

Ina Leonhardsen

# Inkludering og lekens betydning i førsteklasse

En kvalitativ studie av læreres perspektiver

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Maria Øksnes

Mai 2023



Ina Leonhardsen

# Inkludering og lekens betydning i førsteklasse

En kvalitativ studie av læreres perspektiver

Masteroppgave i Spesialpedagogikk  
Veileder: Maria Øksnes  
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

Temaet for denne studien er et bærende pedagogiske prinsipp i skolen; inkludering og lek. I arbeidet med inkludering har lærere ansvar for både klasse som helhet og for den enkelte elev i klassen (Håstein & Werner, 2014a). Det store elevmangfoldet som begynner i førsteklasse, gjør at det kan være utfordrende for lærere å tilrettelegge for alle. I denne studien ser jeg på spesialpedagogikk i en bred forstand, der inkluderingsprinsippet er mest relevant. Målet for studien er å utvikle kunnskap som både jeg og andre lærere kan se nytte av i møte med skolen og skolestarterne. Problemstillingen min er: *Hvordan kommer perspektiver på inkludering til uttrykk hos førsteklasselærere og hvilken betydning tillegges de leken i dette arbeidet?*

Det er en kvalitativ studie, der jeg har re-analysert 13 dybdeintervjuer for å belyse problemstillingen. Masteren er en del av forskningen i samarbeidsprosjektet «Bedre skolestart for alle – et innovasjonsprosjekt i Trondheim kommune». Intervjuene er samlet inn av forskere i prosjektet og transkribert av vitenskapelige assistenter og profesjonelle transkriptører. Ved re-analyse av kvalitativ data åpnes det opp for å analysere nye forskningsspørsmål (Dalland, 2011). Teori og tidligere forskning som ligger til grunn for studien er inkludering, spesialpedagogiske tilnæringer, overgangen mellom barnehage og skole, lek og praksistrekanten.

Den vitenskapsteoretiske tilnærmingen i oppgaven er hermeneutisk, der det handler om å tolke transkripsjonstekster. Tilnærmingen fremhever betydningen av å fortolke hvordan folk lever livene sine, gjennom å sette søkelys på dypere meningsinnhold (Thagaard, 2018, s. 37). I studien skal jeg se på arbeidet til lærerne, der jeg er opptatt av hvordan de beskriver og vurderer deler av arbeidet sitt; knyttet til inkludering og lek i skolen. For å analysere datamaterialet har jeg brukt den tematiske analysen til Terry et al. (2017), og gjennom analyseprosessen kommet fram til fire temaer. Temaene er inkluderende overgang, inkludering og forventning, inkludering på barns premisser og lekens inkluderende betydning for fellesskapet. Disse temaene er utgangspunktet for analysen.

Et sentrale funn i studien viser at inkludering kommer til uttrykk hos lærerne som et prinsipp som gjelder for alle elever, der opplevelsen til den enkelte elev står i sentrum. De ser behovet for å tilrettelegge for både fellesskapet og den enkelte innenfor fellesskapet, noe som er helt sentralt innenfor inkludering (Håstein & Werner, 2014b). Lærerne uttrykker også tilhørighet og mestring som et perspektiv på inkludering. Det gjør at elever med særskilte behov kan ha utbytte av en inkluderende opplæring med støtte fra spesialpedagogisk kompetanse (Uthus, 2020). I arbeidet med inkludering bruker lærerne lek. Opplevelsene og erfaringen elevene får gjennom lek forstås som sentral i utviklingen av den sosiale kompetansen og i arbeidet med å utvikle vennskap og sosiale relasjoner. Lekens betydning i inkluderingsarbeidet er sentral for at den enkelte elev skal oppleve tilhørighet og mestring, noe som samsvarer med helsefremmende inkludering (Uthus, 2020). Her trenger det ikke å være noe spesifisert læringsutbytte på forhånd noe som gir alle elever like forutsetninger for å oppleve mestring. Lærerens beskrivelse av leken utvider normalitetsbegrepet, i lek oppfattes man ikke som avvikende selv om en ønsker å leke noe annet eller ikke får til leken.

# Abstract

The theme of this study is a guiding pedagogical principle in school, inclusion, and play. In the work with inclusion, the teacher has responsibility for both the class as a whole and for the individual student in the class (Håstein & Werner, 2014a). The great diversity of students starting in 1<sup>st</sup> grade, means that it can be challenging for teachers to facilitate for everyone. In this study, I look at special pedagogy in a broad sense, where the principle of inclusion is most relevant. The purpose of the study is to develop further knowledge that can be useful so both me and other teachers can see the benefit when meeting and supporting school and the children starting school. The study's research question is: *How are perspectives on inclusion expressed by 1<sup>st</sup> grade teachers and what importance do they add to play in this work?*

It is a qualitative study, where I have re-analyzed 13 in-depth interviews to illuminate the research question. The task is part of the research in the collaborative project "Bedre skolestart for alle – et innovasjonsprosjekt i Trondheim kommune". The interviews are collected by researchers in the project and transcribed by scientific assistant and professional transcriber. By re-analyzed qualitative data, it's opened to analyze new research questions (Dalland, 2011). The theory and previous research the study is based on are inclusion, special educational approaches, the transition between kindergarten and school, play and the practice triangle.

The scientific theoretical approach in the thesis is hermeneutic, where it is about interpreting transcription texts. The perspective highlights the importance of interpreting how people live their lives, by focusing on deeper meaning (Thagaard, 2018). In the study I will look at the teachers work, where I am concerned with how they describe and appraise parts of their work: related to inclusion and play in school. To analyze the data, I have used the thematic analysis of Terry et al. (2017) and through the analysis work I have come up with four main topics. The topics are the inclusive transition, inclusion and expectations, inclusion on children's premises and the inclusive significance of play for the community. These themes are the starting point for the analysis.

A central finding in the study shows that inclusion is expressed by the teachers as a principle that applies to all students, where the experience of the individual student is at the center. They see need to facilitate both the community and the individual in the community, which is central to inclusion (Håstein & Werner, 2014b). The teachers also express belonging and mastery as a perspective on inclusion. This means that students with special needs can benefit from inclusive education with support from special educational expertise (Uthus, 2020). In working with inclusion, the teachers use play. In this work, the teachers use play as a tool to promote inclusion. The experiences the student get through play is understood as central to the development of social competence, and to the work of developing friendships and social relationships. The importance of play in the inclusion work is central for the individual student to experience belonging and mastery, which is consistent with health-promoting inclusion (Uthus, 2020). In play there's no need to be any specified learning outcome in advance, which gives all students the same assumptions for experiencing mastery. The teacher's description of the play expands the concept of normality, in play is not perceived as deviant even if you want to play something else or not getting the play.

