennom lek (Becher & Håøy, 2022).

Klitmøller og Sommer (2016) presenterer en visjon for den framtidsparete skole, med begrunnelser og henvisninger til forskning. De presenterer en «tredje vei», som alternativ til «systemteoretikerne» som fremmer den evidensbaserte pedagogikk og til «dannelsesteoretikerne» som mener at skolens oppgave er å forberede mennesker til samfunnslivet. Visjonen tar utgangspunkt i et nordisk, særlig dansk perspektiv, men kan likevel være et internasjonalt gyldig argument. Forfatterens visjon baserer seg på forskning som viser at gevinster, både på kort og lang sikt, kommer fra en pedagogikk som tar utgangspunkt i hele barnet og lekende læring. Barns aktiviteter og perspektiver er i sentrum med gode betingelser for både den veiledede og den frie leken.

Forskning viser også at interessen for elevenes målbare læringsutbytte har marginalisert leken for de yngste barna i skolen (Lillejord et al., 2018, s. 13). Dette til tross for at lek i L97 ble framhevet som viktig for elevenes læring (KUF, 1996). Lekens betydning blir også framhevet i FNs konvensjon om barnets rettigheter. I artikkel 31 står det at «partene anerkjenner barnets rett til hvile og fritid og til å delta i lek og fritidsaktiviteter som passer for barnets alder» (Forente nasjoner, 1989, s. 24). Videre advares det i en kommentar til artikkel 31 mot et økende læringstrykk, da dette truer barns spontane lek (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 63). Forskere foreslår «at det settes av mer tid til lek i skolen, at rom utnyttes mer kreativt og fleksibelt og at utearealer i større grad tas i bruk» (Lillejord et al., 2018, s. 14). I tillegg hevder noen forskere at enkelte barn kan hemmes av klasserommets begrensninger og trenger mer aktivitet, gjerne i form av sammenhengende og uforstyrret lek. Lek kan på bakgrunn av dette knyttes til spesialpedagogikk som forebygging, og virke forebyggende for utviklingen av særskilte behov.

Det er imidlertid utfordringer knyttet til implementeringen av lekbasert læring. Lekbasert læring inneholder noen kjennetegn som for eksempel kreativitet, fantasi, kommunikasjon og sosiale relasjoner (Lillejord et al., 2018, s. 14). Utfordringer som melder seg i implementeringen av lekbasert læring er for eksempel at lærere ikke opplever at andre kollegaer verdsetter deres arbeid med lek (Nolan & Paatsch, 2018, s. 51). En slik usikkerhet «viste seg også i kommunikasjonen med foreldrene ved at skolen unnløt å bruke ordet lek og heller refererte til de lekbaserte sesjonene som undersøkende læring» (Lillejord et al., 2018, s. 19). Videre blir blant annet støttende ledelse og lærerteam, gjennomgang av pedagogiske prinsipper, strukturert og gjennomtenkt planlegging og samarbeid med andre lærere, framhevet for å lykkes med lekbasert undervisning (Jay & Knaus, 2018, s. 123). Skoleeiers tilrettelegging for lek blir også framhevet av Bjørnstad et al. (2022) som en viktig forutsetning for lek i skolen (s. 14).



## 3 Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet skal jeg presentere studiens teoretiske forankring. Jeg har i denne studien valgt en abduktiv analysetilnærming, som anerkjenner teoriens<sup>1</sup> betydning i forskningsarbeidet. Videre anser jeg teorien i denne masteroppgaven som et analytisk rammeverk for min tolkning av empirien. I tillegg kan jeg ved å skrive fram teoretiske perspektiver vise transparens i studien (Tjora, 2021, s. 260). Dette med tanke på at de teoretiske perspektivene har påvirket mine tolkninger av materialet, jf. hermeneutikken.

Først i kapitlet beskriver jeg spesialpedagogikkens ulike formål og utdyper spesialpedagogikkens rolle i forebyggende arbeid. Deretter belyser jeg to sentrale prinsipper i norsk skole, som er tidlig innsats og inkludering. Jeg utdyper også hva jeg legger i normalitetsbegrepet, før jeg beskriver overgangen fra barnehage til skole. Til slutt utdyper jeg tre dimensjoner ved lek som er sentrale for å forstå lekens kompleksitet. Disse er 1) barns lek har en instrumentell verdi, 2) barns lek har en egenverdi og 3) barns lek er kjennetegnet av motivasjon.

### 3.1 Spesialpedagogikk som forebygging

Spesialpedagogikken har flere sentrale formål. På den ene siden er den i et individperspektiv «viktig for å sikre at alle elever med ulike særskilte behov har gode nok opplæringstilbud innenfor rammen av den ordinære skolen» (Uthus, 2017, s. 171). Elevene med særskilte behov blir av Uthus (2017) definert som «elever som av ulike årsaker og på ulike måter utfordres i sin læring, utvikling og livsmestring, og som derfor har behov som skiller seg fra elevflertallets behov» (s. 165).

Videre utgjør spesialpedagogikken på den andre siden, sett i et systemperspektiv, et verdifullt supplement til allmennpedagogikken (Uthus, 2017, s. 171). Dette i et forebyggende perspektiv, som støtte for tilpasset opplæring innenfor den ordinære opplæringen og som tidlig innsats. Også Befring (2016) påpeker at det innenfor spesialpedagogikken er en essensiell oppgave å bidra til forebyggende tiltak, ved å avdekke og motvirke risikable lærings- og livsvilkår (s. 13). Videre påpeker han at forebygging omfatter tiltak for å skjerme og beskytte mot ulike former for risiko, i tillegg til å styrke barn og unges forutsetninger for å håndtere risikofaktorer i deres oppvekstmiljø. Samhandling i lek kan ifølge Ruud (2010) virke forebyggende mot utvikling av psykososiale vansker og samhandlingsvansker (s. 11). Dette blir også framhevet av Sommer (2015), som påpeker at en pedagogikk preget av lekende læring gir gevinster på lang sikt. Slik kan barns lek i skolen være en beskyttende faktor mot utvikling av psykososiale vansker, noe som av Befring (2016) blir fremmet som en av skolens viktige oppgaver (s. 136).

---

<sup>1</sup> Her er det ikke snakk om én teori, men flere. Dette for å belyse flere sider ved tematikken jeg undersøker.

## 3.2 Tidlig innsats

Denne studien dreier seg om foreldres perspektiver på lek og deres forestillinger om undervisning og læring i skolen, som kan relateres til prinsippet om tidlig innsats. Derfor er det relevant å si noe om hva som menes med tidlig innsats. Tidlig innsats har i løpet av de senere årene «oppnådd en særegen status både som bærende prinsipp, sentral strategi og som virkemiddel i arbeidet med å sikre barn og unge gode utviklingsmuligheter og opplæringstilbud ved de pedagogiske institusjonene» (Hannås, 2014, s. 44). Videre handler tidlig innsats om et forebyggende arbeid for utfordringer, og om at det settes inn umiddelbare tiltak når utfordringer avdekkes (Meld. St. 6, 2019 – 2020, s. 12). Tidlig innsats er med andre ord vesentlig i et spesialpedagogisk og forebyggende arbeid, og en viktig forebyggende innsats består ifølge Befring (2016) av kvalitetsforbedringer av barnehagen og skolen (s. 137). Dessuten er tidlig innsats nedfelt i opplæringsloven der det i § 1-4 står at skolen skal «sørgje for at elevar som står i fare for å bli hengande etter i lesing, skrivning eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventna progresjon blir nådd» (Opplæringslova, 1998). I loven knyttes tidlig innsats først og fremst til et skolefaglig perspektiv. Jeg mener at tidlig innsats også kan knyttes til et psykososialt perspektiv. Dette fordi tidlig innsats dreier seg om et forebyggende arbeid for utfordringer (Meld. St. 6, 2019 – 2020) og bør gjelde faglige så vel som psykososiale utfordringer.

Videre blir tidlig innsats vurdert som «en nøkkel» for å lykkes i regjeringens arbeid med å håndtere utfordringer som det norske utdanningssystemet står overfor (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 6). Dette gjelder blant annet utfordringer med å inkludere alle elever så tidlig som mulig i gode læringsprosesser, samt gripe inn både raskt og adekvat når det avdekkes behov for ytterligere innsats. For å løse disse utfordringene, er det nødvendig å vite *hvordan* en skal praktisere tidlig innsats.

Utviklingspsykologen Dion Sommer (2015) skiller mellom tidlig innsats som senere gir tap, og tidlig innsats som senere gir gevinst. Videre knytter han de to perspektivene rundt tidlig innsats til to typer læringssyn, en kognitivt orientert pedagogikk og en utviklingspedagogikk. Den kognitivt orienterte pedagogikken er kjennetegnet av tidlig innlæring av akademiske ferdigheter og har til hensikt å stimulere til tenkning og fornuft. Denne pedagogikken kan ifølge Sommer (2015) svekke framtidige ferdigheter i matematikk, naturfag og språkforståelse, i tillegg til å fremme manglende selvkontroll og urolig atferd hos barn (s. 80). Altså ser det ut til at den type tidlig innsats mange antar gir bedre skolestart, viser seg å ha uheldige konsekvenser. En utviklingsmessig tilpasset pedagogikk preget av lærende lek og moderat voksenstyring viser seg derimot å gi senere gevinst (Sommer, 2015, s. 78). Det er med andre ord hensiktsmessig å praktisere en pedagogikk som tar utgangspunkt i «lekende læring» og «hele barnet», da en slik pedagogikk bidrar til livslang læring.

### 3.3 Inkludering

I overordnet del av læreplanverket inngår inkludering som et av skolens førende prinsipper for sin praksis. Der står det at «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Elevens rett til å tilhøre en klasse eller gruppe er også nedfelt i Opplæringsloven (1998) § 8-2. For å realisere inkludering, er det nødvendig å forstå begrepet. Så hva menes egentlig med inkludering? Det er nesten umulig å redegjøre for inkludering ved en enkel definisjon. Likevel kan inkludering sies å være en ideologisk målsetting, og dreier seg om at alle skal være med. I skolesammenheng kan en forklare inkludering med en mangfoldig skole der det er rom for alle (Morken, 2016, s. 165). Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994) utdyper begrepet inkludering og slår fast at «inkludering handler om å gi alle barn og unge opplæring i den ordinære skolen, å verdsette menneskelig mangfold og forebygge diskriminerende holdninger, som forutsetning for et mer raust og rettferdig samfunn» (Uthus, 2020, s. 14). Skolen skal altså innlemme alle innenfor den ordinære opplæringen, noe som vil si at skolen må tilpasse seg elevmangfoldet slik at alle elevene får like muligheter til læring og utvikling (Uthus, 2017, s. 132). Slik sett er inkludering utfordrende både for allmennpedagogikken og spesialpedagogikken.

Spesialpedagogene i Uthus (2014) sin studie har en noe annen forståelse av inkluderingsbegrepet enn den som er beskrevet ovenfor. De beskriver inkludering som en unik subjektiv opplevelse hos den enkelte elev, og knytter dette til elevens opplevelse av faglig mestring og tilhørighet i sosiale fellesskap (Uthus, 2020, s. 111). Dette synet på inkludering blir også fremmet av Befring (2016), som beskriver inkludering som et «indrebegrep» der det er den enkeltes erfaringer og opplevelser som har betydning (s. 29). Videre hevder han at inkludering setter fokus på at barn og unge skal få oppleve tilhørighet og erfare at de er verdsatt og ønsket. Dermed betyr det å være inkludert i skolen at en opplever å være verdsatt som deltaker i skolefellesskapet og å høre til. Ulike forståelser av inkluderingsbegrepet gjør det krevende å praktisere inkludering.

Som et bidrag til å realisere en inkluderende skole presenterer Uthus (2017) et helsefremmende inkluderingsbegrep. Sentralt i det helsefremmende inkluderingsbegrepet er begreper som tilhørighet og mestring, agent i eget liv og spesialpedagogikken som ressurs. Begrepene har bakgrunn i forskningsfunn fra Uthus (2014) sin doktorgradsstudie, som undersøker spesialpedagogers erfaringer med elever med særskilte behov. I det helsefremmende inkluderingsbegrepet framheves viktigheten av å ivareta elever med særskilte behov i et helhetlig perspektiv (Uthus, 2020, s. 113). Dette innebærer at hensynet til eleven både på et individuelt plan og som en del av fellesskapet, blir tatt i betraktning. Videre rommer det helsefremmende inkluderingsbegrepet et prinsipp om verdighet for den enkelte elev, noe som innebærer at alle elever i skolen skal få positive opplevelser av mestring og tilhørighet (Uthus, 2017, s. 176). Noen elever vil kunne oppleve mestring og tilhørighet i ordinære læringsfellesskap, mens andre trenger å ta del i segregerte læringsfellesskap for å oppnå dette. Opplevelsen av å høre til et fellesskap forutsetter dessuten at elevene deltar i det fellesskapet gjør sammen (Vatne, 2006, s. 60). For de aller fleste barn er hverdagen preget av venner, lek og fellesskap (Ruud, 2010, s. 35). Det er dessverre ikke alle barn som mestrer å delta i lek. Slik kan barnehagen eller skolen være en arena for ekskludering og ensomhet for enkelte barn. Dette blir ifølge Ruud (2010) mest synlig i den såkalte frileken (s. 35).

Å bli ekskludert fra fellesskapet er svært sårt, og det kan få store konsekvenser for livskvaliteten både i barndommen og senere i livet (Mørland et al., 2017, s. 116). Barn som opplever å bli ekskludert fra fellesskapet mister blant annet erfaringer språklig, kognitivt, sosialt og emosjonelt. Særlig kritisk er det dersom ekskluderingen varer over tid og dersom ingen ansvarlige voksenpersoner griper inn. Dette fremmer utfordringene ved lite voksenstøtte i den frie leken. Videre kan det å bli avvist trigge barnets svakheter, noe som igjen kan frambringe atferd som fører til ytterligere avvising (Ruud, 2010, s. 52). Slik kommer barnet inn i en selvforsterkende ond sirkel. Det problematiske er at det er nettopp disse barna som trenger å delta i leken for å lære seg alternative måter å agere på.

### 3.4 Normalitetsbegrepet

I skolens styringsdokumenter finnes det en rekke beskrivelser av hva en som elev skal få til, kunne og mestre i løpet av skolegangen. Beskrivelsene skildrer en idealelev som ikke finnes. Likevel handler ofte undervisningen om å nærme seg idealeleven som målestokk (Kvamme, 2016, s. 61). Til tross for at dette idealet ikke finnes, blir grensene for normaliteten diskutert. Hva som anses som normalt er ifølge Franck (2017) ikke en nøytral observasjon av virkeligheten, men heller en vurdering av virkeligheten. Vår forståelse av det normale henger sammen med hva som er gjennomsnittlig, ønskelig og akseptabelt (s. 153). Slik kan normalitetsbegrepet knyttes til utformingen av samfunnet. Hva vi anser som normalt, og hva og hvem som er gjenstand for vurderingen er imidlertid stadig i endring fordi samfunnet endrer seg (Franck, 2017, s. 154). Det finnes altså ulike former for normalitet, og Morken (2012) skiller mellom det som *er* og det som *bør* være (s. 45). Vi vurderes i lys av det første normalitetsbegrepet opp mot hva som framstår som mest vanlig. I lys av det andre normalitetsbegrepet vurderes vi opp mot forestillinger om hvordan vi burde være. Slik bruker vi idealeleven som målestokk.

Med et kritisk blikk på tidlig innsats og økningen i spesialpedagogisk støtte, stiller Franck (2017) seg kritisk til om det vi anser som normalt har blitt snevret inn, og om det har skjedd en endring i hva vi forventer av barn i tidlig alder (s. 151). Videre kan «forestillingen om det normale barnet og utviklingstanken lede voksnes blikk mot detaljer ved barns liv og lek, hva som er feil eller riktig ved barnet ut fra vedtatte manus (teorier) som ligger til grunn» (Øksnes, 2019, s. 53). Et slikt blikk bidrar ifølge Nordin-Hultman (2004) til «feilsøking», og gjør at forklaringer på mangler og feil ved barnet søkes i barnet selv heller enn i pedagogikken eller i omgivelsene rundt (s. 24). Resultatet av denne feilsøkingen blir at når det oppstår vansker i barnehage og skole, tolker vi det som at barnet er problemet. Dersom vi skal unngå dette, må vi flytte blikket fra barna og deres egenskaper til de miljøene barna møter i barnehager og skoler - til pedagogikken.

Et sentralt prinsipp i opplæringsinstitusjonene, er hensynet til barnets beste. For å praktisere en pedagogikk som ivaretar barnets beste i overgangen fra barnehage til skole, er det nødvendig å vite hvem skolestarteren er. Jeg vil derfor si noe om dette. Som mennesker er vi født til bevegelse, og vi er avhengige av å få utløp for trangen til bevegelse og aktivitet, da dette danner et viktig fundament for vår utvikling (Boge, 2017, s. 76). Som tidligere nevnt, kom seksåringene inn i skolen ved innføringen av Reform 97. Skolestarterne i dag er altså seks år, og de yngste elevene har ifølge Boge (2017) «et naturlig behov for bevegelse og aktivitet, og skolen skal legge til rette en undervisning for de yngste med gode vilkår for barns lek» (s. 75). Også Eriksen (2006) påpeker at lek og bevegelse bør stå sentralt i fritid, undervisning og læring (s. 13).

Spørsmål om grenser for normalitet melder seg i overgangen fra barnehage til skole. Forskning viser at skolestarterne har behov for å bevege seg (Boge, 2017, s. 76), noe som kan gjøre det krevende for dem med stillesittende undervisning. En skolestart til det beste for barna forutsetter derfor at skolen tilpasser seg seksåringenes aktivitetsnivå. Hvilke diskusjoner som har pågått når det gjelder overgangen fra barnehage til skole, skal jeg utdype i det følgende.

### 3.5 Overgangen fra barnehage til skole

Årene i utdanningsløpet innebærer mange overganger. En av dem er overgangen fra barnehage til skole og SFO. Denne overgangen er for mange barn spennende og fylt av forventninger, utfordringer, muligheter og nye venner (Meld. St. 6, 2019 – 2020, s. 26). Samtidig kan overgangen være kritisk og ha stor betydning for barns utvikling, læring og trivsel. Videre kommer det fram av stortingsmeldingen at overgangen skal oppleves som trygg for barna, og det er spesielt viktig å sikre en god overgang for barn med særskilte behov. Overgangen skal også være preget av sammenheng og kontinuitet.

Ambisjonene om å skape sammenheng og kontinuitet i overgangen kan imidlertid føre til at skoleforberedende arbeid, der skolens praksisformer, innholdsdimensjoner og forventninger, blir innlemmet i barnehagen (Christensen, 2020, s. 202). Dette stiller Christensen (2020) seg kritisk til, noe også foreldre uttrykker motstand mot (Einarsdottir, 2019, s. 225). Det skoleforberedende arbeidet gir videre anledning til bekymring om hvorvidt barna er skoleklare (Christensen, 2020, s. 202). Bekymringene kan bidra til et ytterligere skoleforberedende arbeid, der de eldste barna i barnehagen blir forberedt på skolestarten. Sommer (2015) advarer mot denne formen for tidlig innsats, fordi tidlig innsats i form av skoleforberedende aktiviteter senere gir tap.

Når det gjelder hva som gir barn gode overganger, er det behov for å avkrefte noen misforståelser. Ifølge Hogsnes (2019) kan «misforståelser relateres til noen rådende forståelser av *skoleforberedelse* og «skoleklarhet». Det understrekes at vi ikke bare skal gjøre barna klar for skolen. Skolen må også gjøres klar til å ta imot barna» (s. 19). Dette blir også fremmet av Stanek (2020), som presiserer at dersom det oppstår utfordringer i forbindelse med skolestart, burde vi heller «arbejde mere for at løse problemerne der, hvor de opstår, frem for bestandigt at forsøge at løse dem, før de opstår» (s. 55). Så hva kan skolen gjøre for å ta imot barna på en god måte?