# Forord

Plutselig var fem år som student over og tid for å sette et siste punktum. Denne masteroppgaven har vært både krevende og lærerikt, men det har vært en prosess og en erfaring jeg ikke ville vært foruten.

Jeg vil gjerne gi en stor takk til min dyktige veileder Maria Øksnes for hjelp og inspirasjon underveis i prosessen. Jeg hadde ikke klart å skrive denne oppgaven uten dine raske tilbakemeldinger og gode innspill. Takk for at jeg fikk være en del av samarbeidsprosjektet "Bedre skolestart for alle - et innovasjonsprosjekt i Trondheim kommune". Tilgang til interessante intervjuer og invitasjon til nyttige og spennende seminarer.

Jeg vil også gi en takk til medstudenter, venner og familie. Takk for støtte, råd og oppmuntrende ord. Hadde ikke klart det uten dere.

Ina Leonhardsen  
Trondheim, mai 2023





# Innhold

<b>Figurer</b> .....	<b>xi</b>
<b>1 Introduksjon</b> .....	<b>12</b>
<b>2 Teori og tidligere forskning</b> .....	<b>15</b>
2.1 Inkludering .....	15
2.1.1 Helsefremmende inkludering .....	17
2.1.2 Tilpasset opplæring .....	17
2.2 Spesialpedagogiske tilnærminger .....	17
2.3 Overgangen fra barnehage til skole .....	18
2.3.1 Tidlig innsats .....	19
2.4 Lek .....	19
2.4.1 Tre dimensjoner på lek .....	20
2.6 Praksistrekanten .....	21
<b>3 Forskningsmetode</b> .....	<b>22</b>
3.1 «Bedre skole start for alle – et innovasjonsprosjekt i Trondheim kommune» .....	22
3.2 Vitenskapsteoretisk grunnlag for kvalitativ metode. ....	23
3.2.1 Fenomenologi .....	23
3.2.2 Hermeneutikk.....	23
3.3 Kvalitativ forskningsmetode.....	25
3.3.1 Dybdeintervju.....	26
3.4 Studiens kvalitet .....	26
3.4.1 Reliabilitet.....	26
3.4.2 Validitet.....	27
3.4.3 Generaliserbarhet .....	27
3.5 Ethiske betraktninger .....	28
3.6 Analyseprosessen.....	29
<b>4 Analyse</b> .....	<b>33</b>
4.1 Inkluderende overgang .....	33
4.1.1 Et samarbeid mellom barnehage og skole kan bidra positivt i overgangen fra barnehage til skole .....	35
4.2 Inkludering og forventning .....	36
4.3 Inkludering på barns premisser .....	38
4.3.1 Pedagogiske praksiser lærerne bruker i arbeidet for å tilrettelegge for inkludering .....	40
4.4 Lekens inkluderende betydning for fellesskapet .....	43

<b>5 Sammenfatninger og refleksjoner .....</b>	<b>46</b>
5.1 <i>Hvordan kommer perspektiver på inkludering til uttrykk hos førsteklasselærere?</i>	46
5.2 <i>Hvilken betydning tillegger de leken i dette arbeidet? .....</i>	47
5.3 <i>Oppsummering .....</i>	49
5.4 <i>Hva kan jeg bringe med meg inn i læreryrket? .....</i>	51
<b>Referanser .....</b>	<b>52</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>56</b>

## Figurer

Figur 1: Praksistrekanten, (Lauvås & Handal, 2014, s. 25).....	21
Figur 2: Hermeneutiske sirkel (Krogh et al., 2003, s. 246).....	24
Figur 3: Hermeneutiske sirkel med horisontbegrepet (Krogh et al., 2003, s. 249). .....	25
Figur 4: En abduktiv tilnærming (Postholm et al., 2018, s. 103). .....	29
Figur 5: Tidlig tematisk kart, "kandidattemaene" .....	31

## Tabeller

Tabell 1: Eksempel på tekstutdrag med koder.....	30
--	----

# 1 Introduksjon

I arbeidet med å forbedre utdanningssystemet vårt understrekes det i Meld. St. 6 (2019–2020) at inkludering er et bærende prinsipp. Det er grunnleggende for at skolen skal være en fellesskole for alle barn og unge. Barn begynner på skolen året de fyller seks år, da kommer de med ulike erfaringer, forkunnskaper og behov. Det første møtet de har med skolen kan spille inn på resten av skolegangen og videre inn i arbeidslivet (Schanke & Øksnes, 2023). I sammenheng med opplæringen til de yngste, står det i Meld. St. 6 (2019–2020) at:

Regjeringen er opptatt av at opplæringen av de yngste elevene skal være tilpasset deres forutsetninger og behov. De yngste elevene trenger å oppleve omsorg, nærhet og støtte. Ikke minst er dette viktig for elever som trenger særskilt tilrettelegging. Det bør være rom for barnas lek og egne initiativ, slik de har vært vant til i barnehagen (s. 34).

Et av prinsippene i den overordnede delen i læreplanen er *Et inkluderende læringsmiljø*, her blir det beskrevet at «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle». I dette arbeidet skal mangfoldet anerkjennes som en ressurs og elevene skal ha mulighet til å medvirke i læringsfellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Her ligger det mye ansvar på lærerne, da de har ansvar for både klassen som helhet og for den enkelte elev (Håstein & Werner, 2014a). Det vil si at lærerne må tilrettelegge for alle elever uansett evner og forutsetninger, og legge til rette for et læringsmiljø som ivaretar alle sider ved barns utvikling. Da elevene tilbringer store deler av dagen på skolen (Ingebrigtsen et al., 1995, s. 101). Jeg ønsker derfor å undersøke hvilke perspektiver på inkludering lærerne for de yngste elevene uttrykker i sin pedagogiske praksis. Denne tematikken førte videre til en interesse for lek og betydningen av denne i arbeidet med inkludering, da leken var sentral når lærerne diskuterte inkludering. Da seksårsreformen kom i 1997 skulle leken få en sentral plass i førsteklasse. Det ble med tiden mindre plass til lek og mer fokus på læring i skolen. Det er først nå i nyere tid at leken på nytt har fått økende plass i skolen (Schanke & Øksnes, 2022). Regjeringen skriver i Meld. St. 6 (2019–2020) at «I leken kan barn utforske, oppdage og forstå nye sammenhenger. Barn søker mening i alt de gjør og gjennom lek stimuleres og utvikles både sosiale, emosjonelle og kognitive ferdigheter.» (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 28). Slik jeg forstår dette er leken sentral i arbeidet med et inkluderende læringsmiljø. I den over overordnede delen i L20, står det «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.» (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Leken er viktig for både trivsel og utvikling. Dette viser at både inkludering og leken har en sentral plass i arbeidet med barna som begynner på skolen. Med utgangspunkt i dette har jeg formulert problemstillingen: *Hvordan kommer perspektiver på inkludering til uttrykk hos førsteklasselærere, og hvilken betydning tillegger de leken i dette arbeidet?*

Masteroppgaven er skrevet i tilknytning til samarbeidsprosjektet «Bedre skolestart for alle – et innovasjonsprosjekt i Trondheim kommune. Jeg er koblet til forskningsdelen av prosjektet, der min studie er avgrenset til et personalperspektiv. Datamaterialet er intervjuer med lærere, SFO-ansatte og ledere på skolen, som er gjennomført av forskere i prosjektet. I arbeidet med oppgaven og i bearbeidningen av transkripsjonene har jeg hatt tilgang til dokumenter fra prosjektet som har gitt meg innsikt i betraktninger forskerne i prosjektet har gjort. Dette har gitt meg informasjon som har vært nyttig i arbeidet med datamaterielat, da jeg ikke har hatt innsikt i selve intervjusituasjonen. Oppgavens fokus ligger derfor på tolkningsarbeidet, der det vitenskapsteoretiske grunnlaget er hermeneutikk.

I denne studien ser jeg på spesialpedagogikken i en bred forstand, der inkluderingsperspektivet er mest relevant. Spesialpedagogikk handler ikke bare om mennesker med funksjonshemninger og lærevansker, men tilrettelegging for læring og utvikling (Morken, 2006, s. 15). Morken (2006) beskriver spesialpedagogikk som et fag som handler om likeverd, mangfold og inkludering, om ulikheter, rettferdighet og respekt for annerledeshet istedenfor avvik (s. 45). Det å tilpasse opplæringen er en utfordring både innenfor pedagogikken og spesialpedagogikken. Når barn begynner på skolen er de ulike individer med ulike behov som det må tilrettelegges for. Det står i den overordnede delen i læreplanen at «Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger.» (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Hadde den ordinære opplæring vært tilpasset bedre kunne flere fått et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, dette kan i lengden gi mindre behov for spesialundervisning (Morken, 2006, s. 39). Det gjør at perspektivene på inkludering som læreren uttrykker blir sentrale i arbeidet med å tilrettelegge for fellesskapet og for den enkelte elevs behov (Håstein & Werner, 2014b).

Innenfor spesialpedagogikk, og mellom ulike spesialpedagoger er det ulike oppfatninger om behovet for diagnoser allerede i førsteklasse. Overgangen fra barnehage til skole kan for enkelte barn være overveldende og vanskelig. De møter andre krav og forventinger når de kommer til skolen. Noe som ofte diskuteres i denne sammenhengen er om skolen skal være barneklar eller om barnet skal være klar for skolen? For barna kan det være krevende å møte en læringskontekst og et læringsinnhold man ikke mestrer. I løpet av en skoledag er det flere situasjoner som kan oppleves utfordrende for skolestarterne, som for eksempel å sitte stille (Befring, 2019, s. 198). Det gjør at enkelte barn kan ha symptomer som i flere tilfeller kan diagnostiseres med ADHD (Djupedahl & Korshavn, 2016). I et spesialpedagogisk perspektiv anses det ofte som for tidlig å sette mange diagnoser allerede i førsteklasse. Uansett diagnose eller ikke er det læreren i klasserommet som må tilrettelegge for elevene. Det gjør at i førsteklasse kan det være like viktig å fokusere på muligheten til elevene istedenfor å fokusere på utfordringene de har. Innenfor dette feltet er det delte meninger om hva som er det beste for barnet, men det viktigste er at barnet møter en skolehverdag som er tilrettelagt for sitt behov. Det gjør at forestillinger om normalitet og avvik danner et grunnlag for deler av den pedagogiske praksisen i skolen.

Oppgaven er delt inn i fem kapitler. I dette kapitlet, kapittel 1 har jeg gjort rede for tema og formålet med masteroppgaven. I kapittel 2 blir det presentert relevant teori og tidligere forskning, der det vil bli gjort rede for inkludering, spesialpedagogiske tilnærminger, overgangen fra barnehage til skole, lek og praksistrekanten. I kapittel 3 blir studiens metodiske tilnærming beskrevet, her blir valgt metode og analyseprosessen presentert. Kapittel 4 inneholder analysen, her blir empirien analysert med utgangspunkt i temaene fra analyseprosessen, og satt i sammenheng med teori. Avslutningsvis i kapittel 5 vil jeg sammenfatte og diskutere problemstillingen *Hvordan kommer perspektiver på inkludering til uttrykk hos førsteklasse lærere og hvilken betydning tillegges de leken i dette arbeidet?* Helt til slutt i kapitlet kommer det en del om hva jeg kan bringe med meg inn i læreryrket.

## 2 Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg presentere relevant teori og tidligere forskning som er hensiktsmessig for å belyse problemstillingen: *Hvordan kommer perspektiver på inkludering til uttrykk hos førsteklasselærere og hvilken betydning de tillegger leken i dette arbeidet?* Teori er beskrivelser av fenomener basert på forskning, mens forskning er et uttrykk for ulike oppfatninger av virkeligheten. I pedagogisk sammenheng fungerer teorien først og fremst som analyse, forståelse- og refleksjonsverktøy, og kan bidra til kunnskaps-utvikling (Thagaard, 2018). Teorien og den tidligere forskningen skal bidra til å diskutere viktigheten av inkludering og lek i førsteklasse, og arbeidet til lærerne. Barna som begynner på skolen kommer med ulike forutsetninger og erfaringer, det betraktes derfor som viktig at skolen legger til rette for barna som skal begynne på skolen. Jeg skal fremheve dette ved å presentere teori og tidligere forskning om inkludering, spesialpedagogiske tilnærminger, overgangen mellom barnehage og skolen, lek og praksistrekanten. Dette er utgangspunktet for tolkninger av datamaterialet.