Skolen kan blant annet vektlegge lek i overgangen, svarer Hogsnes (2019). Det å gi barn «muligheter til å bygge videre på erfaringer og skape ny forståelse gjennom lek, bidrar til gode overganger for barn» (Hogsnes, 2019, s. 77-78). Også vennskap og relasjoner til andre barn blir framhevet som viktig i overgangen (Christensen, 2020, s. 28). Det er dessuten viktig å gi barna muligheten til å beholde kontakten med venner fra barnehagen, og samtidig legge til rette for at barna kan etablere nye vennskap (Hogsnes & Moser, 2014). Dette kan bidra til å gjøre overgangen trygg og god. I tillegg er god ledelse, god planlegging og god informasjonsflyt forutsetninger for å sikre kontinuitet i overgangen (Meld. St. 6, 2019 – 2020, s. 26). Videre er den støtten barnet får fra hjemmet, barnehagen, skolen og SFO underveis i overgangen, grunnleggende for gode overganger (Hogsnes, 2019, s. 13). Et samarbeid på tvers av institusjonene vil derfor være til det beste for barnet.

## 3.6 Lekteori

Den kjente lekforskeren Brian Sutton-Smith har uttalt følgende: «We all play occasionally, and we all know what playing feels like. But when it comes to making theoretical statements about what play is, we fall into silliness. There is little agreement among us, and much ambiguity» (1997, s. 1). Karakteristisk for leken som fenomen er at den har en tendens til å unndra seg våre forsøk på å definere den (Lillemyr, 2011, s. 45). Leken er flertydig, og vi kan forstå den fra flere ulike perspektiver (Sutton-Smith, 1997). Det er altså vanskelig å gi en entydig definisjon av lek. Etter å ha gjennomført analyse av empirien der jeg pendlet mellom å lese teori og å gjennomgå datamaterialet, har jeg valgt ut noen sentrale perspektiv på lek som jeg i det følgende skal utdype.

Når det gjelder mangfoldige former for lek, er det noen perspektiver som går igjen i den pedagogiske lekdiskursen. Det ene perspektivet kan knyttes til synet på lek som noe som skal være atskilt fra skole- og læringsarbeid, og som er fritt (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 38). Fri lek blir av Sommer (2015) definert som «en lystbetont aktivitet - frivillig, spontan, fleksibel, engasjert og selvstyrt - uten ytre hensikt eller mål» (s. 73). Lekens frivillige karakter blir også framhevet av Vedeler (1999), som påpeker at leken er preget av frihet og inneholder elementer av glede (s. 14). Dermed kan en si at leken opphører dersom friheten blir borte. Videre har ikke leken noe mål ut over seg selv, da det er selve leken som er målet (Vedeler, 1999, s. 18). Altså er leken initiert av barn selv, og leken som prosess heller enn som et mål, er verdifull.

Det andre perspektivet kan knyttes til synet på lek som noe som skal føre til læring (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 38). Dette henger sammen med styrt lek, som handler om å bruke lekaktiviteter for å fremme akademisk kunnskap (Fisher et al., 2015, i Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 110). Denne formen for lek skiller seg fra frilek blant annet ved at leken har et mål utover seg selv, å føre til læring. Lek kan med andre ord innen dette perspektivet bli forstått som et middel for å oppnå et mål. Lekaktivitetene kan være mer eller mindre styrt, avhengig av graden av voksenstyring. Den type lek som har innpass i undervisningen i skolen blir også omtalt som instrumentell lek (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 126). Eksempler på instrumentell lek kan være aktiviteter som språklek, film og å skrive historier. Det blir imidlertid problematisert i hvilken grad slike aktiviteter kan kalles lek.

Disse perspektivene på lek finner vi også igjen hos Lillemyr (2019). Med utgangspunkt i tidligere forskning om lek foreslår han tre dimensjoner som beskriver leken. Den første dimensjonen går ut fra en antagelse om at barns lek primært har en instrumentell verdi, og vektlegger at barn kan lære gjennom å leke. For eksempel kan det være mye språklig og sosial læring i lek, som grunnlag for kognitiv utvikling (Lillemyr, 2019, s. 65). Lek kan altså være et pedagogisk verktøy for å lære bestemte kunnskaper og ferdigheter. Den andre dimensjonen dreier seg om at barns lek primært har egenverdi, der vennskap og sosiale relasjoner er sentralt. Lek er for det lekende barnet et mål i seg selv og en naturlig væremåte (Lillemyr, 2019, s. 62). Barn leker for å leke og ha det gøy. Lekens betydning for sosialisering blir også fremmet av Vedeler (1999, s. 92). Den tredje dimensjonen vektlegger lekens inspirasjon (motivasjon) (Lillemyr, 2019, s. 64). Alle de tre dimensjonene har en relasjon til motivasjon. Sistnevnte viser imidlertid til den lysten, det engasjementet og den inspirasjonen som leken karakteriseres av. Videre er lek en allsidig aktivitet som er viktig for barnet, og den motiverer og engasjerer ifølge Lillemyr (2011) «på en fullstendig og indrestyrt måte» (s. 41). Disse tre dimensjonene vil kunne utfylle hverandre og bidra til forståelse for lek som fenomen (Lillemyr, 2019, s. 62).

Det er ifølge Ruud (2010) særlig tre grunner til hvorfor det er viktig at barn deltar og samhandler i lek. Den første grunnen er at vennskap og deltakelse i lek er viktig for barnets trivsel «her og nå». Vennskap utvikler seg gjennom å gjøre noe sammen, og bygges over tid (Greve, 2015, s. 111). Barn kan med andre ord etablere vennskap ved å leke sammen. Den andre grunnen er at barn får både språklig, sosial og emosjonell stimulering gjennom deltakelse i rollelek. Rollelek vil ifølge Vedeler (1999) si at barnet inntar en rolle der det later som om det er en annen (s. 66). Leken kan forekomme både som alenelek og som sosial lek. Den tredje grunnen er at samhandling i lek kan forebygge samhandlingsvansker og psykososiale vansker senere i livet (Ruud, 2010, s. 11). Vektlegging av lek i barnehage og skole kan altså virke forebyggende for utvikling av særskilte behov, og føre til mindre spesialundervisning. Videre er leken ifølge Moe og Valseth (2014) barnets viktigste lærings- og utviklingsarena, noe som gjør leken til et viktig område både i det spesialpedagogiske og i det allmennpedagogiske tilbudet (s. 365). Det er stort sett de positive fordelene for barns læring og utvikling som blir framhevet når en skriver om lek.

Likevel har ikke alle elever utbytte av alle former for lek. Noen barn er ifølge Mørland et al. (2017) mer sårbare i lek og samhandling enn andre (s. 114). For eksempel kan elever med atferdsvansker, minoritetspråklige elever eller elever med ulike former for funksjonshemming ha utfordringer med å finne seg til rette i leken (Vatne, 2006, s. 55). Dessuten kan elever med særskilte behov ha utfordringer med å etablere vennskap på grunn av sine kompetanseutfordringer (Kvelling & Haugan, 2022, s. 92). Videre kan vennskap sies å være basert på likhet, noe som medfører at elever med særskilte behov finner færre som ligner på dem selv i klassen og på skolen (Kvelling & Haugan, 2022, s. 92). Dette gjør at elever med ulike funksjonshindringer har økt risiko for å oppleve ensomhet og bli sosialt isolert. I tillegg er det en risiko for at barn som faller utenfor sosialt ikke utvikler nødvendige samhandlingsferdigheter, fordi de blir nektet tilgang til situasjoner der de kan lære og praktisere disse ferdighetene (Ruud, 2010, s. 52). Derfor er det enkelte barn som trenger veiledning fra faglig kompetente pedagoger for å kaste seg inn i lekens uforutsigbare verden (Mørland et al., 2017, s. 117).

## 4 Metodisk tilnærming

Dette kapitlet begrunner de metodiske valgene som er tatt i denne studien. Innledningsvis beskriver jeg at studien min er en del av et innovasjonsprosjekt som er finansiert av Norges Forskningsråd og registrert i Cristin, og som pågår i Trondheim kommune (2020-2024). Videre beskriver jeg de vitenskapsteoretiske perspektivene som ligger til grunn for dette masterprosjektet, nærmere bestemt fenomenologi og hermeneutikk. Deretter beskriver jeg kjennetegn ved kvalitativ forskning. Siden denne studien baserer seg på intervju med foreldre, beskriver jeg det semistrukturerte intervjuet spesielt. Jeg redegjør også for studiens analytiske tilnærming, som er tematisk analyse. Til slutt reflekterer jeg over etiske betraktninger og studiens kvalitet, og beskriver blant annet hvilke muligheter og utfordringer det kan føre med seg å gjennomføre en studie som del av et større innovasjonsprosjekt.

### 4.1 Innovasjonsprosjektet

Jeg har blitt invitert inn i prosjektet «*Bedre skolestart for alle. Et innovasjonsprosjekt i Trondheim kommune*». Prosjektet er rapportert til og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Temaet for prosjektet er bedre skolestart, og hensikten er å bidra til forbedring av skolestart gjennom noen skisser til tiltak. Innovasjonsprosjektet er også forankret i Trondheim kommunes strategi på oppvekstfeltet «Stein, saks, papir – en strategi for å bygge sterke Barnefelleskap» (se vedlegg 1). Denne studien kan forstås som et delprosjekt av innovasjonsprosjektet, der jeg har et spesialpedagogisk blikk som forskerne ikke har hatt på materialet. Gjennom innovasjonsprosjektet har jeg fått tilgang til et mye rikere datamateriale enn det jeg selv hadde hatt mulighet til å samle inn (Dalland, 2011, s. 457). Datamaterialet som studien bygger på er 25 transkriberte intervjuer med foresatte, som er gjort av forskere i prosjektet. Intervjuene handler om hvordan foreldre opplever egne barns overgang fra barnehage til skole, noe jeg i denne studien knytter opp mot ulike perspektiver på tidlig innsats. Som problemstillingen antyder, undersøker jeg foreldres synspunkter på lek. Det er bare deler av intervjuene som gir innblikk i dette. Derfor er det bare deler av intervjuene som blir brukt som datamateriale. Siden dette er en masteroppgave i spesialpedagogikk, har jeg et spesialpedagogisk blikk på datamaterialet. Barns lek kan knyttes til spesialpedagogikk som forebygging, fordi leken kan virke forebyggende for barns utvikling av ulike utfordringer (Ruud, 2010, s. 11). I tillegg kan barns lek, som tidligere nevnt, knyttes opp mot ulike forestillinger av tidlig innsats. Slik har masteroppgaven en spesialpedagogisk forankring, i et forebyggende perspektiv.

Videre ligger aksjonsforskning til grunn for innovasjonsprosjektet. Selve ordet «aksjon» kan knyttes til aktiv handling og evnen til å finne løsninger på problematiske forhold (Furu, 2013, s. 47). I skolesammenheng blir begrepet aksjonsforskning brukt om det forskere foretar seg når de forsker sammen med ledere og lærere i skolen (Tiller, 2006, s. 44). Aksjonsforskning blir av Greenwood og Levin (2006) definert som forskning utført av et team bestående av en aksjonsforsker og medlemmene av en organisasjon, et fellesskap eller et nettverk som søker å forbedre deltakernes situasjon (s. 3). Altså er det i aksjonsforskning et nært samarbeid mellom deltakere og forskere, der et felles mål er et ønske om forbedring av en gitt situasjon, noe som krever en forskningsetisk klargjøring av roller.



Innovasjonsprosjektet strekker seg over fire år, fra 2020 til 2024. I prosjektbeskrivelsen står det blant annet at innovasjonen i prosjektet dreier seg om å utvikle og forbedre den nåværende praksisen knyttet til den kommunale tjenesten skolestart og overgangen fra barnehage til skole. Videre består prosjektet av en intervensjonsdel og en forskningsdel. Intervensjonsdelen innebærer at lærere i barnehage og skole gjennomfører tiltak for å bedre skolestarten for alle barn, foreldre og lærere i barnehage og skole. Tiltakene er planlagt og gjennomført av det pedagogiske personalet i barnehagen og ved skolen.

Forskningsdelen av prosjektet innhenter informasjon om aktørenes opplevelse av tiltak som er ment å virke positivt for barns overgang. Prosjektet undersøker hvordan barn, lærere og foreldre deltar og opplever overgangen fra barnehage til skole, før og etter at innovasjonen er realisert. Deltakernes opplevelser og erfaringer kan være nyttige bidrag i forbedringer av praksis generelt, men særlig verdifulle i forbedring av innovasjonstiltakene i barns overgang fra barnehage til skole. Videre er den grunnleggende tanken bak kunnskapsinnhentingen i forskningsdelen av prosjektet at utfordringene knyttet til overgangen forstås best av de involverte deltakerne. Dette begrunner behovet for å generere forskningsdata av og med barn, foreldre og lærere/barnehagelærere. Hensikten med forskningen er å frembringe forskningsbasert kunnskap for utvikling av pedagogisk praksis. Dette gjelder kunnskap for deltakerne i prosjektet, men også for andre barnehager og skoler, samt knyttet opp mot politikktutforming og forvaltning.

## 4.2 Vitenskapsteoretiske perspektiver

For å sikre kvalitet i studien, er det viktig at jeg presenterer perspektiver som ligger til grunn for min tenkning og tolkning av empirien. Ettersom jeg ønsker å oppnå en forståelse av foreldres perspektiver på lek, altså deres subjektive opplevelser av et sosialt fenomen, har oppgaven en fenomenologisk tilnærming. Også hermeneutikken er relevant for denne studien, fordi jeg tolker informantenes ytringer. Jeg skal i det følgende presentere studiens vitenskapsteoretiske forankring, fenomenologi og hermeneutikk.

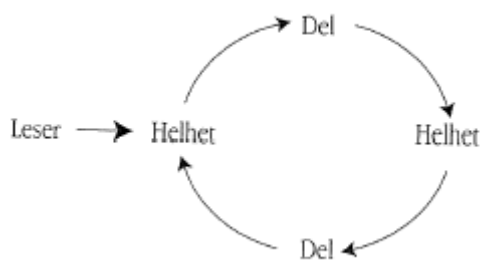
### 4.2.1 Fenomenologi

Jeg ønsker i denne studien å undersøke foreldres synspunkter på lek, og deres opplevelse av lekens betydning for deres barn i overgangen fra barnehage til skole. Fenomenologiske studier beskriver menneskers «opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen» (Postholm, 2020, s. 41). Denne studien kan sies å være fenomenologisk, fordi forskningsspørsmålet dreier seg om foreldres synspunkter på lek. Fenomenologien har sine røtter i en filosofi som går ut på at forskeren skal prøve «å oppnå vitenskapelig kunnskap gjennom konsentrerte studier av erfaringer ved hjelp av et reflekterende selv» (Postholm, 2020, s. 42). Svarene jeg får i studien vil være påvirket av informantenes erfaringsbakgrunn og verdier. Også Thagaard (2018) påpeker at «sentralt innen fenomenologien er å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til de personer vi studerer, og å beskrive omverdenen slik den erfares av dem» (s. 36). Et objekts virkelighet er med andre ord avhengig av et subjekt (Postholm, 2020, s. 42). Kunnskap skapes i denne studien gjennom informantens tenkning, ved hjelp av mine refleksjoner. Jeg er opptatt av å være åpen i møte med informantenes synspunkter, for å gi innblikk i deres faktiske forståelse av lek. Likevel vil min tolkning av intervjuene bli

farget av min forforståelse, noe som gjør også hermeneutikken relevant for denne studien.

#### 4.2.2 Hermeneutikk

I denne oppgaven ønsker jeg å forstå og fortolke foreldres perspektiver på lek. En hermeneutisk innfallsvinkel til oppgaven kan derfor være hensiktsmessig. Hermeneutikk betyr «fortolkningslære», og kan forstås som en overføring eller en formidling av et budskap eller en betydning (Jordheim et al., 2011, s. 201-202). Denne overføringen skjer fra det som skal tolkes, til den som fortolker, som igjen kan formidle det videre. Jeg tolker i denne studien transkripsjonene av intervjuene med foreldre. Slik skjer det en overføring fra datamaterialet til meg som forsker. Videre bygger hermeneutikken på prinsippet om at vi skaper mening i lys av den sammenheng som det vi studerer er en del av (Thagaard, 2018, s. 37). Den hermeneutiske sirkel illustrerer nettopp dette (se figur 1), «at man bare forstår en del av en tekst ved å se den i forhold til helheten, og bare forstår helheten gjennom de enkelte delene» (Krogh, 2004, s. 224). Leseren eller den som fortolker har et ståsted utenfor sirkelen.



Figur 1: Den hermeneutiske sirkel (Krogh, 2004, s. 225)

Når vi fortolker har vi uunngåelig med oss en forforståelse (Gilje, 2019). Gjennom utdanningen har jeg tilegnet meg ulike forståelser av lek, en oppfatning av hva som er en god overgang og ulike syn på spesialpedagogikk. Denne forforståelsen har påvirket mitt analysearbeid gjennom en abduktiv tilnærming til datamaterialet, som handler om en pendling mellom teorier, forskerens forforståelse og datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). Abduksjon er med andre ord en kontinuerlig vekselvirkning mellom teori og empiri. Videre hevder Gadamer at vi ikke kan kvitte oss med forutsetningene fra vår egen kultur, og at vi heller ikke skal prøve å gjøre det (Krogh, 2004, s. 243). Slik blir forståelsen av teksten preget av leserens fordommer og forforståelse, noe som gjør leseren til en del av den hermeneutiske sirkel (se figur 2). Ved å beskrive forforståelsen kan vi imidlertid jobbe mot å la den få for stor innflytelse i analysearbeidet.



Figur 2: Forforståelse som del av den hermeneutiske sirkel (Krogh, 2004, s. 246)

Siden jeg som forsker har med meg en forforståelse i fortolkningsarbeidet, er det viktig at jeg er åpen for nye måter å forstå ting på, og lar meg overraske av det foreldre sier i intervjuene eller av teorier jeg leser. Videre kommuniserer jeg i denne masteroppgaven mine tolkninger av datamaterialet, og det er viktig å presisere at jeg gjennom forskningen ikke kommer fram til én egentlig sannhet. I tråd med hermeneutisk vitenskapsfilosofi er min oppfatning at det finnes flere sannheter. Det jeg så formidler gjennom masteroppgaven er forskningsbaserte tolkninger av andres synspunkter på lek. Forforståelsen gjør at vi som forskere tolker ting ulikt. Derfor forsøker jeg i denne studien å være transparent i formidlingen av funnene. Samtidig forsøker jeg å framheve foreldrenes perspektiver på lek, heller enn å redusere dem. I hermeneutisk forskning er det ikke viktig *hvem* som har sagt noe, men *hva* som blir sagt (Moules et al., 2015). Dette begrunner valget mitt om å utelate informasjon om hvem av informantene som har sagt hva. Jeg inkluderer heller ikke utsagn fra alle informantene i studien, men fra de fleste. Grunnen til dette er at noen utsagn ivaretar essensen i andre utsagn som er sagt av andre foreldre, og jeg velger derfor å bruke det utsagnet som jeg synes framhever denne essensen best. Dette har resultert i en ubalanse med tanke på hvor mye jeg har hentet fra hvert av intervjuene i presentasjonen av funnene, på grunn av informantenes tydelighet i språklige uttrykk, men også nyanser.

### 4.3 Kvalitativ forskning

Forskerne på innovasjonsprosjektet har benyttet en kvalitativ forskningsmetode. Dermed er også min studie kvalitativ. Ifølge Thagaard (2018) har kvalitative metoder tradisjonelt blitt forbundet med at forskeren er i nær kontakt med de som blir studert, som ved intervju og deltakende observasjon (s. 11). Denne nærheten gjør kvalitativ forskning intens og spennende, men fører også med seg spesielle utfordringer (Tjora, 2021, s. 17). For eksempel må man være innstilt på å justere prosjektet underveis, da forholdene gjerne ikke viser seg å være helt som tenkt. I tillegg forholder kvalitative studier seg til et fortolkende paradigme (Tjora, 2021, s. 27), jf. hermeneutikken. Videre er en viktig målsetting ved bruk av kvalitative tilnærminger at forskeren oppnår en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018, s. 11). Dette er også en målsetting for min studie.