### 2.1 Inkludering

Elevene er viktige ressurser i skolen, de er bidragsytere i arbeidet for trygghet, trivsel og inkludering (Befring, 2019, s. 190). I arbeidet for å sikre trivsel og utvikling betraktes leken som sentral, og gjennom leken får elevene mulighet til å ta del i et fellesskap og opparbeide seg erfaringer om hvordan de etablerer vennskap (Utdanningsdirektoratet, 2021). Her er elevene en ressurs som fremmer vennsksapsrelasjoner og begrenser ensomhet blant elevene (Befring, 2019, s. 190). Når barn begynner i førsteklasse er leken noe som er kjent fra barnehagen, noe som er med på å skape en trygghet i overgangen. Kunnskapen og erfaringen elevene opparbeider seg gjennom leken er viktig i arbeidet med å utvikle et inkluderende læringsmiljø. Marit Uthus (2020) definerer inkludering som et internasjonalt fenomen. Her har internasjonale organisasjoner utarbeidet en felles forståelse av inkluderingsbegrepet, der de mener at begrepet handler om «noe mer og annet enn at alle barn skal ha rett til utdanning» (Uthus, 2020, s. 14). De fremhever retten til å være ulike, det å ta del i utdanningen uavhengig av rase, religion, kjønn eller evner (s. 14). Slik jeg tolker retten til å være ulik handler det om å kunne være seg selv uansett forutsetninger, behov og hvor du kommer fra. Gitt at vi er ulike og kommer fra ulike land, så har alle rett til utdanning. I denne sammenhengen er Salamanca-erklæringen som kom i 1994 betydningsfull. Erklæringen handler om å gi alle barn og unge opplæring i den ordinære skolen. Her skulle inkludering sees på som en evig pågående prosess, der skolen skal imøtekomme alle elever innenfor skolens ordinære rammer (s. 17). Den ideologiske forankringen til inkludering fungerer som retningslinjer for hvordan en kan oppnå inkludering. Det vil si at ulike land og skoler kan tolke begrepet ulikt. Slik jeg forstår dette kan det bli ulike forståelser av inkluderingsprinsippet i skolen, det kan bidra til å gjøre det vanskelig å gjennomføre inkludering i praksis.

Den norske skolen er en inkluderende skole, en skole for alle. Det var da den tiårige grunnskolen ble innført i 1997 at det ble formulert et prinsipp om og en inkluderende opplæring. Prinsippet er sentralt for at grunnskolen skal være en fellesskole, en felles læringsarena for alle barn og unge (Nilsen, 2019, s. 625). Morken (2016) definerer inkludering som en ideologisk målsetting om at alle skal få være med. Det skal være en mangfoldskole med plass til alle, der en gjennom inkludering bryter skille mellom mennesker. Det handler om å ta høyde for et mangfold av erfaringer, opplevelser og

synspunkt. Virksomheten i skolen skal tilpasses alle elever uansett evner og forutsetninger, slik at elevene ikke må tilpasse seg skolen. Når barn begynner på skolen, er de bare fem og seks år gamle. De er nysgjerrige barn som stiller spørsmål og undrer seg over ting de oppdager (Ingebrigtsen et al., 1995, s. 100). Ingen fem-/seksåringer er like, de er alle ulike individer med forskjellige behov og personligheter som det skal tilrettelegges for. Noen barn er født i januar, andre i desember, og noen er født prematur, det gjør at det er stor forskjell på barna som begynner på skolen samtidig. For å kunne sikre inkludering må det tas hensyn til både fellesskapet og ulike tilpasninger innenfor fellesskapet, det ligger en normativ formaning om at læreren tilrettelegger for den enkelt elev. Inkluderingsprinsippet gjelder for elever som får undervisning innenfor klasserommet, for elever med segregerte tilbud, og elever som har undervisning helt eller delvis utenfor fellesskapet (Håstein & Werner, 2014b, s. 21).

Ser vi på de yngste elevene i klassen viser forskning at det å være ung i skolegruppen kan føre til økt bruk av ADHD medisin. Den økte bruken kan knyttes til hvordan vi organiserer utdanningssystemet (Bachmann et al., 2022). Barna som ikke klarer å tilpasse seg disse forventningene, har ofte symptomer som diagnostiseres og medisineres med ADHD (Djupedahl & Korshavn, 2016). Det gjør at vi i dagens skole gir medisin til de umodne barna, fordi vi sammenligner de med de eldste elevene i klassen (Bachmann et al., 2022). Medisinen har som hensikt å eliminere avvik og uønsket atferd, for å opprettholde forventningen til skolen (Djupedahl & Korshavn, 2016). Det må forventes at barn født tidlig på året er mer modne enn barn som er født sent på året (Bachmann et al., 2022). Det oppfordres til å legge til rette for et læringsmiljø som ivaretar alle sider ved barnets utvikling, da de tilbringer mye tid på skolen. I dette arbeidet er det relevant å benytte seg av barnas egne erfaringer (Ingebrigtsen et al., 1995, s. 100). Varierte læringsarenaer er sentralt i arbeidet med et inkluderende læringsmiljø, da variasjon gir elevene praktiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Evalueringen av seksårsreformen viser at lærerne legger mer vekt på varierte arbeidsformer i dagens undervisning. Ser vi på leken i denne sammenhengen er det lek tilrettelagt av lærere som er arbeidsformen som er mest brukt (Bjørnstad et al., 2022). Dette gir mindre rom for andre former for lek, som for eksempel frilek. Her viser forskning at elevene oppfatter lek som noe de kan velge selv, og som ikke skal føre til noe annet enn mer lek (Becher & Håøy, 2022, s. 342).

I skolehverdagen må det tilrettelegges på ulike nivåer for at elevene skal oppleve å bli inkludert. Nilsen (2019) beskriver tre dimensjoner innenfor inkludering i skolen, den fysiske og organisatoriske, den sosiale og den faglige-akademiske dimensjonen. Den fysiske og organisatoriske handler om plassering og hvor eleven får sin opplæring. Det gjør at det ligger en normativ formaning om at læreren skal legge til rette for en opplæring som inkluderer alle barn og unge i nærområdet. Den sosiale handler om hvordan elevene omgås sammen og hvilke relasjoner de har med medelever og lærer (s. 626). Dette blir beskrevet i den overordnede delen i læreplanen, der «skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Den siste dimensjonen er den faglige-akademiske, den dreier seg som hvordan det legges til rette for deltakelse og medvirkning i klassen. Dimensjonen kan tilrettelegges gjennom felles temaer og differensierte oppgaver. Det er behov for svært omfattende pedagogisk differensiering for å kunne legge til rette for alle barn i den ordinære undervisningen (Nilsen, 2019, s. 627). Slik jeg forstår dimensjonene er det sentralt at læreren opparbeider seg kunnskaper og erfaringer om alle elevene i klassen for å kunne tilrettelegge for et miljø som oppleves inkluderende for alle.



### 2.1.1 Helsefremmende inkludering

Uthus (2020) trekker frem begrepet helsefremmende inkludering, der opplevelseskriteriene for inkludering er tilhørighet og mestring. Innenfor begrepet fremheves viktigheten av å ivareta elever med særskilt behov i et helhetlig perspektiv. Overordnet i studien har en bred tilnærming til spesialpedagogikk, med fokus på inkludering. Jeg velger å trekke fram elever med særskilte behov for slik jeg forstår inkludering har alle elever rett til å oppleve inkludering og være en del av fellesskapet. I det helsefremmende inkluderingsbegrepet blir det tatt hensyn til både elevene på et individuelt plan og som en del av fellesskapet. Det gjør at elever med særskilte behov kan ha utbytte av inkluderende opplæring hvis de har støtte fra spesialpedagogisk kompetanse (s. 114). Spesialpedagogene i Uthus sin studie «forstår inkludering som en subjektiv opplevelse hos den enkelte elev, nærmere bestemt som en positiv opplevelse av tilhørighet og faglig mestring i sosiale fellesskap.» (Uthus, 2020, s. 111). Det handler ikke om at alle elever skal være samlet i klasserommet hele tiden, men den enkelte elevs opplevelse av å være inkludert (s. 38). I arbeidet med inkludering betraktes det som sentralt å tilpasse opplæringen.

### 2.1.2 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et pedagogisk prinsipp som henger nært sammen med inkluderingsbegrepet i skolesammenheng. For at skolen skal være inkluderende, må opplæringen møte hele mangfoldet. I § 1-3 i Opplæringslova (1998) står det om tilpasset opplæring, der står det at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger (Morken, 2016, s. 172). Tilpasningen skal skje innenfor fellesskapets rammer, det oppfordres til å spille på et vidt register av arbeidsmåter og undervisningsformer for å kunne realisere prinsippet (Håstein & Werner, 2014b, s. 43). I arbeidet med tilpasset opplæring trenger lærere allsidig kunnskap om klassen de har ansvar for. En klasse er et levende samfunn, læreren må derfor oppdaterer sin kunnskap om klassen kontinuerlig. Kunnskapen kan fornye og forbedre læringsmiljøet både for klassen, enkeltelever og for læreren. Dette er kunnskap som læreren får gjennom samtaler med enkelt elever, og ved å studere arbeidet deres. Lærerens evne til å forstå elevene fra ulike synsvinkler kan være avgjørende for om undervisningen blir tilpasset og inkluderende (Håstein & Werner, 2014a, s. 153). Har elevene behov for mer tilpasning enn det som kan gis i ordinær opplæring, står det i opplæringsloven at elevene har krav på spesialundervisning (Morken, 2016, s. 172). Prinsippet om tilpasset opplæring gjelder for hele opplæringstilbudet elevene får, både den ordinære undervisningen og spesialundervisningen (Håstein & Werner, 2014b, s. 21).

## 2.2 Spesialpedagogiske tilnærminger

I arbeidet med å tilrettelegge for inkludering har Håstein og Werner (2014a) tatt i bruk to ulike tilnærminger i bruk av spesialpedagogikk, individrettet tilnærming og fellesskapsorientert tilnærming (s. 136). Dette kan sees i sammenheng med det Uthus (2020) beskriver som to teoretiske perspektiver, et individorientert perspektiv og et systemorientert perspektiv (s. 19). Den spesialpedagogiske kunnskapen kan brukes for at hele klassen skal få en god og variert opplæring. Den individrettede tilnærmingen dreier seg om tilrettelegging på områder for bestemte elever. Mens den fellesskapsorientert tilnærmingen handler om å skape variasjoner innenfor et fellesskap. Her legges det vekt på at skolene skal kunne inkludere elever med ulik læringsatferd og legge til rette for tilhørighet. Det er også nødvendig å være oppmerksom på hvordan en

ivaretar den enkelte elev (Håstein & Werner, 2014a, s. 153). Den spesialpedagogiske kunnskapen har ofte en individuell tilnærming som utgangspunkt, ved å utvide perspektiver på spesialpedagogikk kan en bruke den spesialpedagogiske kunnskapen i arbeidet innenfor et inkluderende læringsmiljø (Håstein & Werner, 2014a).

## 2.3 Overgangen fra barnehage til skole

Hvordan overgangen fra barnehage til skole tilrettelegges har stor betydning for barns trivsel og videre utvikling og læring. I Opplæringslova (1998) §13-5 blir det beskrevet at «Skolen skal samarbeide med barnehagen om barna sin overgang frå barnehage til skole og skolefritidsordning. Samarbeidet skal bidra til at barna får ein trygg og god overgang.» (§13-5 ). Dette viser at samarbeidet mellom barnehage og skole forstås som viktig for at overgangen skal bli trygg og god. I Meld. St. 6 (2019–2020) står det at «Barnehagene og skolene må, sammen med støttesystemene, kunne håndtere mangfoldet i barnegruppene og gi et godt tilpasset og inkluderende tilbud til alle barn og elever.» (s. 42).