### 4.3.1 Semistrukturert intervju

Den kvalitative forskningen er svært mangfoldig, men intervjuer er ifølge Tjora (2021) den mest utbredte datagenereringsmetoden innenfor kvalitativ forskning, særlig dybdeintervjuer eller semistrukturerte intervjuer (s. 127). Denne masteroppgaven baserer seg på semistrukturerte intervjuer av foreldre, gjennomført av forskere i innovasjonsprosjektet. Målet med semistrukturerte intervjuer er å skape en relativt fri samtale som handler om noen spesifikke tematikker som er forhåndsbestemt av forskeren (Tjora, 2021, s. 127). Intervjuundersøkelser er godt egnet til å gi informasjon om informantenes synspunkter og opplevelser (Thagaard, 2018, s. 13). Også Tjora (2021) påpeker at man bruker semistrukturerte intervjuer dersom man vil studere holdninger, erfaringer og meninger (s. 128). Som masterstudent er jeg opptatt av å oppnå en forståelse av lek som et sosialt fenomen, ved å undersøke foresattes synspunkter på lek. Derfor er det hensiktsmessig å bruke semistrukturerte intervjuer som metode for å svare på problemstillingen.

Som tidligere nevnt, bruker jeg andres datainnsamling som empiri i masteroppgaven. Ifølge Dalland (2011) åpner gjenbruk av kvalitative data for «re-analysering med mulighet til å studere interessante hendelser som ikke var eksplisitt fokus for den opprinnelige undersøkelsen» (s. 449). I mitt tilfelle er det nok snakk om sambruk av kvalitative data, heller enn gjenbruk. Likevel mener jeg at sambruk av kvalitative data gir mulighet for å analysere datamaterialet med et annet blikk enn det forskerne i prosjektet har hatt på materialet. Forskerne gjennomførte intervju av foreldre til de eldste barna i to barnehager og til barn i første klasse ved en skole som er tilknyttet disse barnehagene. Intervjuene ble gjort i perioden 2020 til 2022, og de ble gjennomført digitalt på Zoom på grunn av koronarestriksjoner. Det ble kun tatt opp lyd via diktafon, og intervjuene varte i omtrent en time. Deltakelse i intervjuene var frivillig, og det var foreldrene selv som meldte interesse for å bli intervjuet. Informasjon om hensikten med innovasjonsprosjektet og forskningen ble gitt til foreldrene før de samtykket til deltakelse. Intervjuguiden (se vedlegg 2) ble også sendt til informantene i forkant av intervjuet. Intervjudata har blitt forsvarlig lagret, og informantene har blitt anonymisert i transkripsjonene av intervjuene.

Som utgangspunkt for de semistrukturerte intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide av forskerne i prosjektet. Gjennom forslag til spørsmål i intervjuguiden, kom forskernes forforståelse fram. Spørsmålene ble diskutert og justert i forskergruppa og sammen med to eksterne forskere. De ønsket å få både bredde og dybde i intervjuene, og dermed et rikt datamateriale. Intervjuene handler om hvordan foreldre deltar i og erfarer overgangen fra barnehage til skole. Temaer som foreldrene ble spurt om er blant annet forventninger til overgangen, barnets perspektiv på skolestart, foreldrenes opplevelse av overgangen, samarbeid mellom barnehage og skole og lekens betydning i overgangen.

Jeg har gjennom prosjektet fått tilsendt 28 transkriberte intervjuer av foreldre. Tre av intervjuene har blitt ekskludert fordi jeg ikke anså dem som relevante for å svare på studiens problemstilling. Det at intervjuguiden ikke er utviklet av meg, har resultert i at det bare er en liten del av hvert intervju som er relevant for denne masteroppgaven. Siden jeg bare har analysert deler av intervjuene, har jeg kunnet inkludere flere informanter i studien, sammenlignet med om jeg hadde analysert intervjuene i sin helhet. Videre påpeker forskerne i prosjektet at analyseprosessen startet allerede da de utviklet intervjuguiden. Jeg har verken deltatt i utviklingen av intervjuguiden eller gjort

intervjuene selv. Derfor startet analysen av de fleste intervjuene først da jeg leste transkripsjonene av intervjuene. Det er imidlertid verdt å nevne at jeg har vært vitenskapelig assistent i innovasjonsprosjektet, og transkribert noen få av intervjuene selv. Uansett har jeg måtte bruke mye tid på å bli kjent med datamaterialet for å kunne analysere det, som er det første steget i en tematisk analyse.

## 4.4 Analysetilnærming

I det følgende skal jeg utdype studiens analytiske tilnærming. Kort sagt har den kvalitative analysen ifølge Tjora (2021) som mål å gjøre det mulig for en leser av forskningen å få økt kunnskap om tematikken det forskes på, uten selv å bearbeide datamaterialet som er generert (s. 216). Videre har jeg, som Tjora (2021) beskriver, erfart at kvalitativ analyse krever mye intenst tankearbeid, at en som forsker er sensitiv for hva som finnes i empirien og at en har evne til å arbeide systematisk. Analyse av kvalitative data kan gjøres på flere ulike måter, men jeg har gjennomført det Braun og Clarke (2006) omtaler som en tematisk analyse av datamaterialet. Tematisk analyse dreier seg om å indentifisere mønstre (tema) i datasettet (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Et tema fanger noe viktig i datamaterialet, relatert til forskningsspørsmålet. Videre er den tematiske analysen stegvis, og den består av seks steg. Disse er å bli kjent med empirien, innledende koding, sortere koder i potensielle temaer, vurdere temaene, definere og navngi temaene og skrive fram funn. Analyseprosessen er imidlertid ikke lineær, fordi forskeren beveger seg fram og tilbake mellom de ulike fasene (Terry et al., 2017, s. 23). Dette har også jeg gjort i analysen av datamaterialet.

Det første steget i en tematisk analyse handler om å bli kjent med empirien. Denne prosessen kan begynne allerede ved innsamlingen av datamaterialet (Terry et al., 2017, s. 23). Dette gjelder ikke for min del, da jeg som tidligere nevnt har fått tilsendt transkriberte intervjuer. Siden jeg ikke har gjort intervjuene selv, var det viktig å bruke mye tid på å bli kjent med empirien. Jeg har lest nøye gjennom intervjuene, på jakt etter interessante detaljer<sup>2</sup>. De 25 intervjuene har generert mye datamateriale. Det er som sagt bare en liten del av intervjuene som er relevant for å svare på studiens problemstilling. For å kunne bearbeide dette materialet ytterligere, har jeg markert det jeg anser som relevant. Det jeg valgte å markere var i all hovedsak utsagn som handler om lek, læring og vennskap. Grunnet de store mengdene data som de 25 intervjuene har genert, har jeg videre bare bearbeidet det markerte materialet, med tilhørende kontekst. Jeg har med andre ord lest deler av transkripsjonene gjentatte ganger, for videre å kunne tolke materialet.

Det andre steget involverer innledende koding av empirien. Den innledende kodingen er systematisk og grundig (Terry et al., 2017, s. 26), og kodene identifiserer trekk ved dataene som forskeren anser som interessant (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Eksempler på koder som jeg har identifisert på bakgrunn av datamaterialet er vennskap, inkludering, læring gjennom lek, ekskludering, trygghet og mild overgang. Jeg har underveis i analysearbeidet sammenlignet intervjuene opp mot hverandre, og blitt oppmerksom på likheter og ulikheter i datamaterialet. Det er ifølge Terry et al. (2017) sannsynlig at en i denne fasen identifiserer mønstre på tvers av empirien (s. 23). Jeg har selv identifisert tematikker som jeg så var gjentakende i svarene fra foreldrene, og laget kategorier basert på dette. Kodingen av materialet er imidlertid fleksibel, og revidering

---

<sup>2</sup> Noen få av intervjuene har jeg transkribert selv i rollen som vitenskapelig assistent på innovasjonsprosjektet.

av kodene er en del av denne fasen (Terry et al., 2017, s. 26). Videre har jeg hatt en abduktiv tilnærming til datamaterialet som «starter fra empirien, men aksepterer betydningen av teorier og perspektiver i forkant og/eller i løpet av forskningsprosessen» (Tjora, 2021, s. 285). Også Postholm og Jacobsen (2018) beskriver, som tidligere nevnt, at en abduktiv tilnærming handler om en pendling mellom teorier og forskerens perspektiv og datamaterialet samlet inn fra deltakernes perspektiv (s. 102). Altså er abduksjon en kontinuerlig vekselvirkning mellom teori og empiri. En slik tilnærming aksepterer med andre ord den forforståelsen jeg som forsker bringer med meg inn i analysearbeidet. Den innledende kodingen genererte en liste med koder, som ble utgangspunkt for det tredje steget i analyseprosessen.

Det tredje steget handler om å sortere de ulike kodene i potensielle temaer. Det er viktig å påpeke at temaene ikke finnes i datamaterialet fra før, men at de skapes gjennom min tolkning av datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 80). Problemstillingen fungerer i denne prosessen som en guide for forskeren, som en hjelp til å avgjøre hva som er relevant med tanke på potensielle temaer (Terry et al., 2017, s. 27). I denne fasen av analysearbeidet forsøkte jeg altså å lage temaer der de tidligere identifiserte kodene ble gruppert, og problemstillingen fungerte som en støtte i dette arbeidet. Temaene jeg lagde var imidlertid bare foreløpige kandidattemaer. Det fjerde steget i tematisk analyse handler nemlig om å vurdere temaene. Det er ifølge Terry et al. (2017) sjeldent at det første forsøket på temautvikling resulterer i en endelig tematisk kartlegging (s. 28), noe som viste seg å gjelde i denne studien. Gjennomgangen av temaene resulterte i en redusering fra seks til tre temaer. De første seks temaene var *sosiale aspekt ved lek, fordeler ved lek, utfordringer ved lek, lek og læring, god overgang og barnets natur*. Noen av temaene valgte jeg å slå sammen, siden de handlet om mye av det samme. Dermed kunne jeg heller lage et større og mer overordnet tema enn først tenkt.

Det femte steget involverer å definere og navngi temaene. Dette innebærer blant annet å sjekke om temaene ivaretar meningsinnholdet i de kodede segmentene (Terry et al., 2017, s. 29), samt å definere hva hvert av temaene handler om (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Analysen av empirien har resultert i følgende tre temaer: *lekens betydning i overgangen fra barnehage til skole, lekens psykososiale betydning samt lek og læring*. Hva som menes med hvert av temaene blir utdypet i analysekapitlet. For å styrke studiens troverdighet, skal jeg også underbygge temaene med datamateriale. Det sjette og siste steget i tematisk analyse er å skrive fram funn, noe jeg gjør i denne masteroppgaven. En utfordring med å skrive fram funn er å bruke et konsekvent og stringent språk, med en konsistent indre logikk.

## 4.5 Etiske refleksjoner

Det er ifølge Tjora (2021) ulike etiske utfordringer knyttet til ulike datagenereringsmetoder (s. 53). Siden denne studien baserer seg på semistrukturerte intervjuer av foreldre, skal jeg i det følgende kort drøfte etiske hensyn ved semistrukturerte intervjuer som metode. Forskningsprosjekter som behandler personopplysninger må forholde seg til personopplysningsloven av 2001, noe som vil si at prosjektene er meldepliktige til NSD (Thagaard, 2018, s. 25). Innovasjonsprosjektet «*Bedre skolestart for alle. Et innovasjonsprosjekt i Trondheim kommune*» er rapportert til og datagrunnlaget er godkjent av NSD. Dermed er også denne studien godkjent.

I forbindelse med intervjuer er mye av etikken knyttet til presentasjon av data, for eksempel når det gjelder anonymisering (Tjora, 2021, s. 187). Anonymisering er en strategi for å beskytte informantens integritet og identitet, og innebærer å fjerne forbindelsen mellom informasjon og person (NESH, 2021, s. 22). Dette hindrer at informantene i studien blir gjenkjent, noe som ble presisert i informasjonsskrivet som ble gitt til deltakerne. Der sto det blant annet at data anonymiseres, men at det vil offentliggjøres at deltakernes barnehage og skole deltar i innovasjonsprosjektet. Dermed vil man kunne gjenkjenne miljøet i fremtidige publikasjoner. Siden informantene har blitt anonymisert i transkripsjonene av intervjuene, vet ikke jeg hvilket individ opplysningene og materialet stammer fra, noe som gjør deltakerne anonyme for meg som forsker. Dette er naturligvis bra med hensyn til at informantene skal føle seg trygge på at de ikke blir gjenkjent. På den andre side kan det være en begrensning dersom jeg trenger en oppklaring i hva informantene mener. Denne begrensningen gjør det spesielt viktig å underbygge tolkninger med empiri. I tillegg skal forskere «vise respekt for ulike verdier og holdninger» og «forskere skal ikke tillegge mennesker irrasjonelle eller lite aktverdige motiver uten å kunne gi overbevisende dokumentasjon og begrunnelse» (NESH, 2021, s. 27). På bakgrunn av dette har jeg i analysekapitlet forsøkt å skille mellom informantens utsagn og min analyse av datamaterialet, samt være bevisst mine språklige formuleringer, for å ivareta informantens perspektiver.

## 4.6 Studiens kvalitet

For å sikre kvalitet i studien, er det hensiktsmessig å drøfte muligheter og utfordringer ved valg av metode. I tillegg vil refleksjoner rundt kvaliteten kunne bidra til å gjøre studien troverdig. Derfor skal jeg i det følgende utdype dette.

### 4.6.1 Muligheter og utfordringer ved metodevalg

Intervju som metode gir forskeren tilgang på informantens subjektive synspunkter og meninger. Slik kan intervju gi mulighet for forståelse av fenomenet som blir undersøkt. I tillegg får informantene mulighet til å utdype tanker og meninger i et semistrukturert intervju med åpne spørsmål. Sammenlignet med kvantitativ metode som eksempelvis spørreundersøkelse, har forskeren i et intervju mulighet til å forklare hva som menes med spørsmålene, dersom informanten uttrykker at noe er uklart. Dette kan bidra til å hindre eventuelle misforståelser. Likevel kommer jeg ikke bort fra at jeg senere skal tolke datamaterialet, og at misforståelser kan og vil skje. Ved å bruke intervjuer gjort av forskere i prosjektet får jeg mulighet til å analysere og tolke intervjuer med informanter som jeg trolig ikke ville kommet i kontakt med på egenhånd, noe også Dalland (2011) framhever som en fordel. Videre påpeker hun at «På tross av enkelte ulemper ved ikke å kunne følge hele forskningsprosessen selv, kan dette oppveies av å få tilgang til et mye rikere materiale enn det en selv har mulighet til å samle inn» (s. 457). Dessuten har flere av forskerne utarbeidet intervjuguide, og to eksterne forskere har utfordret forskernes forforståelse. Dette styrker studiens kvalitet. Gjennom prosjektet får jeg også mulighet til å undersøke intervjuer av et større utvalg, sammenlignet med om jeg skulle gjennomført intervjuene selv. Dette blant annet fordi gjennomføring og transkribering av intervjuer er svært tidkrevende. Et større utvalg informanter kan styrke studiens overførbarhet, noe jeg skal komme tilbake til senere i kapitlet.

I tillegg til muligheter, ser jeg også flere utfordringer ved metodevalget. Det kan blant annet være utfordrende å bruke empiri samlet inn av andre. Dette fordi kontakten som blir utviklet mellom forskeren og informanten er viktig for materialet forskeren får (Thagaard, 2018, s. 13). Siden jeg ikke har gjort intervjuene selv, har jeg ikke innblikk i denne kontakten. Det blir videre framhevet av Dalland (2011) at data er «kontekstuellet situert og konstruert, og ved gjenbruk vil en aldri kunne få en personlig relasjon til informantene, førstehåndskjennskap til konteksten eller en autentisk fornemmelse av atmosfæren» (s. 451). Det er med andre ord en utfordring at datamaterialet blir for lite kontekstualisert ved re-analysering. Transkripsjonene av intervjuene gir eksempelvis ingen innblikk i om informantene trengte tid til å tenke før de svarte på spørsmålene, eller om svarene kom umiddelbart. Dermed kan jeg ha mistet informasjon som er verdifull i tolkningen av datamaterialet. En annen utfordring ved kvalitativ metode kan være at forskeren påvirker informanten ved å stille ledende spørsmål, noe jeg dessverre ikke har grunnlag for å si noe om. Analysen og tolkningen av intervjuene kan også ha blitt farget av min forforståelse, men ved å være transparent i formidlingen av funnene, vil studien likevel kunne være troverdig. Det å vise transparens i formidlingen er også i tråd med NESH (2021) sine forskningsetiske retningslinjer, der det står at forskere bør skille mellom beskrivelse og analyse (s. 27). Som allerede nevnt, produserer intervjuer store mengder data. Dermed har jeg ikke valgt å bearbeide alle intervjuene i sin helhet i flere omganger, men kun det markerte materialet med tilhørende kontekst. Dette er naturligvis en svakhet ved studien. Likevel har jeg lest helheten og forstår delene ut fra den, noe som har gitt meg innblikk i hvor mye foreldrene vektlegger lek i intervjuene.

Videre har forskerne i prosjektet formidlet at en begrensning ved intervjuene var at de ble gjennomført digitalt, noe som gjorde at kroppsspråket ble mindre synlig. De formidlet også at det var krevende å opprette blikkontakt, og for intervjueren krevde det ekstra oppmerksomhet for å kunne følge opp informantens innspill på en god måte. Dessuten ble studiens overvekt av kvinnelige, etnisk norske informanter også fremmet som en begrensning. Jeg tror dette har blitt fremmet som en begrensning fordi liten variasjon i informantens bakgrunn kan ha ført til liten variasjon i deres synspunkter. I tillegg er informantene foreldre ved skoler som har innført lek på timeplanen. Jeg tror at disse foreldrene er mer positive til lek, sammenlignet med foreldre ved skoler som ikke har avsatt tid til lek på timeplanen, fordi skolens tro på lek sannsynligvis smitter over på foreldrene. Utvalget, som består av en overvekt av kvinnelige informanter og foreldre ved skoler som har innført lek på timeplanen, kan ha resultert i et datamateriale som gir lite innblikk i mangfoldet av perspektiver på lek blant foreldre. Dersom flere foreldre med innvandrerbakgrunn eller foreldre til barn med særskilte behov var inkludert i studien, ville datamaterialet trolig vært rikere.

Refleksjonene omkring muligheter og utfordringer ved valg av metode kan styrke studiens kvalitet fordi jeg er åpen og ærlig om studiens styrker og svakheter. I tillegg blir det i kvalitativ forskning benyttet ulike kriterier som indikatorer på kvalitet. Kriteriene pålitelighet (reliabilitet), gyldighet (validitet) og generaliserbarhet (her: overførbarhet) er mye brukt. Dette skal jeg utdype i det følgende.



#### 4.6.2 Pålitelighet

Pålitelighet handler ifølge Tjora (2021) om at det er sammenheng gjennom hele forskningsprosjektet, en intern logikk (s. 259). En utfordring ved kvalitative studier er å sikre nettopp påliteligheten til funn som blir beskrevet. Derfor har jeg forsøkt å gjennomføre undersøkelsen på en systematisk og gjennomtenkt måte, og å ta leseren med på veien.

Intervjuene har som tidligere nevnt blitt gjennomført av andre enn meg selv. Dette har ført til at jeg ikke kan sikre kvalitet i studien ved selve gjennomføringen av intervjuene. En grundig redegjørelse for hvordan dataene har blitt generert kan likevel bidra til at masteroppgaven blir pålitelig. Jeg kan også styrke studiens kvalitet gjennom analysene og presentasjonen jeg gjør av datamaterialet. Ved å redegjøre for metodisk tilnærming og analysetilnærming kan jeg vise at det er en sammenheng i masterprosjektet, altså en intern logikk. Videre kan transparens forstås som et middel til pålitelighet (Tjora, 2021, s. 260). Jeg har forsøkt å være transparent i analysen ved å bruke sitater fra intervjuene som underbygger mine tolkninger av datamaterialet. Dette slik at leseren selv skal kunne ta stilling til kvaliteten i tolkninger og troverdighet. I tillegg kan det at masteroppgaven er en del av forskningen i et større innovasjonsprosjekt bidra til å gjøre studien troverdig.