Forskning oppfordrer skolene til å ta utgangspunkt i opplevelsene og erfaringene barn har fra barnehagen (Becher et al., 2019, s. 17). Lekerfaringen fra barnehagen kan bidra til at barn deltar aktiv i overgangen (Løndal, 2019, s. 95). Annen forskning viser at det kan være sentralt med en felles lekbasert pedagogikk i samarbeid mellom barnehage og skole tilpasset de første skoleårene. Denne pedagogikken kan støtte og hjelpe barn i overgangen, slik at overgangen oppleves tryggere gjennom noe som er kjent for barna (Lillejord et al., 2018). Slik jeg tolker dette kan lekens rolle i overgangen betraktes som viktig, da barn fortsatt er aktive barn med en kropp i utvikling når de begynner på skolen. Det gjør at de har et stort behov for aktivitet og bevegelse i hele kroppen (Ingebrigtsen et al., 1995, s. 100). Et godt samarbeid mellom skole og barnehagen kan forstås som sentral med tanke på lekens rolle i overgangen. I evalueringen av seksårsreformen kommer det fram at det betraktes som utfordrende å etablerer et godt samarbeid mellom barnehage og skole på lærernivå. Skoleeierne opplever samarbeidet som godt, men på lærernivå er det lagt opp til færre møteplasser om overgangen. Dette gjør at flere lærere ikke har kjennskap til planarbeidet, selv om det er de som skal tilrettelegge for en god start for elevene (Bjørnstad et al., 2022). Dette kan påvirke hvordan det første møte barna har med skolen blir, noe som kan ha betydning for hvordan barn klarer seg resten av skoleløpet. Når de begynner på skolen møter de en annen hverdag enn i barnehage, med skoletimer, friminutt og nye venner (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 33). Det gjør at overgangen fra barnehage til skolen kan oppleves utfordrende for enkelte barn. Skolens forventinger kan bidra til å snevre inn skolen som i utgangspunktet skal være for alle (Djupedahl & Korshavn, 2016). En vellykket overgang handler ikke om at barnet skal være klar for skolen, men at skolen skal være klar for barnet (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 35).

Når barn skal begynne på skolen viser forskning at de ulike institusjonene forstår hva det vil si å være skoleklare ulikt. Her kan omstendighetene spille inn, hvilken kontekst barna er i kan endre hvordan de opptrer. Det kan derfor være vanskelig å forstå hvilke barn som er skoleklare og hvem som kommer til å oppleve vansker når de begynner på skolen (Christensen, 2020). Det er store forskjeller på det selvstendige barnehagebarnet og det disiplinerte skolebarnet som skolen etterspør. Det selvstendige barnehagebarnet kan fungere godt i friminutt på skolen og ettermiddagene på SFO, men når det kommer til undervisning på skolen, kreves det noe helt annet enn å være det selvstendige

barnehagebarnet. Det kommer andre krav som å være og sitte stille, og de må lære å håndtere ulike situasjoner de kommer opp i (Stanek, 2020, s. 53). Dette kan tolkes som årsaker til at elever opplever vansker når de begynner på skolen. Regjeringen forventer at skolen tar de nye elevene godt imot og sørger for at de får en trygg og god start på skoletiden (Meld. St. 6 (2019–2020)). Bjørnstad et al. (2022) har i evalueringen av seksårsreformen sett at lærerne prioriterer barns trygghet og sosiale kompetanse. De fokuserer på å etablere gode klassemiljøer, sette elevene inn i skolens regler og rutiner, og bruker mye frilek ute de første tre månedene. Dette er data hentet inn gjennom egenrapportering, der læreren selv svarer på spørsmål knyttet til sin egen praksis. Det gjør at en kan stille spørsmål til gyldigheten på materialet. Gitt at vi er opptatt av at livet er komplisert, barn er ulike og det er vanskelig å predikere, kan det være som Stanek (2020) foreslår mer hensiktsmessig at skoler justerer på hvordan de tar imot barn framfor å gjøre seg klar for vanskene som kan oppstå i overgangen (s. 55). Dette kan bidra til å lette skolestarten for elevene. Regjeringen beskriver at «Tidlig innsats og inkluderende fellesskap er avgjørende for å sikre at alle barn og unge kan nå sine drømmer og ambisjoner.» (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 7).

### 2.3.1 Tidlig innsats

Ifølge regjeringen handler tidlig innsats om et godt pedagogisk tilbud fra tidlig småbarnsalder. Barnehager og skoler skal arbeidet for å forebygge utfordringer, og sette inn tiltak når utfordringene avdekkes (Meld. St. 6 (2019–2020)). Slik jeg forstår det Stanek (2020) ser på i sin artikkel, er det en forventning om at barna kommer til skolen med erfaringer fra barnehagen som skal forberede og forebygge problemer som kommer i skolen. Slik jeg oppfatter det er leken sentral når Klitmøller og Sommer (2018) diskuterer tidlig innsats. De er i sin forskning kritisk til målstyring. Forskningen viser at tidlig innsats gir senere gevinst ved pedagogikk som er basert på «hele barnet», der barnets aktiviteter og perspektiver står i sentrum. Det gir gode forutsetninger for både fri lek og styrt lek. Gevinsten vises både i sosial atferd, kreativitet og faglige ferdigheter. På den andre siden viser forskningen at tidlig innsats med kognitiv instruksjonspedagogikk fører til senere tap. Når man prøver å lære mennesker mer tidlig i livet, fører det til mindre læring senere. Dette kan føre til mindre faglig læring, aggresjon og rastløs oppførsel (Klitmøller & Sommer, 2018, s. 10). Slik jeg tolker deres forskning betraktes leken som sentral i skolen.

## 2.4 Lek

I utdanningsdirektoratet sin artikkel *De yngste barna i skolen*, står det at lek er nødvendig for trivsel og utvikling. Gjennom opplæringen gir lek mulighet til kreativ og meningsfull læring. Barna uttrykker seg gjennom lek, det gjør den verdifull for både barnet selv og den voksne som observerer barnet (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette står også beskrevet i den overordnede delen i læreplanen, i prinsippet *Et inkluderende læringsmiljø* (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Den overordnede delen beskriver grunnsynet i den pedagogiske praksisen, noe som gjør at lærere er forpliktet til å følge den, men de må selv tolke hva dette betyr ut fra teori om lek (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Mangler denne kunnskapen får ikke elevene kompetansen de har krav på. Evalueringa av seksårsreformen viser at leken har blitt mer organisert i dagens skole, enn den var i 2001 (Bjørnstad et al., 2022). Ser vi på forskning knyttet til lek i førsteklasse har Becher og Håøy (2022) i sin forskning sett på hvordan lærere beskriver betydningen av og muligheten for lek i førsteklasse (s. 332). Lærerne vektlegger betydningen av lek ved skolestart og de ønsker å bevare leken slik den var i barnehagen. De prøver å organisere