#### 4.6.3 Gyldighet

Gyldighet handler om en logisk sammenheng mellom studiens utforming og funn, og kan knyttes til spørsmålet om funnene faktisk er svar på det vi forsøker å undersøke (Tjora, 2021, s. 260). For å sikre gyldighet i studien har jeg redegjort for prosjektets utforming. Jeg har også beskrevet det teoretiske ståstedet som ligger til grunn for mine tolkninger av empirien. Videre har jeg forholdt meg kritisk til analyseprosessen og reflektert over hvordan min forforståelse påvirker tolkningene jeg gjør av datamaterialet. Slik kan leseren vurdere om det er sammenheng mellom utformingen av prosjektet og funnene i studien. Siden jeg er nybegynner som forsker, kan det tenkes at jeg har tatt valg i utformingen av prosjektet eller gjort tolkninger av empirien som jeg ikke har grunnlag for å gjøre. Likevel mener jeg at en forskbar problemstilling og en intervjuguide utviklet av forskerne i prosjektet, bidrar til å sikre studiens gyldighet. Det er verdt å nevne at jeg har justert oppgavens problemstilling underveis i studien og forskerne i prosjektet har justert intervjuguiden underveis i prosjektet, for å få svar på det vi ønsker. Jeg har også forsøkt å være transparent i formidlingen av resultater ved å vise hvordan analysen gir grunnlag for konklusjonene og tolkningene.

#### 4.6.4 Overførbarhet

Generaliserbarhet kan knyttes til «forskningens relevans ut over de enheter som faktisk er undersøkt» (Tjora, 2021, s. 260). En slik forståelse av generaliserbarhet kan sammenlignes med overførbarhet, altså om funnene i studien kan overføres til lignende situasjoner. Jeg velger i denne oppgaven å bruke begrepet overførbarhet fordi kvalitative studier med et begrenset utvalg ikke er generaliserbare i tradisjonell forstand.

Masteroppgaven er klart avgrenset i både tid og rom. Den baserer seg på et relativt lite utvalg informanter og er gjennomført på et bestemt tidspunkt, ikke over tid. Dermed kan jeg bare med sikkerhet vite at funnene er relevante for deltakerne i studien, og funnene er derfor ikke generaliserbare. Kan resultatene som framkommer i studien likevel være

dekkende for andre foreldre som ikke er intervjuet? Min vurdering er at jeg på bakgrunn av funnene kan si noe om en tendens. Resultatene kan ha overføringsverdi utover deltakerne i studien med tanke på at lek nå blir innført som en del av skoledagen på flere skoler i landet. Det kan altså tenkes at også andre foreldre har erfaringer med lek i deres barns overgang fra barnehage til skole, og vurderer leken som viktig i overgangen.

## 5 Analyse

I dette kapitlet skal jeg presentere og diskutere materialet fra intervjuene med foreldrene. Som jeg har vært inne på tidligere i oppgaven, har jeg med meg et spesialpedagogisk blikk, som er nært knyttet til allmennpedagogikken og tidlig innsats. Jeg har også de samme betingelsene som de andre forskerne i prosjektet, men jeg kan i denne studien bidra med nye perspektiver som de andre forskerne ikke har vektlagt i sin forskning. Hensikten med kapitlet er å svare på studiens problemstilling: *Hvilke perspektiver uttrykker foreldre omkring lekens betydning ved skolestart?*

I den følgende analysen forsøker jeg å gi et nyansert bilde av foreldrenes beskrivelser. Dette gjør jeg blant annet ved å presentere sitater fra intervjuene, og diskutere disse fortløpende. Den tematiske analysen av datamaterialet har resultert i tre temaer: *lekens betydning i overgangen fra barnehage til skole, lekens psykososiale betydning samt lek og læring*. Først i kapitlet skal jeg gi en kort beskrivelse av hvert tema, for at leseren skal få innblikk i hva som menes med dem. Deretter presenterer jeg hvert av temaene og viser til informantenes utsagn. Slik er jeg transparent i formidlingen av resultatene, noe som kan bidra til å gjøre studien troverdig (Tjora, 2021, s. 264). Dessuten underbygger sitatene mine tolkninger av datamaterialet, og leseren kan dermed vurdere om funnene i studien er gyldige. Empirien vil også bli drøftet opp mot tidligere presentert teori. Det er viktig å påpeke at en utfordring med analysen er at temaene går over i hverandre, og de er dermed noe overlappende. Samtidig er dette relativt vanlig i kvalitativ forskning, og kan være vanskelig å unngå.

Lek går igjen i alle tre temaene, og er viktig i et spesialpedagogisk og forebyggende arbeid. Videre kan lek knyttes til tidlig innsats i den forstand at barns lek kan motvirke en uheldig utvikling i tidlig alder. Sommer (2015) skiller imidlertid mellom tidlig innsats som senere gir tap, og tidlig innsats som senere gir gevinst. Jeg finner uttrykk for begge perspektivene på tidlig innsats i analysene av datamaterialet, og jeg skal derfor utdype dette. Først skal jeg imidlertid kort beskrive de tre temaene.

Det første temaet er *lekens betydning i overgangen fra barnehage til skole*. Temaet handler om foreldres beskrivelser av lekens betydning i barns overgang fra barnehage til skole. Dette temaet kan også knyttes til tidlig innsats og spesialpedagogikk som forebygging, fordi det blant annet handler om skolens tilpasninger til barnet. Kodene trygghet, mild overgang og bevegelse går igjen i datamaterialet og er inkludert i dette temaet.

Det andre temaet er *lekens psykososiale betydning*. Temaet handler om foreldres beskrivelser av lekens betydning for deres barn, med vekt på det psykososiale miljøet. Psykososiale forhold refererer til de mellommenneskelige forholdene på skolen (Helsedirektoratet, 2014). I skolesammenheng kan vi også snakke om en helsefremmende skole, som er «en skole med en klar sosial orientering, der elevene gis tilgang til opplevelser av mening og sammenheng gjennom trygge og positive relasjoner til både lærere og medelever i læringsfellesskapene» (Uthus, 2017, s. 20). Videre har jeg i dette temaet inkludert koder som vennskap, inkludering, trivsel, krevende og ekskludering. Kodene viser til en todeling av datamaterialet, der det er snakk om fordeler og ulemper ved leken. Denne todelingen har resultert i undertemaene *lekens verdi* og *lekens utfordringer*.

Det tredje temaet er *lek og læring*, og handler om hvordan foreldre beskriver forholdet mellom nettopp lek og læring. Koder som lek i motsetning til læring, læring gjennom lek og lek må læres, er inkludert i dette temaet. Også her er det et skille i tematikken, der noen foreldre ser lek og læring relatert til hverandre, mens andre ser lek og læring som motsetninger. Derfor har jeg valgt å bruke følgende koder som undertemaer, *lek i motsetning til læring og læring gjennom lek*.

## 5.1 Lekens betydning i overgangen fra barnehage til skole

Intervjuene med foreldrene handler om hvordan de erfarte at overgangen fra barnehage til skole var for deres barn, og om deres erfaringer med barnehagens og skoles samarbeid om en god overgang. Selv om intervjuene ikke handler spesifikt om lek, er leken noe som blir kommentert av foreldrene. Foreldrene gir i intervjuene uttrykk for et mangfold av forståelser av lek, og lekens betydning i overgangen fra barnehage til skole gikk igjen som et sentralt tema. Dette skal jeg utdype i det følgende.

Overgangen fra barnehage til skole er en av mange overganger som årene i utdanningsløpet innebærer. Den er for mange barn spennende og fylt av forventninger, utfordringer, muligheter og nye venner (Meld. St. 6, 2019 – 2020, s. 26). Flere av foreldrene i studien er positive til at skolen tilrettelegger for barns lek i overgangen:

Men jeg tror man bare må tilrettelegge for lek altså. I første klasse, spesielt i første klasse. At man er flink til å ta pauser og har litt frilek. Det er fint.

Andre sier tilsvarende:

Vi synes at oppstarten og slik de har gjort det på første trinn har vært veldig bra. Det at de har lek har vært kjempefint.

Foreldrene verdsetter at lek blir prioritert når barna deres starter på skolen. Dette samsvarer med andre studier i Norge og internasjonalt, der lek blir framhevet av foreldrene som viktig i overgangen fra barnehage til skole fordi barna går fra å kunne leke fritt og bestemme selv, til mindre frihet og mer voksenstyrt organisering (Becher & Håøy, 2022; Einarsdottir, 2019). Informantene over påpeker *at* det er viktig med lek i overgangen fra barnehage til skole, men de begrunner ikke *hvorfor*. Det gjør imidlertid andre foreldre i studien. Noen av dem trekker fram en mild overgang som begrunnelse for hvorfor det er viktig med lek når barna starter på skolen:

Jeg synes det [lek] er kjempepositivt. Jeg tenker at det gjør overgangen fra barnehagen veldig mye mildere. Det blir ikke så brått med alvor hele dagen.

Det er kjempeviktig at starten handla om lek. Og at det var uformelt, og at det var masse andre unger, og at det var korte dager. Det gjør overgangen mykere. Og litt tryggere også tror jeg.

Foreldrene påpeker at en mild overgang er positivt for barnas skolestart. De trekker også fram leken som et viktig element for at overgangen skal være mild. Dette trolig fordi lek gjør skolehverdagen mer lik hverdagen i barnehagen, og dermed blir overgangen til skolen mindre brå. Videre kan foreldrenes beskrivelser av lekens betydning i overgangen knyttes til at overgangen skal være preget av sammenheng og kontinuitet (Meld. St. 6, 2019 – 2020, s. 26). Leken bidrar ifølge foreldrene til sammenheng, fordi lek er noe de er vant til og kjenner fra før. Sammenheng i overgangen blir vurdert som positivt av foreldrene i denne studien, men det kan også tenkes at andre foreldre mener at barnehagen og skolen blir for likt.

En forelder til et barn med særskilte behov forteller at de som foreldre hadde en forventning om at overgangen fra barnehage til skole skulle være myk:

Vi hadde jo et håp i hvert fall, og en forventning, om at den overgangen skulle være myk. At det ikke skulle være sånn veldig brå overgang, men at det fortsatt skulle være fokus på relasjoner og lek og aktiviteter. Ja, frihet til å fortsatt være et barn. Skrekken er jo hvis noen bare blir bedt om å sitte på en stol i så og så mange minutt.

Overgangen skal oppleves som trygg for barna, og det er spesielt viktig å sikre en god overgang for barn med særskilte behov (Meld. St. 6, 2019 – 2020, s. 26). Informanten trekker fram relasjoner og lek som forutsetninger for en god overgang preget av sammenheng og kontinuitet. Videre kan det ifølge Kvello og Haugan (2022) være særlig utfordrende for barn med særskilte behov å etablere vennskap, på grunn av deres kompetanseutfordringer (s. 92). Siden vennskap sies å være basert på likhet, kan barn med særskilte behov finne færre som ligner på dem selv i klassen og på skolen. Dette kan være grunner til hvorfor informanten trekker fram relasjoner som viktig i overgangen. Videre kan samhandling i lek forebygge samhandlingsvansker og psykososiale vansker senere i livet (Ruud, 2010, s. 11), noe som kan begrunne hvorfor leken blir framhevet som viktig. Informantens beskrivelser av lekens betydning i overgangen kan også knyttes til det helsefremmende inkluderingsbegrepet, der opplevelse av mestring og tilhørighet er sentralt (Uthus, 2017). I tillegg kan prioritering av barnets relasjoner og lek i overgangen knyttes til tidlig innsats, og være verdifullt i et spesialpedagogisk perspektiv, da dette kan forebygge og motvirke risikable lærings- og livsvilkår (Befring, 2016, s. 13).

Informanten over uttrykker også et ønske om at det i skolen skal være *frihet til å fortsatt være et barn* og at *skrekken* er at barna må sitte stille på en stol. Siden skrekken er at barna må sitte stille, er det nærliggende å tenke at informanten tillegger lek og aktivitet stor verdi når barn starter på skolen. Informanten får støtte av Sommer (2015), som advarer mot at tidlig innsats «i form av skoleforberedende tiltak med innlæring av tall og begreper», svekker akademiske ferdigheter og fører til utvikling av urolig atferd (s. 80). Barns behov for aktivitet blir også framhevet av Boge (2017), som påpeker at mennesker er avhengige av å få utløp for trangen til bevegelse og aktivitet, da dette danner et viktig fundament for vår utvikling (s. 76). Videre skal skolen «legge til rette en undervisning for de yngste med gode vilkår for barns lek» (Boge, 2017, s. 75). Også Eriksen (2006) påpeker at lek og bevegelse bør stå sentralt i fritid, undervisning og læring (s. 13). En annen informant sier at hen tror lærerne kan «skape en bedre start for læringa hvis de er flinke til å ta med mye lek», og utdyper at dette kan være særlig gunstig for gutter som er litt umodne og har vanskelig for å sitte i ro. Dette samsvarer med forskning gjort av Sommer (2015), som har funnet at den formen for tidlig innsats som senere gir gevinst, er en pedagogikk preget av lekende læring.

Overgangen fra barnehage til skole skal som tidligere nevnt oppleves som trygg for barna (Meld. St. 6, 2019 – 2020, s. 26). Flere av foreldrene i studien framhever betydningen av vennskap for trygghet i overgangen, og utdyper:

Det var bra i starten. En kjempetrygghet at hun visste at de som bodde i nærheten her, som hun lekte masse med i sommer, at de skulle begynne i hennes klasse. Det var en kjempetrygghet og forutsigbarhet.

Informanten beskriver at vennskap og det å starte på skolen sammen med noen en kjenner fra før, var en *kjempetrygghet* for sitt barn. En annen informant beskriver sin forventning til overgangen slik:

Jeg hadde forventninger til at det skulle bli en trygg overgang. At det skulle føles trygt for henne og at hun fikk fortsette å være nær de som hun kjente fra barnehagen og at det fortsatt skulle være mye lek og fokus på lek og samspill mellom ungene. At det skulle bli så liten overgang som mulig på en måte, at det ikke skulle bli en for skremmende overgang.

Også denne informanten påpeker at det har vært viktig for barnet å være nær de hun kjente fra barnehagen. Dette samsvarer med overgangsforskning, der vennskap og relasjoner til andre barn blir framhevet som viktig i barns overgang fra barnehage til skole (Christensen, 2020, s. 28). Videre er det ifølge forskning viktig å gi barna muligheten til å beholde kontakten med venner fra barnehagen (Hogsnes & Moser, 2014). Samtidig bør skolen legge til rette for at barna kan etablere nye vennskap.

I tillegg til vennskap, blir lek trukket fram som viktig for en trygg overgang. En av informantene sier:

Første trinn er i større grad en overgangsfase. Det har vi opplevd det som. Det har vært positivt for vårt barn. Det er ikke noe helt nytt. Det er sånn at de tar med noen element med lek fra barnehagen. Det har vært godt, i alle fall for vårt barn da.

Informanten over beskriver første klasse som en overgangsfase, og uttrykker at det har vært godt for barnet at skolen tar med noen element med lek fra barnehagen. Lek er altså kjent fra barnehagen, og kan dermed skape trygghet i overgangen. Videre kan foreldrenes beskrivelser av lekens betydning i overgangen knyttes til forskning som viser at det å gi barn «muligheter til å bygge videre på erfaringer og skape ny forståelse gjennom lek, bidrar til gode overganger for barn» (Hogsnes, 2019, s. 77-78).

Informantenes synspunkter på lekens betydning samsvarer også med en studie fra Island, som har funnet at foreldre støtter barnesentrerte førskoler med fokus på læring og brede utviklingsmål (Einarsdottir, 2019, s. 225). I tillegg viser forskning at foreldre mener at leken og aktivitetene i SFO er av stor betydning for barnas trivsel, og de er opptatte av at barna skal oppleve trygghet når de starter på skolen og på SFO (Hogsnes & Storli, 2019). Forskning viser at også barna selv gjør koblinger mellom venner og lek, og knytter dette til trivsel. Ifølge Schanke og Øksnes (2022) «viser barna gjennom sine svar hvordan venner og lek er knyttet sammen med det å ha det bra» (s. 366). Både foreldrene i studien og barn selv framhever med andre ord vennskap og lek som viktig for en trygg overgang og for å ha det godt.

Det er imidlertid ikke alle informantene som er utelukkende positive til skolens praksis i overgangen. En av foreldrene er kritisk til at skolen i liten grad prioriterer lek i oppstarten. Informanten fremmer et ønske om mer lek for at overgangen skal bli fin og jevn, i tråd med intensjonen i seksårsreformen:

Jeg synes det blir litt tidlig at de skal ha så mye stillesitting som de har, allerede i første klasse, i og med at seksårsreformen kom og det skulle være en fin og jevn overgang. Men overgangen er egentlig barnehage, skole. Etter sommeren er du på skolen. Det er selvsagt mye friminutt og de har jo lek og den biten der, men det er ikke mye skille på første og andre klasse sånn jeg ser det.

Informanten uttrykker her en bekymring for at barna sitter så mye stille på skolen, allerede i første klasse. Selv om informanten påpeker at de har jo lek på skolen, tolker jeg dette som et uttrykk for at informanten synes det er for lite lek, fordi informanten påstår at barna må sitte mye stille. Informanten har god grunn til bekymring, for utviklingspsykologen Dion Sommer (2015) framhever risikoen ved for mye stillesitting og et høyt læringstrykk. Han påpeker at «Man svekker fremtidige ferdigheter i matematikk, naturfag og språkforståelse. I tillegg kommer prestasjonsangst, dårligere selv- og impulskontroll, hyperaktivitet, aggresjon og urolig atferd» (s. 80). Også Dockett & Perry

er kritiske til et høyt læringstrykk. I stedet for å praktisere tidlig innsats i form av skoleforberedende tiltak, forsøker de i deres arbeid med barn å «look at dispositions of curiosity, perseverance, and negotiation», «because those are some of the skills that will really help children at school» (intervju i Schanke & Øksnes, 2023, s. 241).

I tillegg gir informanten uttrykk for at det ikke er noen overgangsfase, bare først barnehage og så skole. Altså opplever informanten at det er et brudd i barnets overgang fra barnehage til skole, og ikke kontinuitet. Dette står i motsetning til det andre foreldre i studien uttrykker. Informanten får imidlertid støtte av foreldre i andre forskningsstudier, som forteller at overgangen fra barnehage til skole ble større enn forventet med tanke på lek og læring (Becher & Håøy, 2022). Foreldrenes ulike oppfatninger av overgangsfasen kan muligens dreie seg om at foreldrene har ulike oppfatninger av hvor mye barna sitter stille på skolen. Det kan også tenkes at tidspunktene intervjuene er gjennomført kan ha påvirket informantens svar, med tanke på hvor langt skolen har kommet i implementeringen av lek i undervisningen. Videre beskriver informanten lekens betydning i overgangen, og påpeker at den jevner ut overgangen fra barnehage til skole. Leken kan med andre ord fungere som et tiltak for å skape sammenheng og kontinuitet, og gjør ifølge informanten oppstarten på skolen «(...) sånn som jeg tenker at første klasse skulle ha vært. Mer fokus på lek».

Oppsummert vil jeg si at foreldrene i studien verdsetter at lek blir prioritert når barna deres starter på skolen, og de påpeker at lek er viktig i barns overgang fra barnehage til skole. Leken blir av foreldrene framhevet som et viktig element for at overgangen skal være mild og preget av sammenheng og kontinuitet. Videre framhever foreldrene at leken er viktig for barns mulighet til å være aktive. Flere av foreldrene i studien framhever også vennskap og lekens betydning for trygghet i overgangen. I tillegg blir relasjoner og lek trukket fram av en forelder til et barn med særskilte behov, som forutsetninger for en god overgang. Også en forelder som er kritisk til skolens praksis i overgangen påpeker at leken er viktig, da den jevner ut overgangen fra barnehage til skole. Altså verdsetter foreldrene lekens betydning for en mild overgang, barns aktivitet og trygghet i overgangen, noe som samsvarer med fokusområder innen spesialpedagogikken.

## 5.2 Lekens psykososiale betydning

Det andre sentrale temaet som gikk igjen i intervjuene med foreldrene, var lekens psykososiale betydning. Gjennom analysene av datamaterialet fikk jeg innblikk i en todeling i foreldrenes perspektiver på lek. Mange av foreldrene så verdien av barns lek, mens noen av dem ga uttrykk for utfordringer ved leken. Det var foreldre til barn med særskilte behov som var mest kritiske til leken, og som uttrykte at lek kunne være krevende for sitt barn. Hva kan dette bety? Kanskje eksisterer det en oppfatning hos disse foreldrene om at det finnes en «normal lek» for «normale barn», og at deres barn ikke mestrer å delta i denne type lek? I så fall kan dette være et uttrykk for at foreldrenes forståelse av det normale henger sammen med hva som er gjennomsnittlig (Franck, 2017, s. 153). Siden lek kan fungere som et aspekt i et forebyggende og spesialpedagogisk arbeid med fokus på tidlig innsats, kan det være en utfordring om barn med særskilte behov ikke mestrer å delta i lek. Jeg skal på bakgrunn av dette presentere analyser av informantens beskrivelser av lekens verdi og lekens utfordringer.

### 5.2.1 Lekens verdi

Lekens betydning for det psykososiale miljøet kom til uttrykk i foreldrenes svar på flere av spørsmålene i intervjuene. Flere av foreldrene har positive holdninger til leken og påpeker at den er viktig. Dette kommer til uttrykk i følgende utsagn:

Jeg tror det gjør hverdagen enklere for dem, at det ikke blir så tunge dager, at det ikke bare er alvor hele dagen. Jeg tror det er veldig viktig med den leken der.

Informanten bruker ord som *enklere*, *tunge dager* og *alvor*. Jeg tolker dette som uttrykk for at informanten har et dystert bilde av skolen, og trekker fram leken som en «redning» i barns skolehverdag. En annen informant beskriver lekens verdi slik:

Jeg tror det er veldig viktig. Og jeg tror jo de får lov til å leke mye også. Det er veldig fint.

En tredje informant utdyper følgende:

Ja, den [leken] er jo kjempeviktig. At det er rom for at de får leke masse. Det tror jeg ikke må undervurderes.

De tre foreldrene ovenfor framhever lek som viktig, uten å spesifisere hvilken form for lek det er snakk om. Likevel tolker jeg utsagnene som at foreldrene her viser til lekens egenverdi, at leken som et mål i seg selv er viktig for barna (Lillemyr, 2019, s. 62). Dette fordi leken blir forstått som viktig, uten å fungere som et middel for å oppnå noe annet. Videre har også Becher og Håøy (2022) i sin studie av forståelser av lek i første klasse, funnet at foreldre anerkjenner at lek har betydning i seg selv. Informantenes forståelse av lek samsvarer i tillegg med Lillemyr (2011) sin oppfatning av lek som en allsidig aktivitet som er viktig for barnet (s. 41). Dette er videre i tråd med en pedagogikk preget av lekende læring, som ifølge Sommer (2015) er den formen for tidlig innsats som senere gir gevinst (s. 80). Det er med andre ord enighet blant foreldrene i studien om at leken, i en eller annen form og på en eller annen måte, er viktig for barna.

Noen foreldre er imidlertid mer spesifikke når det gjelder hvilke former for lek de synes er bra og hvorfor det er viktig at barn deltar og samhandler i lek. Et par av foreldrene trekker fram rolleleken og sier blant annet:

Rollelek er noe av det viktigste de gjør, i sosial interaksjon, det å forstå sosiale spill.

Sitatet kan knyttes til det Ruud (2010) sier om barns deltakelse i lek, som påpeker at barn gjennom deltakelse i rollelek både får språklig, sosial og emosjonell stimulering. I sitatet blir rollelekens betydning for den sosiale stimuleringen poengtert. Informanten framhever altså lekens betydning for det sosiale samspillet mellom barna og viser slik forståelse for at lek kan fremme et godt psykososialt miljø. Videre uttrykker en annen forelder:

Men det er ikke så mye uteleker hvor de kan ha rollelek. Så det kunne de godt hatt mer av ser jeg.

Her blir det fremmet et ønske om mer rollelek. Når en ønsker mer av noe, er det gjerne på bakgrunn av at en synes det er bra. Derfor tolker jeg det som at informanten tillegger rolleleken stor verdi, det at barna går inn i en rolle og leker seg i den. I kartleggingen gjort av Bjørnstad et al. (2022), kommer det fram at få lærere bruker mye tid på rollelek (s. 107). Altså er det lite bruk av rollelek i skolen, noe som kan begrunne informantens ønske om mer rollelek.



Rolleleken er en type frilek. Frilek blir også framhevet som positivt av foreldrene, og en av dem sier:

Men jeg tror man bare må tilrettelegge for lek også altså. I første klasse, spesielt i første klasse. At man er flink til å ta pauser og har litt frilek. Det er fint.

Informanten trekker her fram frileken som positivt. Jeg får gjennom intervjuene inntrykk av at foreldrene i studien forstår frilek som lek barna selv tar initiativ til. Videre påpeker informanten at en bør tilrettelegge for lek, spesielt i første klasse. Altså anser vedkommende frileken som verdifull når barn starter på skolen. En annen forelder sier at det er mye frilek i første klasse, og påpeker at det er bra. Dette samsvarer med forskningen gjort av Bjørnstad et al. (2022), der det kommer fram at leken de tre første månedene i første klasse blant annet preges av frilek ute og inne (s. 14). Frileken får også mest plass i første klasse (Vatne, 2006, s. 81). Selv om frileken er en av aktivitetene som benyttes hyppigst i dagens klasserom, er det i dag færre lærere som rapporterer at de bruker mye tid på frilek, sammenlignes med i 2001 (Bjørnstad et al., 2022, s. 157). Det er verdt å nevne at foreldrene er positive til at det legges til rette for frilek, men de begrunner ikke hvorfor de er det. Siden foreldrene ikke begrunner hvorfor, er det nærliggende for meg å tenke at de mener leken har en verdi i seg selv, jf. lekens egenverdi (Lillemyr, 2019). Det er likevel ikke alle foreldre som trekker fram frileken som positivt for sitt barn.

En forelder til et barn med særskilte behov uttrykker at frilek er utfordrende for sitt barn, fordi barnet ikke vet hvordan det skal leke fritt. Det kommer ikke fram av intervjuet hva informanten legger i frilek, men ut fra konteksten tolker jeg det som at informanten refererer til lek uten voksenstøtte. Informanten påpeker med andre ord at ikke alle barn har utbytte av alle former for lek. Dette er i tråd med Mørland et al. (2017), som påpeker at noen barn er mer sårbare i lek og samhandling enn andre (s. 114). Også Vatne (2006) påpeker at barn med atferdsvansker, minoritetsspråklige barn eller barn med ulike former for funksjonshemming kan ha utfordringer med å finne seg til rette i leken (s. 55). Videre forteller informanten at når de andre barna løper rundt og lager mye støy, velger barnet å holde seg for seg selv. Barnehagen og skolen kan altså være en arena for ekskludering og ensomhet for enkelte barn, noe som ifølge Ruud (2010) blir mest synlig i den såkalte frileken (s. 35). Dette skal jeg komme tilbake til seinere i kapitlet.

Informanten fortalte også at personalet på SFO fungerer som en støtte i leken, og at de tilrettelegger leken for barnet. Med andre ord er informanten positiv til lek som er styrt og tilrettelagt, da det er nødvendig med slike rammer for at barnet skal mestre å delta i lek. Dette perspektivet på lek skiller seg fra foreldrene som er positive til rolleleken og frileken, noe som viser at foreldrene i studien har ulike perspektiver på lek. I tillegg samsvarer informantens perspektiv på lek med holdningene til andre foresatte som har barn med særskilte behov, som også har positive holdninger til lek (Allodi & Zappaterra, 2019, s. 45). Samhandling i lek kan videre virke forebyggende mot utvikling av psykososiale vansker og samhandlingsvansker (Ruud, 2010, s. 11). Siden barnet mestrer å delta i styrt lek, kan denne formen for lek knyttes til spesialpedagogikk som forebygging. Dermed kan tidlig innsats i form av styrt lek potensielt hindre utvikling av psykososiale vansker og/eller samspillsvansker for dette barnet. I tillegg til at lek kan virke forebyggende for særskilte behov, kan en ytterligere positiv konsekvens av lek være at barn etablerer vennskap.

Lekens betydning for barnas trivsel og vennskap var gjentakende i intervjuene med foreldrene. Flere foreldre uttrykker at barnas etablering av vennskap er av stor betydning:

Jeg tenker at det [barnets vennskap] betyr alt jeg, at man har noen å leke med, og har noen å føle seg trygg på. Noen som ser deg og noen som kjenner deg, eller som du går overens med.

Så det å ha fokus på lek og moro, samhold, vennskap, relasjoner til andre unger og voksne, tenker jeg er det aller viktigste i starten i hvert fall.

Leken er veldig viktig. Ja, helt avgjørende for den sosiale relasjonsbyggingen. Og at de finner ut hvem de er og hvilken plass de skal ha på skolen. Det er kjempeviktig!

Forskning antyder at vennskap og deltakelse i lek er viktig for barnets trivsel «her og nå» (Ruud, 2010, s. 11). Det framstår for meg som at foreldrene er enige i dette, fordi de blant annet uttrykker at vennskap *betyr alt* og er *det aller viktigste i starten*. Foreldrenes synspunkter er også i tråd med Christensen (2020), som framhever vennskap og relasjoner til andre barn som viktig. Barns etablering av vennsapsrelasjoner ved skolestart blir også framhevet som viktig av foreldre i en ny, norsk studie (Lyngeth et al., 2023, s. 193). Videre blir lek og vennskap i de to første utsagnene nevnt i samme setning, noe som indirekte kan tyde på at foreldrene ser sammenhengen mellom lek og vennskap. I det siste utsagnet kommer denne sammenhengen mer direkte til uttrykk, ved at informanten påpeker at leken er helt avgjørende for den sosiale relasjonsbyggingen. Forskning viser at også barna selv gjør koblinger mellom venner og lek, og de framhever venner som viktig for å trives på skolen og for å kunne leke (Schanke & Øksnes, 2022, s. 366). Dette fordi det er venner som gjør skolen til et bra sted å være. Barna påpeker også at den beste tiden i løpet av skoledagen er når de får leke. Både foreldrene i studien og barna selv ser med andre ord sammenhengen mellom lek og vennskap.

Videre sier en forelder til et barn med særskilte behov følgende:

Det sosiale for han, få relasjoner, bli trygg på andre mennesker på samme alder, det er jo gjennom lek først og fremst.

Som nevnt tidligere, kan elever med særskilte behov ha utfordringer med å etablere vennskap på grunn av sine kompetanseutfordringer (Kvelling & Haugan, 2022, s. 92). Vennskap kan i tillegg sies å være basert på likhet, noe som medfører at elever med særskilte behov finner færre som ligner på dem selv i klassen og på skolen. Informanten påpeker at leken er av stor betydning for at barnet skal bli trygg på sine jevnaldrende og etablere vennskap. Leken kan med andre ord hindre utenforskap, og dermed være et forebyggende tiltak både innenfor allmennpedagogikken og spesialpedagogikken.

Vennskap, det å ha noen å være sammen med og føle seg trygg på, er videre i tråd med prinsippet om inkludering. Foreldrenes beskrivelse av lekens betydning kan knyttes til det helsefremmende inkluderingsbegrepet, fordi begrepet rommer et prinsipp om verdighet for den enkelte eleven. Dette innebærer at alle elever i skolen skal få positive opplevelser av mestring og tilhørighet (Uthus, 2017, s. 176). Foreldrene i studien bruker ord som *samhold*, *føle seg trygg på* og *hvilken plass de har på skolen*. Utsagnene er relatert til begrepet tilhørighet, fordi de handler om å være en del av noe og å være inkludert. En annen informant påpeker at skolen har veldig fokus på trivsel, og utdyper følgende:

Det er veldig fokus på trivsel, da. Vi ser på den skolen at det er viktig at de har venner. De har fokus på det der med at alle skal være med og alle skal være venner. Selv om noen

sitter alene, ta dem med i leken. De har veldig fokus på den biten, da. Det har de. Det er jeg veldig glad for.

Informanten er positiv til at skolen har fokus på trivsel, og knytter dette til vennskap. I tillegg blir inkludering framhevet i form av at *alle skal være med og ta dem med i leken*. Dette er i tråd med prinsippet om inkludering, som handler om at det skal være rom for alle (Morken, 2016, s. 165). Videre kommer det fram av sitatet at informanten er positiv til skolens fokus på etablering av vennskap og inkludering i lek. Også de andre foreldrene er positive til dette. Altså ser foreldrene i studien verdien av lek, vennskap og inkludering for etableringen av et godt psykososialt miljø. Dette samsvarer med en studie fra Island, som viser at foreldre støtter førskolens prioritering av lek, etablering av relasjoner, vennskap og respekt for andre (Einarsdottir, 2019, s. 225). Kort oppsummert viser informantene i denne studien en forståelse for at lek kan virke forebyggende for særskilte behov, at barn kan etablere vennskap gjennom lek og at lek kan ha stor betydning for barns trivsel. I tillegg blir voksnes rolle for inkludering framhevet.

En forelder til et barn som søker mye voksenkontakt sier «Hvis han kommer til voksne og skal sparke ball, kan de foreslå at han spør med noen andre for å sparke litt ball. Vi tar med oss han også». Her blir voksnes rolle for inkludering i lek framhevet som viktig. Informanten påpeker at voksne har en viktig rolle i å støtte barn i lek, slik at de kan etablere vennskap med jevnaldrende. Ifølge Mørland et al. (2017) er noen barn mer sårbare i lek og samhandling enn andre (s. 114). En forelder til et barn med særskilte behov uttrykker at det er sårt at barnet ikke deltar i lek, og sier at «Det har vi snakket med de [personalet] om. For jeg hadde håpet at de voksne kanskje var litt mer på for å få han med inn i lek». Igjen blir voksnes støtte i lek trukket fram, og informanten uttrykker en forventning til personalet ved å ytre et ønske om at personalet skal jobbe for å få han med inn i lek. Informanten ser med andre ord at deltakelse i lek kan være betydningsfullt for sitt barn. Ansattes deltakelse i lek blir også støttet av andre foreldre (Hogsnes & Storli, 2019). Siden samhandling i lek kan forebygge samhandlingsvansker og psykososiale vansker senere i livet (Ruud, 2010, s. 11), kan voksenstøtte i lek fungere som et forebyggende tiltak for ensomhet og utenforskap. Det å føle seg ensom eller ikke bli inkludert i leken, kan omtales som lekens utfordringer. Dette skal jeg utdype i det følgende.

### 5.2.2 Lekens utfordringer

I tillegg til å fremme lekens verdi, beskriver foreldrene lekens utfordringer. Et par av dem beskriver hvordan leken kan være ekskluderende, og sier:

Hun tenkte at hun skulle leke med dem i friminuttene, og så får hun ikke være med fordi hun er jente. Hun er ikke kvalifisert i gutteleken.

Han oppdaget vel selv også at det var vanskelig å bli kjent med andre barn. Og sa litt sårt i starten at de vil ikke leke med meg, han slo eller ja...

Foreldrene beskriver i utsagnene at barna deres ikke blir inkludert i leken. Jeg får gjennom informantene innblikk i at ikke alle barn opplever å høre til et fellesskap, da dette forutsetter at elevene deltar i det fellesskapet gjør sammen (Vatne, 2006, s. 60). Slik mister disse barna blant annet erfaringer språklig, kognitivt, sosialt og emosjonelt (Mørland et al., 2017, s. 116). Videre forteller den ene forelderen at det er sårt for barnet å bli ekskludert fra leken, og at det er sårt å se at barnet er mye alene under henting. Dette blir også fremmet av Mørland et al. (2017), som påpeker at det er svært sårt å bli ekskludert fra fellesskapet og at ekskluderingen kan få store konsekvenser for

barnas livskvalitet (s. 116). Foreldrene beskriver imidlertid bare at deres barn blir ekskludert fra leken og sier ingenting om konsekvensene av dette. Derfor kan jeg ikke påstå at foreldrene er negative til lek. Likevel er det nærliggende for meg å tolke utsagnene som at foreldrene ser utfordringer knyttet til barns lek.

En annen forelder beskriver noen barns forsøk på å ta med andre barn inn i leken, men at dette ikke blir oppfattet som inkludering:

Det er den negative siden ved akkurat det der med lek da fordi der er det gjerne de som kjenner hverandre fra før som har sine leker som de pleier, og så har de blitt fortalt at de skal ta med vennene inn. Eller nye venner inn, så de sier ja, men i praksis så er det ikke plass da. Og det fortalte hun jo til meg. At «ja, de sier at jeg får lov til å være med, men når de leker så leker de bare med de to», og så blir hun utenfor, sant.

Informanten beskriver at barna har blitt lært opp til å ta med andre inn i leken, og at de derfor sier ja når noen spør om å bli med. Likevel blir ikke handlingene oppfattet som inkluderende av barnet som ønsker å delta i leken. Dette henger sammen med at inkludering er en unik subjektiv opplevelse hos den enkelte (Uthus, 2020, s. 111). Selv om barnet har fått tillatelse til å delta i leken, er det barnets opplevelse av tilhørighet i sosiale fellesskap som avgjør om det er inkludert i leken. Leken er med andre ord svært kompleks. Det at barn lærer at alle skal være med i leken kan dessuten ødelegge leken, siden et kjennetegn ved leken er at den er preget av frihet. Barns ekskludering av andre barn i lek fremmer også utfordringene ved lite voksenstøtte i den frie leken (Mørland et al., 2017, s. 116). Videre sier informanten *den negative siden med lek*, samt beskriver at datteren blir utestengt i lek med andre barn. Dette tolker jeg som at informanten ser utfordringer knyttet til barns lek, og viser forståelse for at barn kan ekskludere andre i lek, til tross for at dette ikke er hensikten. I tillegg blir utfordringer med vennsksapsrelasjoner fremmet, det at venner gjerne holder seg til hverandre og leker med hverandre. Dette gjør at det kan være krevende for andre barn å komme inn i leken og etablere vennskap.

Flere av foreldrene uttrykker at det kan være vanskelig for deres barn å få venner, og at lek kan være krevende. En av dem sier følgende:

Det er kanskje hennes største utfordring det der med å komme inn i leken. Og det er kanskje det vanskeligste. Hvis det blir mange nye blir det ukjent, og hvis hun ikke da har en av de hun kjenner å støtte seg på, så kan det være litt vanskelig.

Det kommer fram av sitatet at noen barn har utfordringer med å komme inn i leken. Dette kan knyttes til Mørland et al. (2017), som påpeker at noen barn er mer sårbare i lek og samhandling enn andre (s. 114). I tillegg kan barn med ulike former for særskilte behov, som tidligere nevnt, ha utfordringer med å finne seg til rette i leken (Vatne, 2006, s. 55). Likevel er det ikke nødvendigvis bare barn med særskilte behov som kan ha utfordringer med å komme inn i lek. Også andre barn kan synes dette er krevende av ulike grunner. Videre uttrykker informanten at det blir vanskelig for barnet dersom hun ikke har noen hun kjenner å støtte seg på. Altså er vennskap ifølge informanten en forutsetning for at barnet skal mestre å delta i lek. Dette kan knyttes til det helsefremmende inkluderingsbegrepet, der blant annet tilhørighet er av stor betydning (Uthus, 2017, s. 176). Når behovet for vennskap og inkludering imidlertid ikke er dekket for barnet, blir leken en utfordring. En annen informant beskriver utfordringer ved leken på følgende måte:

Han tror jeg har en tyngre start fordi han ikke blir like fort venn. Han blir ikke så lett kjent med de andre barna. Han holder seg litt utenfor og leker for seg selv i utkanten av de andre ungene.

Utsagnet viser til en gutt som leker for seg selv, fordi han ikke blir så lett kjent med andre barn. Dette blir av Ruud (2010) fremmet som en utfordring, som sier at det er en risiko for at barn som faller utenfor sosialt ikke utvikler nødvendige samhandlingsferdigheter, fordi de blir nektet tilgang til situasjoner der de kan lære og praktisere disse ferdighetene (s. 52). Jeg viste tidligere til den samme informanten, som påpeker at voksne har en viktig rolle i å støtte barn i lek. Også Mørland et al. (2017) peker på dette, og poengterer at enkelte barn trenger veiledning i lek fra faglig kompetente pedagoger (s. 117). Informanten ser med andre ord at voksenstøtte er nødvendig for at barnet skal lykkes med å delta i lek med andre barn, og videre at voksenstøtte kan forebygge ensomhet.