for felleslek, der de legger inn litt bevegelse og litt «jakt» på nye begreper for å lære. Her viser forskningen at elever og lærere har ulike oppfatninger om hva lek er. Læreren legger for eksempel fram at lek kan kombineres med utvikling og læring, som for eksempel «språkleker». Dette ser ikke elevene på som lek, lekforståelsen hos elevene inkluderer ikke lærerstyrt tilrettelegging for utvikling og læring (Becher & Håøy, 2022, s. 342). Annen forskning viser at det også er ulike syn på lekens plass i barnehage og skole. Førskolelærere sitter ofte på mer kunnskap en lærere om leken, og dens verdi (Hølland et al., 2021). Jeg tolker dette som at førskolelærere og skolelærere kunne vært flinkere til å dele kunnskaper om hverandre, slik at de kan opparbeide seg en tilnærmet lik forståelse for lek.

Lek er et begrep som er vanskelig å definere, selv om de aller fleste har kjennskap til det, om du er barn eller voksen. Lek kan forstås på ulike måter, gjennom forskjellige perspektiver og teorier. Sutton-Smith (2008) knytter leken til menneskets begeistring og glede, og beskriver leken som en kraft som gjør at livet føles verd å leve. Barn lever og opplever leken, uten å tenke på hvorfor de leker og hva de kan lære (s. 97). Leken betraktes som viktig i barnets liv og gjennom leken møter man barnet på deres premisser. Her viser forskning at de yngste i skolen er en elevgruppe som trenger å være barn. De lærer best når de kan bruke fantasien, lære sammen med andre og aktivitetene oppleves som meningsfulle (Lillejord et al., 2018). Gjennom barns lek kan vi voksne forstå barns læring, utvikling og sosialisering på ulike områder. Samtidig gir opplevelsene og erfaringene barna får i leken noe som de har bruk for senere, og som bidrar til deres læring og utvikling, som for eksempel kompetansen innenfor det sosial (Lillemyr, 2019, s. 62). Ifølge Dewey og Wrang (2005) skjer læring gjennom lek, aktivitet og erfaring. Han la vekt på individets plass i læringsprosessen og den enkeltes medvirkning, at man lærer gjennom handling. Han ser på aktiviteten lek som et mål i seg selv, noe som er knyttet til barnet indre liv og mentale innstilling. Aktiviteten er umiddelbar, og det er umulig å vite når leken starter og når den vil ende (s. 218). Når det er snakk om lek, er man interessert i aktiviteten, uten å bry seg om resultatet. «Lekens elementer av handling, bilder og følelser nok i seg selv.» (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 103). Dette kan sees i sammenheng med Elliot Eisners didaktiske innsikt, han mente at det må være rom for å gjennomføre aktiviteter i skolen, der man ikke spesifiserer læringsutbyttet på forhånd. «Målet må ikke alltid defineres før aktiviteten. Målet kan utvikles og formuleres prosessuelt gjennom aktiviteter og engasjement i oppgaver og aktiviteter.» (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 141). Lek er et eksempel på en aktivitet som er fruktbar selv om man ikke har definert et mål på forhånd (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 141).

#### 2.4.1 Tre dimensjoner på lek

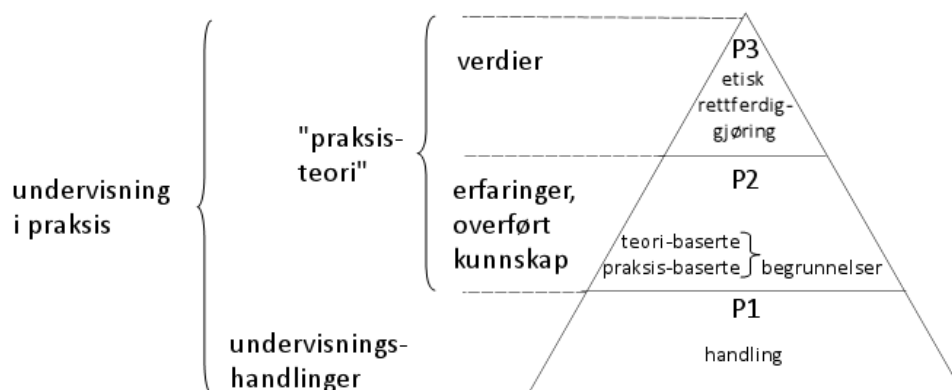
Lillemyr (2019) beskriver tre dimensjoner som beskriver lek som fenomen: lekens egenverdi for barn, læring gjennom lek og lekens inspirasjon (s. 64). Lekens egenverdi blir særlig beskrevet gjennom sosiokulturell, antropologisk og filosofisk tilnærming til lek. Den sosialantropologiske tilnærmingen ser på lekens sosial og relasjonelle egenverdi, der vennskap og de sosiale relasjonene er helt sentrale. Vennskap skaper tilhørighet og gjør oss alle mindre sårbar (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det vektlegges derfor sosial læring og utvikling av sosial og kommunikativ kompetanse (Lillemyr, 2019, s. 65). Videre er læring gjennom lek opptatt av den språklige og sosiale læringen som skjer i lek som grunnlag for kognitiv læring. De lærer gjennom leken hvordan de skal forholde seg til en her og nå-situasjon, her dreier det seg om at barna klarer å improvisere og forholde seg til konteksten de befinner seg i. Den siste dimensjonen lekens inspirasjon blir gjennom

den sosiokulturelle tilnærmingen beskrevet som den inspirasjonen leken gir. Dette viser seg å styrke barns selvoppfatning og bygge deres selvtillit og tro på seg selv. Gjennom lekens inspirasjonen finner man lekens motivasjon, indre motivasjon, barns tro på at de kan mestre (Lillemyr, 2019, s. 66)

## 2.6 Praksistrekanten

Jeg trekker inn praksistrekanten for å kunne reflektere rundt lærernes praksis knyttet til inkludering og lekens rolle. Det er en trekant bestående av tre nivåer. P1-nivået er selve handlingen. Noe som kjennetegner yrkesaktivitet er handlingstvang, det vil si at situasjoner krever handling. Det er flere faktorer som kan påvirke hvordan man handler, som rom, utstyr, tid, økonomi og organisasjon preger praksis på grunnleggende måter. Det er også et lite frirom for personlig utforming av yrkesrollen. I skolesammenheng fattes beslutningene ofte umiddelbart, det gjør at man må reagere fort. Økende erfaring gir ofte bedre evne til å fatte raske beslutninger enn tidlig i karrieren (Lauvås & Handal, 2014, s. 26).