For å oppsummere temaet *lekens psykososiale betydning*, vil jeg framheve at foreldrene i studien er enige om at leken, i en eller annen form og på en eller annen måte, har stor verdi. Noen av dem viser generelt til lekens egenverdi, og andre spesifiserer at rollelek og frilek har stor verdi for det sosiale samspillet mellom barna. Det er imidlertid ikke alle foreldre som trekker fram frileken som positivt for sitt barn. En forelder til et barn med særskilte behov uttrykker at frilek er utfordrende for sitt barn, fordi barnet ikke vet hvordan hen skal leke fritt. Informanten er derimot positiv til lek som er styrt og tilrettelagt, da det er nødvendig med slike rammer for at barnet skal mestre å delta i lek. Videre er lekens betydning for barnas trivsel og vennskap gjentakende i intervjuene med foreldrene, fordi flere av dem uttrykker at barnas etablering av vennskap er av stor betydning. Dette blir også framhevet av foreldre til barn med særskilte behov, som påpeker at lek generelt er av stor betydning for at barnet skal bli trygg på sine jevnaldrende og etablere vennskap. Flere av informantene i studien framhever også lekens betydning for inkludering.

I tillegg til å framheve lekens verdi for barns trivsel og etablering av vennskap, viser noen av foreldrene i studien forståelse for at barns lek kan være utfordrende. Flere av dem beskriver hvordan leken kan være ekskluderende, samt viser forståelse for at barn kan ekskludere andre i lek, til tross for at dette ikke er hensikten. Foreldrene fremmer også utfordringer med vennsapsrelasjoner, det at venner gjerne holder seg til hverandre og leker med hverandre. Videre uttrykker flere av informantene at det kan være vanskelig for deres barn å etablere vennskap, noe som kan gjøre lek krevende for barnet. Foreldrene i studien er enige om at de ønsker lek i skolen, men noen av dem ser utfordringer knyttet til barns lek. Leken er ifølge foreldrene særlig utfordrende for barn med særskilte behov.

## 5.3 Lek og læring

Det tredje temaet som gikk igjen i intervjuene med foreldrene, er lek og læring. Lek og læring er mye diskutert i forskningen, og forskere er grovt sett delt i to når det gjelder lekens betydning for læring (Pyle et al., 2017). Det viser seg at også foreldrene i denne studien har ulike forståelser av forholdet mellom lek og læring.

### 5.3.1 Lek i motsetning til læring

Lek blir av noen foreldre i studien forstått som en motsetning til læring og to av foreldrene sier:

Det har vært en god balanse da, mellom det å bevege seg og fysisk aktivitet og å gjøre andre ting, og sitte å lære.

Jeg tenker lek er bra. Jeg er egentlig ganske fornøyd, men det er viktig at det er mye lek og korte sekvenser med læring og skole når det er snakk om fem/seks-åringene.

I utsagnene setter informantene lek opp mot læring, blant annet ved å påpeke at det er en god balanse mellom aktivitet og å sitte å lære. Motsetningen mellom lek og læring kommer også til uttrykk når informanten sier at *det er viktig at det er mye lek og korte sekvenser med læring*. Her blir *og* et uttrykk for et syn på lek som noe som er forskjellig fra læring. En annen informant uttrykker følgende:

Det er et paradoks at akkurat hun læreren her er opptatt av lek. Men hun er også veldig opptatt av prestasjon og effektivitet i lekser og progresjon i lekser.

Det kommer indirekte fram av sitatet at informanten ser på lek og læring som to adskilte prosesser, fordi informanten omtaler det som et paradoks at læreren både er opptatt av lek og læring. Informanten oppfatter det som selvmotsigende at læreren er opptatt av både lek og læring. Dette samsvarer med tankegangen i den kognitive pedagogikken, der man ser på lek som en motsetning til læring (Sommer, 2015). Videre ser man at lek er en motsetning til seriøst skolearbeid ved at leken foregår i friminuttene. Forskning viser at frilek får god plass i utetiden og på turer (Vatne, 2006, s. 81), og lek i skolen omtales som noe som skjer før de starter med undervisningen eller i friminuttene (Hogsnes & Moser, 2014, s. 13). Synet på lek som en motsetning til læring viser seg med andre ord gjennom skolens praksis.

Foreldrenes synspunkter på lek som en motsetning til læring er også i tråd med synet på tidlig innsats som senere gir tap. Dette fordi en slik forståelse av lek og læring er knyttet til en undervisning som er preget av en målstyrt instruksjonspedagogikk, som viser seg å gi uheldige resultater (Sommer, 2015, s. 80). Videre kan dette synet på lek og læring være uheldig, fordi hvis leken ikke får plass i skolen, er det ifølge Sommer (2015) en risiko for at barn utvikler både akademiske og psykososiale vansker (s. 80). I tillegg viser forskning at det er utfordringer knyttet til implementeringen av lekbasert læring. Usikkerheten kommer blant annet til syne i kommunikasjon med foreldre, ved at skolen heller refererer til lekbasert undervisning som undersøkende læring i stedet for som lek (Nolan & Paatsch, 2018, s. 51). En av grunnene til dette kan være nettopp synspunktene som informantene i denne studien fremmer, at lek og læring er motsetninger.

Den siste informanten skisserer imidlertid ikke et entydig bilde av lek, da hen også påpeker at «Rollelek er noe av det viktigste de gjør, i sosial interaksjon, det å forstå sosiale spill. Det har mitt barn lært mye av». Informanten påstår at rollelek har bidratt til læring hos sitt barn. Altså viser informanten både en forståelse for at lek er en motsetning til læring og at lek kan føre til læring. Med andre ord viser denne informanten en forståelse av leken som kompleks.

### 5.3.2 Læring gjennom lek

Vi har til nå sett at lek og læring blir forstått som motsetninger av noen foreldre i studien. Flere av informantene knytter imidlertid lek og læring sammen, og sier at barn kan lære gjennom lek:

Man lærer jo når man leker, så for meg er jo det [lek og læring] litt det samme for så vidt. Barn lærer jo masse av lek i barnehagen også, så det er jo sånn de lærer.

Det er ikke noe tvil om at det å få inn lek er viktig. Jeg tror de lærer bedre og av det, fordi de blir fanget i det, og det blir mer spennende. De klarer å holde konsentrasjonen lengre.

Altså, lek kan jo også være læring, og læring kan også være lek.

Foreldrene uttrykker eksplisitt en forståelse for at en kan lære gjennom lek, ved at de i utsagnene knytter lek og læring sammen. Informantenes forståelse av lek samsvarer også med annen forskning, der det kommer fram at foreldre anerkjenner at lek har betydning for utvikling og læring (Becher & Håøy, 2022). En slik forståelse av lek kan knyttes til antagelsen om at barns lek primært har en nytteverdi, der barns læring gjennom lek blir vektlagt. Videre er «læring gjennom lek belyst ved at en er opptatt av språklig og sosial læring som skjer i leken som grunnlag for kognitiv læring» (Lillemyr, 2019, s. 65). Lek kan med andre ord være et pedagogisk verktøy for å lære bestemte kunnskaper og ferdigheter, noe også foreldrene i studien uttrykker. Denne formen for lek kan videre omtales som lekende læring, som knyttes opp til fagene og til et lærings- eller kompetansemål (Bjørnstad et al., 2022, s. 103). Lekende læring blir av Sommer (2015) fremmet som positivt for barn, fordi han påpeker at barn har utbytte av en undervisning preget av moderat voksenstyring og lærende lek (s. 14). Han knytter også en slik undervisning til den formen for tidlig innsats som senere gir gevinst.

Videre rapporterer Bjørnstad et al. (2022) at «leken har mistet noe av sin posisjon i 2021-klasserommet til fordel for mer lærerstyrte og lærerledete aktiviteter, noe som kan indikere at barna nå må innrette seg et mer lyttende og oppgavefokuset klasserom» (s. 158). Dette henger sammen med forskning som viser at undervisningspraksisen har blitt mer formalisert, noe som har ført til mindre lek i skolen (Lillejord et al., 2018, s. 13). FN advarer mot et økende læringstrykk, da dette truer barns spontane lek (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 63). Det økende læringstrykket kan også være en fare i en spesialpedagogisk sammenheng. Særskilte behov kan knyttes til atferd som utfordrer barna i deres læring, utvikling og livsmestring (Uthus, 2017). Sommer (2015) uttrykker bekymring for et høyt læringstrykk i skolen, og påpeker at en målstyrt undervisning preget av instruksjonspedagogikk fører til at «man svekker fremtidige ferdigheter i matematikk, naturfag og språkforståelse. I tillegg kommer prestasjonsangst, dårligere selv- og impuls kontroll, hyperaktivitet, aggresjon og urolig atferd» (s. 80). Også andre forskere er kritiske til tidlig innlæring av akademiske ferdigheter. I et intervju med Schanke og Øksnes (2023) påpeker Dockett og Perry at «we do not need school curriculum being pushed down on kindergartens», og de utdyper at det er mye å lære ved å engasjere seg i lek (s. 240). Videre kan det høye læringstrykket bidra til barns utvikling av særskilte behov, fordi det økende læringstrykket kan føre til de nevnte utfordringene ovenfor. For å motvirke denne utviklingen bør skolen utøve en anerkjennende pedagogikk og likeverdig behandling av elevene, blant annet fordi som Jordet (2020) påpeker at man gjennom anerkjennelse har «funnet en vei som leder til en bedre skole som gir alle elever muligheter til å lykkes. Det teoretiske og empiriske grunnlaget er overbevisende». Hva kan så være årsaken til det økende læringstrykket i skolen?

Kan dette skyldes foreldrenes perspektiver på lek? Forskning viser nemlig at foreldre etterspør mer læring gjennom lek (Becher & Håøy, 2022), og at foreldre kan være en pådriver for mer lærerstyrte aktiviteter (Lillejord et al., 2018). Denne forskningen står imidlertid i motsetning til en islandsk studie som viser at foreldre er tilhengere av en barnehagepedagogikk som verdsetter sosiale ferdigheter, omsorg og lek (Einarsdottir, 2019). I likhet med funnene i den islandske studien, verdsetter også informantene i denne studien læring gjennom lek. Foreldrene sier blant annet «Men jeg ser de har det

artig i lek. Og jeg tror det bidrar til innlæring rett og slett altså» og «Jeg tenker læring gjennom lek er veldig verdifullt». Informantene er her positive til læring gjennom lek for deres barn, men de uttrykker ikke et ønske om mer lek for læring. En årsak til dette kan muligens være at informantene i studien er foreldre ved skoler som nå har innført lek på timeplanen, og at de gjennom skolens praksis også ser betydningen av lekens egenverdi for barnas livskvalitet og det å ha det godt. Samtidig er nok ikke alle foreldre enige i skolens vektlegging av lek.

I tillegg til å se sammenhengen mellom lek og læring, uttrykker flere av foreldrene indirekte at lek er noe som må læres. En av dem sier:

Når vi har venner av barna våre på besøk, så er det faktisk en del barn som ikke kan å leke. De vet ikke hvordan de skal leke. Det synes jeg er skremmende. Eller de leker, men de går ikke inn i en rolle.

I utsagnet uttrykker informanten en bekymring for at en del barn ikke kan å leke, og refererer til rolleleken. Informanten synes dette er skremmende, noe jeg tolker som at informanten tillegger rolleleken stor verdi. Forskning viser at det er få lærere som bruker mye tid på rollelek (Bjørnstad et al., 2022, s. 107). Barn får både språklig, sosial og emosjonell stimulering gjennom deltakelse i rollelek (Ruud, 2010, s. 11). Det er med andre ord grunn til bekymring dersom rolleleken forsvinner. Det er imidlertid verdt å påpeke at foreldre og barn kan ha ulike perspektiver på lek. Dermed kan noe bli oppfattet som lek av barna, selv om foreldrene ikke vurderer det som lek. En forelder til et barn med særskilte behov uttrykker:

Han vet ikke hvordan han «bare skal leke».

Videre forteller informanten at personalet på skolen bidrar i tilrettelegging av lek, og at det er bra. Også andre foreldre i studien uttrykker at enkelte barn trenger støtte i lek:

Vi ser i lekssituasjonen at når vi sitter alene med han, som vi må gjøre, og bekrefter det han gjør, så opplever vi at han får mestring og at han er veldig stolt over det da, at han lærer seg nye ting og synes at det er spennende.

Utsagnet kommer fra en forelder til et barn med særskilte behov. Informanten påpeker at de som foreldre må sitte med sønnen og bekrefte det han gjør, for at han skal oppleve mestring. Dette tolker jeg som at informanten ser verdien av at voksne støtter barn i lek. Barns behov for voksenstøtte i lek blir også fremmet av Bjørnstad et al. (2022), som sier at «Mange barn trenger støtte for å påbegynne lek, finne utstyr til lek og til å etablere gode lekerutiner med andre barn» (s. 109-110). Som tidligere nevnt kan barn med ulike former for særskilte behov ha utfordringer med å finne seg til rette i leken (Vatne, 2006, s. 55). Dette kan begrunne hvorfor barnet leker alene. I tillegg viser forskning at barn som ikke deltar i fellesskapet blant annet mister erfaringer språklig, kognitivt, sosialt og emosjonelt (Mørland et al., 2017, s. 116). Disse utfordringene ved alenelek er imidlertid ikke noe som blir framhevet som en bekymring av foresatte.

En annen informant beskriver barnets behov for voksenstøtte slik:

Hun har det litt vanskelig hvis hun ikke blir invitert inn i gruppa. Da må hun av og til ha litt hjelp. For hvis ingen kommer og spør om å leke med henne, så tør ikke hun å gå bort til dem.

Informanten påpeker at datteren har det vanskelig dersom hun *ikke blir invitert inn i gruppa*. Verdien om inkludering setter fokus på at barn og unge skal få oppleve tilhørighet og at de er verdsatt og ønsket (Befring, 2016, s. 29). Dersom en invitasjon inn i leken uteblir, er opplevelsen av inkludering hos barnet trolig ikke til stede. Dette er



uheldig, fordi forskning viser at manglende opplevelse av inkludering kan få store konsekvenser for livskvaliteten både i barndommen og senere i livet (Mørland et al., 2017, s. 116). Informanten forteller også at datteren av og til trenger støtte fra en voksen for å mestre å delta i lek. Dette samsvarer med Mørland et al. (2017), som påpeker at enkelte barn trenger veiledning fra faglig kompetente pedagoger i leken (s. 117). Voksnes støtte i lek kan knyttes til spesialpedagogikk som forebygging, da voksnes bidrag til barns inkludering i lek kan forhindre ensomhet og utvikling av ulike utfordringer. Altså kan voksentøtte virke forebyggende for barns utvikling av særskilte behov. I tillegg kan voksnes tilrettelegging i lek knyttes opp mot perspektivet på tidlig innsats som senere gir gevinst (Sommer, 2015), fordi denne formen for tidlig innsats tar hensyn til hele barnet og bygger på en pedagogikk preget av lekende læring.

For å oppsummere temaet *lek og læring*, uttrykker noen av foreldrene i studien en forståelse av lek som en motsetning til læring. Samtidig påstår en av disse informantene at rollelek har bidratt til læring hos sitt barn. Informanten viser med andre ord både en forståelse av at lek er en motsetning til læring og at lek kan føre til læring, og dermed en forståelse av at leken er kompleks. De fleste av informantene knytter imidlertid lek og læring sammen, og sier at barn kan lære gjennom lek. En slik forståelse av lek kan knyttes til antagelsen om at barns lek primært har en instrumentell verdi, der barns læring gjennom lek blir vektlagt. I tillegg til å se sammenhengen mellom lek og læring, uttrykker flere av foreldrene at lek er noe som må læres. Særlig foreldre til barn med særskilte behov påpeker at barna ikke vet hvordan de skal leke, og at de derfor trenger støtte i lek.

## 6 Avsluttende diskusjon

I dette avsluttende kapitlet knytter jeg foreldrenes forståelser av lek eksplisitt opp mot Dion Sommers (2015) ulike perspektiver på tidlig innsats. Jeg reflekterer også kritisk over de ulike synene på tidlig innsats og reflekterer over utdanningens formål. Til slutt vurderer jeg studiens betydning for videre egen praksis, og kommer med forslag til videre forskning.

### 6.1 Tidlig innsats

Et av funnene fra analysen av intervjuene er at foreldrene opplever at barna får tid til å leke når de starter på skolen. Noen av dem uttrykker imidlertid et ønske om mer lek for barna, og en av informantene sier:

Men det er ikke så mye uteleker hvor de kan ha rollelek. Så det kunne de godt hatt mer av ser jeg.

Videre viser denne studien at foreldre mener at lek er viktig også for barn som av ulike grunner trenger spesialpedagogikk, men at det er nødvendig med voksenstøtte for at disse barna skal mestre å delta i lek. En av grunnene til at det er viktig at barn deltar og samhandler i lek er ifølge Ruud (2010) at barn får både språklig, sosial og emosjonell stimulering gjennom deltakelse i rollelek (s. 11). I tillegg kan samhandling i lek forebygge samhandlingsvansker og psykososiale vansker senere i livet. En kan også bruke spesielt tilrettelagt lek for å støtte opp om enkeltelever og deres særskilte behov for tilpasset opplæring (Vedeler, 1999, s. 127). Videre kan lek knyttes til tidlig innsats i den forstand at barns lek kan motvirke en uheldig utvikling i tidlig alder, fordi tidlig innsats blant annet handler om å sette inn tiltak tidlig i livsløpet (Befring, 2016, s. 137). Lek er med andre ord viktig i et spesialpedagogisk og forebyggende arbeid, noe også foreldre til barn med særskilte behov i denne studien uttrykker en forståelse for.

Som tidligere nevnt skiller Sommer (2015) mellom tidlig innsats som senere gir tap, og tidlig innsats som senere gir gevinst. Jeg finner uttrykk for begge perspektivene på tidlig innsats i analysene av datamaterialet. Det ene perspektivet er knyttet til den kognitivt orienterte pedagogikken, som er kjennetegnet av tidlig innlæring av akademiske ferdigheter, og har til hensikt å stimulere til tenkning og fornuft. Her blir lek sett på som en motsetning til læring, og «lek spiller ingen rolle for læring i paradigmat om det kognitive barnet» (Sommer, 2015, s. 71). Jeg har i denne studien funnet at flere av foreldrene forstår lek som en motsetning til læring. For eksempel uttrykker en av informantene følgende:

Det har vært en god balanse da, mellom det å bevege seg og fysisk aktivitet og å gjøre andre ting, og sitte å lære.

En slik forståelse av lek samsvarer med tankegangen i den kognitivt orienterte pedagogikken, fordi lek ikke spiller noen rolle for læring innenfor dette læringssynet. Videre kan utsagnet knyttes til en pedagogikk og et syn på tidlig innsats som ifølge Sommer (2015) senere gir tap, fordi den målstyrte instruksjonspedagogikken kan svekke framtidige ferdigheter i matematikk, naturfag og språkforståelse. I tillegg fremmer den manglende selvkontroll og urolig atferd hos barn. Slik ser det ut til at den kognitivt orienterte pedagogikken, som skal forebygge for framtiden, viser seg å ha uheldige

konsekvenser (Sommer, 2015, s. 80). En god skolestart handler med andre ord ikke bare om å lære barn bokstaver og tall.

I motsetning til den kognitivt orienterte pedagogikken, gir det andre perspektivet på tidlig innsats senere gevinst, og er knyttet til en utviklingsmessig tilpasset pedagogikk preget av lærende lek og moderat voksenstyring (Sommer, 2015, s. 78). Det kan imidlertid diskuteres om en slik pedagogikk ivaretar barns lek, fordi leken er kjennetegnet av frihet (Vedeler, 1999, s. 14). Uansett finner jeg tydelig uttrykk for dette perspektivet på tidlig innsats i analysene av datamaterialet. Flere av foreldrene i studien uttrykker en forståelse for lek som kan knyttes til en utviklingsmessig tilpasset pedagogikk, noe som kommer til syne ved at de i intervjuene refererer til lek og læring som det samme. En av informantene uttrykker eksempelvis «Man lærer jo når man leker, så for meg er jo det [lek og læring] litt det samme for så vidt». Denne forståelsen av lek og læring kan være uttrykk for et «lekende læring»-syn og dermed den formen for tidlig innsats som er nyttig for barna i det lange løp. Dette fordi hele barnets personlighet og de dynamiske sammenhengene mellom kognisjon, følelser og sosialitet blir tatt hensyn til gjennom en slik pedagogikk (Sommer, 2015, s. 73).

Samtidig blir Sommer (2015) kritisert for å trekke konklusjonene for langt ved å påstå at den kognitivt orienterte pedagogikken utelukkende fører med seg uheldige konsekvenser. Broström og Frøkjær (2015) påpeker at det er en selvfølge at barn kan lære av pedagoger. De viser til forskning som har funnet at barn lærer best når de er omgitt av pedagoger som utformer en målrettet og planlagt pedagogikk. Ifølge denne forskningen er det altså behov for aktive og tilstedeværende pedagoger for at barn skal lære best mulig.

Flere av foreldrene i studien er enige om at leken er viktig for barnas mulighet til å være i aktivitet. Som mennesker er vi ifølge Boge (2017) født til bevegelse, og vi er avhengige av å få utløp for trangen til bevegelse og aktivitet (s. 76). Derfor kan foreldres synspunkter på lek som viktig for barns aktivitet knyttes til en pedagogikk og et syn på tidlig innsats som tar utgangspunkt i hele barnets personlighet og behov. Flere av foreldrene i studien ser også hvordan lek kan virke inkluderende og føre til etablering av vennskap. Verdien av inkludering setter ifølge Befring (2016) fokus på at barn og unge skal få oppleve tilhørighet og at de er verdsatt og ønsket (s. 29). Dermed betyr det å være inkludert i skolen at en opplever å være verdsatt som deltaker i skolefelleskapet og å høre til. Det er et grunnleggende behov hos mennesket å oppleve tilhørighet (Uthus, 2017, s. 192). Derfor kan foreldrenes syn på barns lek som en inkluderingsarena være et uttrykk for pedagogikken som tar utgangspunkt i barns behov.

Som tidligere nevnt, har jeg gjennom analysen av datamaterialet funnet at flere av foreldrene uttrykker en forståelse for at barn kan lære gjennom lek. Et sitat jeg har vist til tidligere, er følgende:

Det er ikke noe tvil om at det å få inn lek er viktig. Jeg tror de lærer bedre og av det, fordi de blir fanget i det, og det blir mer spennende. De klarer å holde konsentrasjonen lengre.

Informanten uttrykker her at barn lærer *bedre* av lek, og at leken gjør undervisningen mer spennende. Også flere av de andre foreldrene i studien viser forståelse for at læring gjennom lek kan gi positive konsekvenser. Dette samsvarer med Sommer (2015) sin forskning som har funnet at barns lek, både i og utenfor skolen, kan «utvikle en rekke viktige faglige, sosiale og kreative ferdigheter som er relevante i både dagens og fremtidens samfunn» (s. 82). Disse gevinstene kan komme som en følge av både fri lek og veiledet lek. Slik kan tidlig innsats, i form av barns lek, være forebyggende

spesialpedagogikk. Det er med andre ord hensiktsmessig å praktisere en pedagogikk som tar utgangspunkt i «lekende læring» og «hele barnet», da en slik pedagogikk bidrar til livslang læring (Sommer, 2015, s. 80). Med bakgrunn i denne studien ser det ut til at de fleste av foreldrene støtter dette. Foreldrene i studien ser med andre ord barns lek relatert til den formen for tidlig innsats som senere gir gevinst.

I tillegg framhever flere av foreldrene i studien lek som viktig for barnas trivsel på skolen. En av informantene beskriver en noe dystert skolehverdag, og framhever lekens verdi i følgende utsagn:

Jeg tror det gjør hverdagen enklere for dem, at det ikke blir så tunge dager, at det ikke bare er alvor hele dagen. Jeg tror det er veldig viktig med den leken der.

Her blir leken sett på som en «redning» som skal gjøre skoledagen mer lystig og meningsfull. Informanten påpeker nemlig at leken kan gjøre skoledagen *enklere* og mindre *tung*. Det er bra at leken kan bidra til dette, men hvorfor skal nettopp leken være redningen? Det er mange andre ting i skolen som også kan og bør være lystig og meningsfullt. Også de «skolske» fagene har et ansvar for å gjøre skoledagen god for barna. Dersom alle ansatte i skolen jobber mer eksplisitt og målrettet mot at skolen skal være et godt sted å være for alle barn, trenger vi kanskje ikke å føre opp lek på timeplanen.

Selv om Sommer (2015) har fått en sentral plass i denne masteroppgaven, kan en også rette kritikk mot en pedagogikk preget av lekende læring. En av gevinstene som Sommer (2015) peker på er tross alt faglige ferdigheter, i tillegg til selvkontroll og sosial atferd (s. 80). Altså har tidlig innsats i form av lekende læring et mål om å utvikle *faglige ferdigheter*, i likhet med tidlig innsats i form av skoleforberedende aktiviteter. Forskning viser imidlertid at leken ikke kan «planlegges for at barn skal lære eller utvikle bestemte ferdigheter eller kunnskaper» (Øksnes, 2019, s. 120). Det er med andre ord ingen garanti for at barn lærer gjennom lek. Videre kan fokuset på utvikling av faglige ferdigheter føre til et økt læringstrykk, noe FN advarer mot (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 63). Læringstrykket kommer også til syne i selve begrepet «lekende læring», fordi målet er å oppnå *læring* gjennom lek. Pedagoger i barnehage og skole står på grunn av læringstrykket ovenfor følgende utfordring: skal de legge til rette for barns lek for lekens skyld eller for at barna kan lære gjennom lek? Jeg mener at en bør være opptatt av også andre verdier enn læring i utdanningsinstitusjonene, og legge til rette for barns lek fordi leken har en verdi i seg selv. Dette samsvarer med Lillemyr (2019), som påpeker at barns lek har en egenverdi, og at barn leker for å leke og ha det gøy (s. 62).

I tillegg viser denne studien at også foreldrene ser verdien av barns lek, både for deres trivsel på skolen, inkludering og etablering av vennskap. Gjennom lek kan barn blant annet få erfaringer i samarbeid, utvikle god kommunikasjon og erfare hvordan være en god venn. Leken kan med andre ord ha stor verdi med tanke på det mellommenneskelige og utvikling av sosiale ferdigheter, noe som også blir fremmet av flere foreldre i studien.

## 6.2 Skolens samfunnsmandat

Det framstår for meg som at begge perspektivene på tidlig innsats som Sommer (2015) beskriver, har til hensikt å utdanne barna. Skolen har imidlertid et dobbelt oppdrag, for i skolens samfunnsmandat ligger det at skolen i tillegg til å utdanne også har et dannelsesmandat. Utdanning omtales gjerne som *noe mer enn læring*, og danning kan ifølge Straume (2021) være en betegnelse på dette «noe mer» (s. 48). For at skolens samfunnsmandat skal bli tatt på alvor, må undervisningen både ivareta det faglige aspektet og dannelsesaspektet ved utdanningen. Leken kan som tidligere nevnt være et middel for å oppnå læring (Sommer, 2015). Samtidig mener jeg at leken kan bidra til barns danning, fordi barn gjennom lek blant annet kan utvikle seg til å bli gode medmennesker, noe som kan knyttes til dette «noe mer». Videre skulle det nye læreplanverket (LK20) bidra til å «øke oppmerksomheten på grunnopplæringens brede dannelsesmandat» (Meld. St. 28, 2015 - 2016, s. 19). Dette kan være et uttrykk for at skolen i for liten grad har vektlagt dannelsesmandatet, noe som begrunner hvorfor jeg mener at utdanningsinstitusjonene bør legge til rette for danning gjennom lek. Dessuten kan det indikere at det har vært et for stort fokus på utdanningens kvalifiseringsfunksjon og i mindre grad fokus på utdanningens sosialisering- og subjektiveringsfunksjon.

Utdanningsfilosofen Gert Biesta beskriver hva som er formålet med utdanningen. Han påpeker at utdanningssystemet utfører tre funksjoner og at disse er kvalifisering, sosialisering og subjektivering (Biesta, 2011, s. 31). Kvalifisering handler om at utdanningssystemet skal forsyne barn med kunnskaper og ferdigheter for at de i framtiden skal kunne gjøre noe. Sosialiseringfunksjonen handler blant annet om at barn, som del av et fellesskap, skal tilegne seg normer og verdier. Barns sosialisering «kan være en del av et undervisningsopplegg, men skjer også gjennom deltakelse i lek, vennskap og grupper både i barnehage og skole» (Lyngseth et al., 2023, s. 187). Subjektiveringsfunksjonen blir beskrevet som det motsatte av sosialiseringfunksjonen, og handler blant annet om barns identitetsutvikling og individualisering (Biesta, 2011, s. 32). Biesta (2011) beskriver med andre ord et komplekst bilde av hva utdanningen er til for og hevder at vi bør anerkjenne utdanningens ulike formål og funksjoner (s. 33).

Flere av foreldrene i studien forteller om sine erfaringer med sitt barns skolestart og uttrykker bekymringer knyttet til en brå overgang:

Jeg synes det blir litt tidlig at de skal ha så mye stillesitting som de har, allerede i første klasse, i og med at seksårsreformen kom og det skulle være en fin og jevn overgang.

Jeg forstår sitatet over slik at informanten er bekymret for mye stillesitting. At barna må sitte mye stille på skolen, knytter jeg til den kognitivt orienterte pedagogikken som er preget av tidlig innlæring av akademiske ferdigheter. Videre kan dette knyttes til kvalifiseringsfunksjonen, som vektlegger at barna skal lære kunnskaper og ferdigheter for framtiden. En av de andre informantene uttrykker også en bekymring for at barna må sitte mye stille på skolen:

Vi hadde jo et håp i hvert fall, og en forventning, om at den overgangen skulle være myk. At det ikke skulle være sånn veldig brå overgang, men at det fortsatt skulle være fokus på relasjoner og lek og aktiviteter. Ja, frihet til å fortsatt være et barn. Skrekken er jo hvis noen bare blir bedt om å sitte på en stol i så og så mange minutt.

Samtidig uttrykker informanten et ønske om at det skal være fokus på relasjoner, lek og aktiviteter. Videre blir leken trukket fram som viktig for barns frihet til å være barn. Dette samsvarer med forskning fra Island, som har funnet at foreldrene verdsetter

barnehagens prioritering av lek, omsorg og vennskap (Einarsdottir, 2019, s. 225). I tillegg kan vi trekke paralleller til subjektiveringsfunksjonen, «der det å delta i fri lek kan være en måte å utfolde seg på gjennom sine interesser, sin nysgjerrighet og sine ønsker» (Lyngseth et al., 2023, s. 199). Informanten får også støtte av flere av de andre foreldrene i studien, da et gjentakende funn i analysen av datamaterialet er at foreldrene verdsetter verdier som inkludering, trygghet og lek i barndommen. Disse foreldrene er med andre ord opptatte av at barna skal få frihet til å leke, noe jeg assosierer med sosialisering- og subjektiveringsfunksjonen (Biesta, 2011). Flere av foreldrene i studien verdsetter altså barns sosialisering og subjektivering, noe som står i motsetning til skolens dreining mot et økende læringstrykk og fokus på den kvalifiserende funksjonen av utdanningen.

Denne studien viser at det dessverre ikke er alle barn som mestrer å delta i lek, sett fra foreldreperspektivet. Dessuten påstår en av foreldrene i studien at en del barn ikke *kan* å leke, og sier:

Når vi har venner av barna våre på besøk, så er det faktisk en del barn som ikke kan å leke. De vet ikke hvordan de skal leke. Det synes jeg er skremmende. Eller de leker, men de går ikke inn i en rolle.

At informanten påstår at noen barn ikke vet hvordan de skal leke, kan være et uttrykk for at hen bare anerkjenner en viss type lek som lek. Informanten snevrer med dette inn hva som er lek, og gir indirekte uttrykk for at det finnes en «normal» lek for «normale» barn. Det er imidlertid ikke gitt at voksne og barn har like perspektiver på lek.

Pedagogene i barnehage og skole bør være forsiktige med å fremme tanken om «normal lek». Spørsmålet om vi skal lære barn å leke, er dessuten en måte å snevre inn hva vi anser som normalt. Det har de siste årene vært en økning i spesialpedagogisk støtte, og i likhet med Franck (2017) stiller jeg meg kritisk til om det vi anser som normalt har blitt snevret inn. Jeg mener at det i skolen må være rom for alle, at lek bør romme mangt og at pedagoger i utdanningsinstitusjonene bør være åpne for ulike måter å leke på. Slik kan skolen bidra til barns sosialisering og subjektivering, og dermed oppfylle samfunnsmandatet.

## 6.3 Avslutning og studiens betydning for videre egen praksis og videre forskning

Jeg har i denne studien undersøkt følgende problemstilling: *Hvilke perspektiver uttrykker foreldre omkring lekens betydning ved skolestart?* Dette har jeg gjort ved å analysere 25 intervjuer av foreldre, gjennomført av forskere i innovasjonsprosjektet. Hensikten med studien har vært å belyse foreldres synspunkter på lek, og er motivert ut fra at dette er lite forsket på. I tillegg er det lovfestet at opplæringen i skolen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet (Opplæringslova, 1998, s. § 1-1), noe som aktualiserer foreldreperspektivet. Jeg har i denne studien gjort en tematisk analyse av datamaterialet, og analysen resulterte i koder som jeg har sortert og samlet i temaene *lekens betydning i overgangen fra barnehage til skole, lekens psykososiale betydning samt lek og læring*.

Gjennom intervjuene har jeg utviklet forståelse for hvordan lek kan skape en mild overgang fra barnehage til skole, hvordan den kan gi barn mulighet til å være aktive, samt bidra til trygghet i overgangen. Jeg har også blitt bevisst lekens verdi, og forstår

hvordan lek kan være et viktig aspekt både innen allmennpedagogikken og spesialpedagogikken. Lek kan være relevant i spesialpedagogikken i et forebyggende perspektiv, i form av tidlig innsats. Den kan videre virke forebyggende i et framtidsperspektiv og i et «her og nå»-perspektiv. Dessuten kan leken både ha betydning for elevenes læring og trivsel. Gjennom analysen av intervjuene har jeg også fått innblikk i lekens utfordringer og hvordan den for noen barn kan være ekskluderende og krevende. Jeg har med andre ord fått innblikk i lekens kompleksitet, gjennom mange motstridende perspektiver på lek. Foreldrenes synspunkter på lek og læring har også ført til refleksjon over hvordan jeg som nyutdannet lærer kan møte foreldre i spørsmål om lek. Studien har vært særlig viktig med tanke på utviklingen av mine personlige synspunkter på lek og ført til et ønske om å integrere lek som en naturlig del av skolehverdagen når jeg snart går ut i læreryrket. Samtidig ser jeg utfordringer med lek, blant annet at noen barn er mer sårbare i lek og samhandling enn andre, og hva voksnes rolle skal være i leken. Jeg tar også med meg at det kan være krevende å balansere forholdet mellom den instrumentelle innlæringen og lek. Skolen skal være et godt sted å være og barna selv beskriver at vennskap og lek bidrar til å gjøre skolehverdagen bra (Schanke & Øksnes, 2022, s. 366). Barna trekker altså selv fram leken som en viktig del av det å ha det bra på skolen. Jeg mener det er viktig at barns stemmer blir hørt og en skolehverdag til det beste for barna bør derfor være preget av lek.

Det har i denne studien vært en overvekt av etnisk norske, kvinnelige informanter. Dette kan ha resultert i et datamateriale som gir lite innblikk i mangfoldet av holdninger til lek blant foreldre. I en eventuell forlengelse av min studie vil det kunne være interessant å analysere intervjuer av et mer mangfoldig utvalg. Med dette mener jeg informanter av ulik etnisk bakgrunn, ulik alder og med tilhørighet til ulike skoler. Jeg tror intervjuer med informanter med en variert bakgrunn kunne gi et mer mangfoldig datamateriale. Det er imidlertid verdt å nevne at deltakelsen skal være frivillig, noe som kan gjøre det krevende for forskere å skaffe informanter med ulik bakgrunn.

Barnets beste skal være et grunnleggende hensyn i barns overgang fra barnehage til skole. Som vi har sett i intervjuene, er leken sentral i denne overgangen. Det er barna som deltar og samhandler i lek. Derfor bør deres stemmer bli hørt, og deres mulighet for medbestemmelse og medvirkning bør bli ivaretatt. Forskning på barns perspektiv kan være et skritt i riktig retning med tanke på barns mulighet til medvirkning, og bør derfor være fokus i videre forskning på feltet. Siden det er særlig viktig å sikre en god overgang for barn med særskilte behov (Meld. St. 6, 2019 – 2020, s. 26), bør det helt konkret forskes på hvilken betydning leken har for disse barna. Det bør også forskes mer på foreldres synspunkter på lek, særlig i Norge.

# Litteraturliste

- Ackesjö, H. (2017). Children's Play and Teacher's Playful Teaching: A Discussion about Play in the Preschool Class. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 19(4), 1-13. <https://doi.org/10.9734/BJESBS/2017/31653>
- Allodi, M. W. & Zappaterra, T. (2019). *Users' Needs Report on Play for Children with Disabilities: Parents' and children's views*. De Gruyter.
- Becher, A. A. & Håøy, A. (2022). Oppfatninger om lek i førsteklasse – en casestudie der barn, foreldre og lærere er aktører. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 106(4), 331-344. <https://doi.org/10.18261/npt.106.4.5>
- Befring, E. (2016). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 168-195). Cappelen Damm Akademisk.
- Biesta, G. (2011). *God utdannelse i målingens tidsalder: etik, politik, demokrati*. Klim.
- Bjørnstad, E., Myrvold, T. M., Dalland, C. P. & Hølland, S. (2022). Hit eit steg og dit eit steg-sakte, men sikkert framover?: En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved førsteklasse. *Skriftserien*, 7.
- Boge, A. (2017). Skolen i møte med aktive 6-åringer. I K. Lyngsnes & M. Rismark (Red.), *Didaktisk praksis 1.-7. trinn* (s. 75-88). Gyldendal Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Broström, S. & Frøkjær, T. (2015, 11. februar). *Selvfølgelig kan barn lære av lærere*. Information. <https://www.information.dk/debat/2015/02/selvfoelgelig-kan-boern-laere-paedagoger>
- Christensen, K. S. (2020). *Vanskelige forbindelser: en institutionel etnografi om børns bevægelse fra børnehaven til skole* [Doktorgradsavhandling]. Google Scholar. <https://www.ucviden.dk/en/publications/vanskelige-forbindelser-en-institutionel-etnografi-om-b%C3%B8rns-bev%C3%A6g>
- Dalland, C. P. (2011). Utfordringer ved gjenbruk av andres kvalitative data. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 95(6), 449-459. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-06-05>
- Dannesboe, K. I., Bach, D., Kjær, B. & Palludan, C. (2018). Parents of the welfare state: Pedagogues as parenting guides. *Social Policy and Society*, 17(3), 467-480. <https://doi.org/10.1017/S1474746417000562>
- Einarsdóttir, J. (2019). Much changes, much remains the same: Icelandic parents' perspectives on preschool education. *Journal of Early Childhood Research*, 17(3), 220-232. <https://doi.org/10.1177/1476718X19849293>
- Eriksen, T. B. (2006). *Født til bevegelse: om fysisk aktivitet og helse*. Fagbokforlaget.
- Forente nasjoner. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989; Ratifisert av Norge 8. januar 1991*. Barne- og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/fns-barnekonvensjon/id88078/>
- Franck, K. (2017). Neoliberalisering av normaliteten og det kompetente barnet. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (s. 151-167). Gyldendal Akademisk.
- Furu, E. M. (2013). Lærerstudenten som aksjonslærer i klasserommet. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 45-61). Universitetsforlaget.
- Gilje, N. (2019). Hermeneutikk som metode - ein historisk introduksjon. *Norsk filosofisk tildsskrift*, 55(4), 269-272. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2901-2020-04-05>
- Greenhalgh, T. & Peacock, R. (2005). Effectiveness and efficiency of search methods in systematic reviews of complex evidence: audit of primary sources. *British Medical Journal*, 331(7524), 1064-1065. <https://doi.org/10.1136/bmj.38636.593461.68>



- Greenwood, D. J. & Levin, M. (2006). *Introduction to Action Research: Social Research for Social Change*. SAGE Publications.
- Greve, A. (2015). Vennskapsbegrepet. I M. Øksnes & A. Greve (Red.), *Vennskap* (s. 41-60). Cappelen Damm Akademisk.
- Hannås, B. M. (2014). Sammenhengen mellom tidlig innsats, tilpasset opplæring og spesialundervisning. *Psykologi i kommunen*, 2, 43-53. <https://fpkf.no/wp-content/uploads/2017/06/Hannas-sammenhengen-2-2014.pdf>
- Haug, P. (2019). Kampen om leiken i første klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærming til skole og SFO* (s. 27-41). Universitetsforlaget
- Helsedirektoratet. (2014, 1. mars). § 12. *Psykososiale forhold*. Helsedirektoratet. <https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/miljo-og-helse-i-skolen/veiledning-og-god-praksis-1-29/12-psykososiale-forhold>
- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning*. Fagbokforlaget.
- Hogsnes, H. D. & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og sfo. *Nordisk barnehageforskning*, 7(6), 1-24. <https://doi.org/10.7577/nbf.625>
- Hogsnes, H. D. & Storli, J. B. (2019). Lekens betydning i grenseland mellom barnehage, skolefritidsordning og skole. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 109-125). Universitetsforlaget.
- Jay, J. A. & Knaus, M. (2018). Embedding play-based learning into junior primary (year 1 and 2) curriculum in WA. *The Australian journal of teacher education*, 43(1), 112-126. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n1.7>
- Jordet, A. N. (2020). Anerkjennelse i skolen - det er alt for mange elever som strever. *Bedre skole*, 32(3), 50-55. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/01/15/BS0320-WEB.pdf>
- Jordheim, H., Rønning, A. B., Sandmoe, E. & Skoie, M. (2011). *Humaniora: en innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Klitmøller, J. & Sommer, D. (2016). Turboladet globalisering og den fremtidsparete skole - en vision. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 2(3), 1-30. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.437>
- Krogh, T. (2004). *Historie, forståelse og fortolkning: de historisk-filosofiske fags fremvekst og arbeidsmåter*. Gyldendal Akademisk.
- KUF. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen 1997*. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. <https://www.nb.no/items/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?page=0>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>
- Kvamme, O. A. (2016). Mangfold. I O. A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener* (s. 61-72). Cappelen Damm Akademisk.
- Kvelling, Ø. & Haugan, J. A. (2022). Vennskap. I R. Karlsdottir, Ø. Kvelling & I. D. Hybertsen (Red.), *Grunnbok i pedagogisk psykologi - Utvikling, sosialisering, læring og motivasjon* (s. 87-101). Fagbokforlaget.
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø - En forskningskartlegging*. Kunnskapssenter for utdanning. <https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/jL0qINPrCQpuoX4yeCEvPlvzOizNSCMRG36TRuzxaBKGCTyEqm.pdf>
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek, opplevelse, læring: i barnehage og skole* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2019). Lek som fenomen - og motivasjon for læring. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 57-70). Universitetsforlaget.

- Lyngseth, E. J., Schanke, T. & Smeby, K. W. (2023). Erfaringer med å være foreldre til de eldste barnehagebarna. I M. Øksnes & T. Schanke (Red.), *Eldst* (s. 181-206). Cappelen Damm Akademisk.
- Meld. St. 6. (2019 – 2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Meld. St. 28. (2015 - 2016). *Fag – fordypning – forståelse: en fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Moe, M. & Valseth, M. L. (2014). En barnehage for alle: med inkludering som overordnet mål. I P. Sjøvik (Red.), *En barnehage for alle: Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen* (3. utg., s. 353-376). Universitetsforlaget.
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik: Spesialpedagogiske utfordringer - en innføring*. Cappelen Damm Akademisk
- Morken, I. (2016). Inkludering. I O. A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener* (s. 165-176). Cappelen Damm Akademisk
- Moules, N. J., McCaffrey, G., Field, J. C. & Laing, C. M. (2015). *Conducting Hermeneutic Research: From Philosophy to Practice*. Peter Lang.
- Mørland, B., Groven, B. & Hoven, G. (2017). Lek i spesialpedagogisk arbeid. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (s. 113-133). Gyldendal Akademisk
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nolan, A. & Paatsch, L. (2018). (Re)affirming identities: implementing a play-based approach to learning in the early years of schooling. *International journal of early years education*, 26(1), 42-55. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1369397>
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: hvordan skape et bedre samarbeid?* Universitetsforlaget.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Pedagogisk Forum
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2020). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Pyle, A., DeLuca, C. & Danniels, E. (2017). A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education. *Review of education (Oxford)*, 5(3), 311-351. <https://doi.org/10.1002/rev3.3097>
- Ruud, E. B. (2010). *Jeg vil også være med!: lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Schanke, T. & Øksnes, M. (2022). Barns lek som deltakelse i skolehverdagen. *Nordic studies in education*, 42(4), 361-375. <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3743>
- Schanke, T. & Øksnes, M. (2023). "We don't need school curriculum being pushed down on kindergartens". I M. Øksnes & T. Schanke (Red.), *Eldst* (s. 233-251). Cappelen Damm Akademisk.
- Sommer, D. (2015). Tidlig skole eller lekende læring? Evidensen for langtidsholdbar læring og utvikling i barnehagen. I J. Klitmøller & D. Sommer (Red.), *Læring, dannelse og utvikling. Kvalifisering for fremtiden i barnehage og skole* (s. 65-85). Pedagogisk Forum.
- Stanek, A. H. (2020). Forskyvning av problemer - om barns overgang fra barnehage til skole. *Psyke & Logos* 41(1), 39-56. <https://doi.org/10.7146/pl.v41i1.121504>

- Straume, I. S. (2021). Danning. I O. A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener* (s. 47-60). Cappelen Damm Akademisk
- Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Harvard University Press.
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V. & Braun, V. (2017). Thematic Analysis. I C. Willig & W. Stainton-Rogers (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology* (s. 17-37). SAGE Publications.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen: motoren i det nye læringsløftet* (2. utg.). Høyskoleforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- UNESCO. (1994, 7.-10. juni). *The Salamanca Statement*. UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Utdanningsdirektoratet. (2009). Spesialundervisning: Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning.  
[https://img2.custompublish.com/getfile.php/1698036.1542.stcvbxcvfd/Veiledn\\_Spesialundervisn\\_2009.pdf?return=www.fug.n](https://img2.custompublish.com/getfile.php/1698036.1542.stcvbxcvfd/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf?return=www.fug.n)
- Uthus, M. (2014). *Spesialpedagogenes oppfatning av sin rolle i en skole for alle: idealer, realiteter og belastninger* [Doktorgradavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. [https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmli/bitstream/handle/11250/269842/689983\\_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmli/bitstream/handle/11250/269842/689983_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal Akademisk.
- Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole: mot nye mål og ny mening* (1. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Vatne, B. (2006). Leik. I P. Haug (Red.), *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning: kva skjer i klasserommet?* (s. 55-83). Caspar Forlag.
- Vedeler, L. (1999). *Pedagogisk bruk av lek*. Universitetsforlaget.
- Øksnes, M. (2019). *Lekens flertydighet: barns lek i en institusjonalisert barndom*. Cappelen Damm Akademisk.
- Øksnes, M. & Schanke, T. (2023). Eldst i barnehagen - i spennet mellom her og nå og fremtid. I M. Øksnes & T. Schanke (Red.), *Eldst* (s. 11-24). Cappelen Damm Akademisk.
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2020). *Barns lek i skolen* (1. utg.). Fagbokforlaget.

# Vedlegg

**Vedlegg 1:** Informasjonsskriv og samtykkeskjema

**Vedlegg 2:** Intervjuguide

**Vedlegg 3:** Godkjenning fra NSD

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema



# «Bedre skolestart for alle. Et innovasjonsprosjekt i Trondheim kommune»

## Forespørsel om deltakelse i forskning

### Informasjonsskriv foresatte til barn i skole

Vi viser til informasjon fra skoleeier og ledelse via Meldeboka om at skolen ditt barn går på har takket ja til å delta i «Bedre skolestart for alle. Et innovasjonsprosjekt i Trondheim kommune». Dette er et spørsmål til deg om å samtykke til å delta i forskningsdelen av innovasjonsprosjektet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om bakgrunn og målene for forskningsdelen, samt hva deltakelse vil innebære for deg.

Selv om dere allerede har fått informasjon om prosjektet i barnehagen og har levert samtykke for deltakelse der, ønsker vi at dere leverer nytt samtykke for deltakelse i skolen. Dette er av forskningsetiske hensyn.

#### **Bakgrunn for innovasjonsprosjektet**

Innovasjonsprosjektet «Bedre skolestart for alle. Et innovasjonsprosjekt i Trondheim kommune» er et samarbeid mellom Trondheim kommune (prosjektansvarlig), forskere ved NTNU (prosjektleder), DMMH, Linneuniversitetet og Roskilde universitet. Prosjektet mottar støtte fra Norges Forskningsråd (2020-2024) og er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Innovasjonsprosjektet er en del av en større satsing for å bedre sammenheng og kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole. Innovasjonsprosjektet er forankret i Trondheim kommunes strategi på oppvekstfeltet «Stein, saks, papir – en strategi for å bygge sterke Barnefelleskap» og tar sikte på å iverksette tiltak i praksis som skal forbedre barn, personalet og foresattes opplevelse av skolestart.

Innovasjonsprosjektet er todelt og har en intervensjonsdel og en forskningsdel. Trondheim kommune har ansvar for gjennomføring av intervensjonsdelen av prosjektet. Forskerne har ansvar for forskningsdelen. Våren 2021 startet vi med de første observasjonene og intervju med barn, foresatte og personalet på daværende 1. trinn og i barnehagen.

### **Formål**

I intervensjonsdelen prøver personalet i barnehage og skole ut nye tiltak som skal bidra til en bedre overgang fra barnehage til skole og en bedre skolestart for alle barn, foresatte og personalet i barnehage og skole. Intervensjonsdelen planlegges og gjennomføres av det pedagogiske personalet ved barnehagen og skolen. Intervensjonsdelen vil bestå av flere tiltak som vil inngå som del av den ordinære pedagogiske praksis og undervisningen som alle skal delta i, og er i henhold til føringer og krav i gjeldende forskrifter.

1. Utvikling av innhold og arbeidsmåter i overgangen mellom barnehage og skole
2. Aldersblandede grupper (barnehage, 1. og 2. trinn)
3. Utnæring av personale mellom barnehage og skole/SFO

Forskningsdelen av innovasjonsprosjektet skal frembringe kunnskap om hvordan barn, foresatte og personalet i barnehage og skole deltar i og opplever overgangen fra barnehage til skole før og etter tiltakene. Forskerne har som mål å utvikle et sterkere forskningsbasert kunnskaps- og erfaringsgrunnlag for politikkutforming, forvaltning og utvikling av pedagogisk praksis. Et tettere samarbeid mellom barnehager, skoler og forskningsmiljøene/lærerutdanningene kan bidra til gjensidig kompetanseutvikling.

Forskerne som deltar i prosjektet har sammenfallende interesser knyttet til et mål om at forskningsbasert kunnskap skal bidra til en forbedring av skolestart for barn, personalet og foresatte, men er uavhengige Trondheim kommunes strategi og politikk.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsdelen av innovasjonsprosjektet?**

Forskere fra NTNU og DMMH er ansvarlige for forskningen i innovasjonsprosjektet og vil være de som behandler data. Det er etablert et samarbeid med to forskere fra Roskilde universitet i Danmark og Linnéuniversitetet i Sverige. Disse vil kun ha tilgang til anonymiserte data, men vil sammen med forskerne ved NTNU og DMMH kunne høre og se lyd/video-opptak i arbeid med analyse av data. Dette er en del av kvalitetssikringen av forskningsdelen.

### **Hvorfor blir du spurt om deltakelse i forskningen?**

Skolen barnet ditt går i har sagt ja til å delta i innovasjonsprosjektet.

Innovasjonsprosjektet legger til grunn at intervensjonsdelen i innovasjonsprosjektet delvis kan utvikles på bakgrunn av data fra forskningsdelen. Det finnes samlet sett lite forskning som omhandler foresattes perspektiv på overgangen mellom barnehage og skole. Vi anser foresatte som viktige bidragsyttere i vår forskning.

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

I forskningsdelen er ett fokus foresattes perspektiv. Vi ønsker å kunne intervjuere foresatte om deres erfaringer og opplevelser med deres barns overgang fra barnehage til skole.

Intervjuene vil ha søkelys på foresattes vurderinger av sitt barns opplevelse av overgangen fra barnehage til skole i innovasjonsprosjektet. Vi ønsker også å høre hvordan dere som foresatte opplever overgangen og samarbeidet mellom barnehagen og skolen. Det blir gjort lydopptak og notater fra intervjuet. Det vil vare ca. 45 minutter. Dersom du ønsker å delta i intervju, vil du kunne få intervjuguiden på forhånd. Intervju kan foregå digitalt med tanke på covid-19.

Data anonymiseres, noe som betyr at du ikke skal kunne gjenkjennes i fremtidige publikasjoner. Det vil offentliggjøres at ditt barns skole deltar i prosjektet og det innebærer at man kan gjenkjenne miljøet i fremtidige publikasjoner. Det er viktig å understreke at forskerne bygger sitt arbeid på en grunnleggende respekt for menneskeverdet og din integritet. Vi vil ikke publisere noe som kan medføre belastning for deg eller ditt barn.

### **Det er frivillig å delta i forskningsdelen av innovasjonsprosjektet**

Det er frivillig å delta i forskningsdelen av innovasjonsprosjektet. Hvis du samtykker til å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Data vi har samlet om deg og barnet vil da ikke bli brukt. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller ha andre negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere trekker deg.

Utover lydopptak skal vi kun innhente personidentifiserende opplysninger som er nødvendige for gjennomføring av forskningsdelen, dvs. navn, telefon og/eller epostadresse dersom du samtykker til deltakelse. Vi samler ikke inn sensitive personopplysninger.

Dersom mange melder interesse, vil vi gjøre et hensiktsmessig utvalg ut fra ressursene vi har i prosjektet. Dersom du blir trukket ut tar vi kontakt.

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

Vi vil bare bruke opplysningene fra intervjuene til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Kun forskerne fra NTNU og DMMH vil ha tilgang til rådata, dvs. ikke-anonymisert materiale i form av lyd- og bildeopptak. Vi kommer til å bruke en

vitenskapelig assistent ved behov. Denne er underlagt taushetsplikt. Lydmaterialet vil lagres på NTNUs server for forskningsdata (NICE-1). Sikkerhetskopier lagres innlåst etter gjeldende forskrifter.

### **Hva skjer med opplysningene om barnet når vi avslutter forskningsdelen av innovasjonsprosjektet?**

Med bakgrunn i krav fra Norges Forskningsråd (NFR) skal alle prosjektdata arkiveres i minimum ti år etter innovasjonsprosjektets slutt. Personidentifiserende datamateriale (lyd/video-opptak, navn, telefon/epostadresse) slettes etter dette (dvs. i 2034).

### **Dine rettigheter**

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

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

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

- Institutt for lærerutdanning, NTNU Maria Øksnes: [Maria.oksnes@ntnu.no](mailto:Maria.oksnes@ntnu.no) eller på tlf. 73598169.
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, NTNU: [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no) eller på tlf. 93079038

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Se også <https://www.ntnu.no/bedre-skolestart>

Med vennlig hilsen

Maria Øksnes  
Prosjektleder



# «Bedre skolestart for alle. Et innovasjonsprosjekt i Trondheim kommune»

Behold informasjonsskrivet og returner dette skjemaet. Dersom det er aktuelt, må gjerne flere foresatte samtykke. Vi ber deg returnere skjema sammen med skjema for samtykke til barns deltakelse.

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektets forskningsdel, og har fått anledning til å stille spørsmål.

### Jeg samtykker til (sett kryss):

- å delta i intervju med lydopptak
- at forskerne i prosjektet kan ta kontakt på følgende måte

epost (fyll inn): \_\_\_\_\_

telefon (fyll inn): \_\_\_\_\_

Navn på foresatt som ønsker å delta i intervju:

\_\_\_\_\_

-----  
(Signert av foresatte 1, dato)

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektets forskningsdel, og har fått anledning til å stille spørsmål.

### Jeg samtykker til (sett kryss):

- å delta i intervju med lydopptak
- at forskerne i prosjektet kan ta kontakt på følgende måte

epost (fyll inn): \_\_\_\_\_

telefon (fyll inn): \_\_\_\_\_

Navn på foresatt som ønsker å delta i intervju:

\_\_\_\_\_

-----  
(Signert av foresatte 2, dato)

## Vedlegg 2: Intervjuguide

# Intervjuguide H4 til foresatte til barn i skolen Høsten 2022

### Informasjon om prosjektet og intervjuet

Omfatter intervju av foreldre til barn som går i 1. klasse. Forskningsspørsmålene som skal besvares i denne hovedaktiviteten er:

- *Hvordan beskriver og opplever foreldrene overgangen?*
- *Hvordan beskriver/oppfatter foreldre sitt barns opplevelse av overgangen?*
- *Hvordan beskriver/opplever foreldre samarbeidet med barnehage og skole?*
  
- Informasjon om deltakelsen i prosjektet: Hva vil **forskningsdeltakelse** innebære for foreldre. **NB! ikke navngi personer**

### Bakgrunnsinformasjon

- Har du erfaring med barn som har begynt på skolen fra før (eldre søsken, søskenbarn, nære naboer)?

### Hvilke forventninger hadde dere til overgangen fra barnehage til skole eller til skolestart?

#### Foreldrenes perspektiv, fra eldst til yngst

- Hvilke forventninger hadde du til hvordan det var å gå fra å ha et av de eldste barna i barnehagen til et av de yngste i skolen
- Hvilken informasjon fikk dere som foreldre før skolestart?

#### Barnets perspektiv

- Hvordan opplevde ditt barn innskrivningen til skolen?
- Opplevde du at barnet var opptatt av at det skulle begynne på skolen?

### Hva er/var viktig for deg som forelder i barnets overgang til skolen?

- Hvordan opplevde du overgangen som forelder?
- Hvordan opplevde du som forelder innskrivningen til skolen for ditt barn?
- Hva gjorde skolen for å legge til rette for en god overgang for ditt barn?

#### Vennskap og sosiale relasjoner

- Hva mener du barnets vennskap betyr for opplevelsen av skolestart?
- Har ditt barns sosiale nettverk endret seg etter skolestart?

#### Skolestart og tilvenning

- Hva slags forberedelser har vært gjort i barnehage og skole med SFO for å forberede til overgangen? («brobygningssinitiativer» opp til selve overgangen)?
- Skolebesøk; Hva har ditt barn sagt om det å besøke skolen i mai/ juni?

#### Skolehverdagen

- Hvilke kommunikasjonsformer (intranet, sms, telefon, beskjedbok, ol. benyttes i skole – hjem samarbeidet, og hvordan innvirker dette på din innsikt i barnets hverdag?
- Hvordan fungerer ukeplan for dere?
- Hvilke tanker har du om lek på timeplanen?

## **Undervisning og læring**

- Hva slags informasjon har du fått om undervisningsopplegget og aktiviteter i skolen og SFO?
- Hvilken erfaring har du/dere gjort med ukeplan og lekser?

## Hvilke erfaringer/opplevelser har du av samarbeid i overgangen?

- Er det noe du kan fortelle om/beskrive fra samarbeidet ditt med som foresatt med barnehagen og skolen i planleggingen av overgangen?
- Hva mener du var barnehagens bidrag for å legge til rette for en god overgang for ditt barn?
- Har dere samarbeidet med andre enn barnehage og skole i overgangen?
- Var samarbeidet i tråd med dine forventninger? Kan du utdype?
- Hva har fungert godt i samarbeidet?
- Er det noe du savner?

## Avslutning

Har du noe du vil spørre om eller tilføye?

## Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD



### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Bedre skolestart for alle

#### **Referansenummer**

109760

#### **Registrert**

01.07.2020 av Tuva Schanke - tuva.schanke@ntnu.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) /  
Institutt for lærerutdanning

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

Maria Øksnes, maria.oksnes@ntnu.no, tlf: 73598169

#### **Felles behandlingsansvarlige institusjoner**

Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning / Pedagogikkseksjonen

#### **Type prosjekt**

Forskerprosjekt

#### **Prosjektperiode**

01.06.2020 - 01.07.2024

#### **Status**

25.09.2020 - Vurdert

#### **Vurdering (1)**

---

#### **25.09.2020 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet

med vedlegg den 25.09.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2024. Data med personopplysninger oppbevares deretter ved TSD, UiO frem til 01.06.2034, dette til forskningsformål.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1

d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning er felles behandlingsansvarlig institusjon. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til felles behandlingsansvar, jf. personvernforordningen art. 26.

TSD, UiO er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Mirza Hodzic  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