De to neste nivåene (P2 og P3) dreier seg om den kunnskapen, erfaringene og verdiene en sitter på når en skal prøve å begrunne og rettferdiggjøre handlingene våre. Det er dette som er den praktiske yrkesteorien (PYT), det er denne teorien som får oss til å handle slik man gjør på P1-nivået. PYT er individuelt konstruert, men den formes og utvikles i stadig interaksjon med miljøet en oppholder seg i. P2-nivået dreier seg om det faglige, og interessen for å finne fram til best mulig handling gjennom analyse av kunnskap og erfaring. I denne studien blir hvilken kunnskap lærerne har om inkludering og lek relevant i forhold til hvordan de handler. Det er to kategorier innenfor P2-nivået, den første kategorien er den hensiktsmessige begrunnelsen for handling, det lærerne mener vil «virke» for å kunne bruke lek i arbeidet med inkludering. Her benytter vi også av erfaring, altså opplevelser fra tidligere situasjoner man har vært i. Den andre kategorien er overført kunnskap, denne kunnskapen er ikke basert på egne erfaringer, men kun noe en har hørt om og ikke prøvd selv. P3-nivået er den etiske rettferdiggjøringen, dette foretas på grunnlag av verdier. Her plasseres blant annet styringsdokumenter, etikk, overordnede mål og læreplaner. Læreren trenger å forstå hva elevene har rett og krav på når det gjelder inkludering og lek. Hva står det om lek i læreplanen, skal det være en del av skolehverdagen? Her foretar læreren en vurdering om hva som er forsvarlig å gjøre, hva som er riktig og galt, verdifullt. Det er en subjektiv vurdering hos lærerne, hva de ønsker å gjøre for å realisere positive verdier (Lauvås & Handal, 2014, s. 28-35).



Figur 1: Praksistrekanten, (Lauvås & Handal, 2014, s. 25).

## 3 Forskningsmetode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for studiens metodiske tilnærming på veien mot å belyse problemstillingen. Oppgaven skrives i tilknytning til forskningsprosjektet «Bedre skolestart for alle – et innovasjonsprosjekt i Trondheim kommune». Det kommer først en introduksjon av innovasjonsprosjektet i Trondheim kommune og hvordan min studie er koblet til prosjektet. Deretter blir studiens vitenskapsteoretiske forankring beskrevet, der hermeneutikken er i fokus. Det kommer så en beskrivelse av den kvalitative forskningsmetoden, med intervju som innsamlingsmetode. Jeg vurderer studiens kvalitet ved bruk av begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Videre ser jeg på etiske betraktninger. Kapitlet avsluttes med en beskrivelse av analyseprosessen, der jeg benytter meg av den tematisk analysen til Terry et al. (2017). Jeg har valgt å avslutte kapitlet med analyseprosessen, da dette vil være med å lage en god overgang til analysekapitlet.

### 3.1 «Bedre skole start for alle – et innovasjonsprosjekt i Trondheim kommune»

Jeg har blitt invitert til å skrive masteroppgaven innenfor samarbeidsprosjektet «Bedre skolestart for alle – et innovasjonsprosjekt i Trondheim kommune». Prosjektet er juridisk vurdert og godkjent av Norske senter for forskningsdata (NSD). I prosjektet ligger det aksjonsforskning til grunn. Det er en metodologi, en måte å drive forskning og endringsarbeid på. Aksjonsforskning handler om å skape ny kunnskap og endring av praksis gjennom felles diskusjon og refleksjon (Gotvassli, 2019, s. 44). Prosjektet består både av en intervensjon og en forskningsdel. Intervensjonsdelen innebærer at lærere i barnehage og skole prøver ut nye tiltak som skal bidra til en bedre overgang fra barnehage til skole og en bedre skolestart for alle barn, foreldre og lærere. Forskningsdelen skal framskaffe kunnskaper om hvordan barn, foreldre og lærere opplever og deltar i overgangen mellom barnehage og skole før og etter intervensjonen er gjennomført (Hentet fra dokumenter fra prosjektet). Min studie er koblet til forskningsdelen, avgrenset til et personalperspektiv. Der fokuset ligger på læreres perspektiver og deres arbeid, i tilknytning til inkludering og lek.

Det er en kvalitativ studie, der datamaterialet er re-analyse av transkripsjonstekster fra prosjektet «Bedre skole start for alle – et innovasjonsprosjekt i Trondheim kommune». I prosjektet blir det brukt intervjuer og observasjoner som forskningsmetoder. Jeg har fått tilsendt 13 intervjuer av både lærer, SFO-ansatte og ledere på skolen. Dette er intervjuer som er gjennomført av forskere i prosjektet og transkribert av vitenskapelige assistenter og profesjonelle transkriptører. Jeg benytter meg ikke av intervjuene i sin helhet, men trekker ut utdrag som er relevant for å kunne besvare problemstillingen i min studie. Hovedfokuset ligger på intervjuene med lærere, da jeg skal undersøke perspektiver på inkludering hos førsteklasselærere og lekens betydning i arbeidet. Ved re-analyse av kvalitativ data har man mulighet til å studere interessante sider ved datamaterialet som det ikke eksplisitt er fokus på i den opprinnelige undersøkelsen. En kan re-analysere dataen i lys av nye forskningsspørsmål (Dalland, 2011).

## 3.2 Vitenskapsteoretisk grunnlag for kvalitativ metode.

Den vitenskapsteoretiske forankringen i studien har betydning for hvilken informasjon vi søker, og danner et utgangspunkt for den forståelsen vi utvikler (Thagaard, 2018, s. 33). Den vitenskapelige forankringen i min studie er fenomenologi og hermeneutikk. Fenomenologien er knyttet til innsamlingsmetoden og det å samtale med mennesker om deres erfaringer på et fenomen. Hovedfokuset i denne studien er på hermeneutikk, da dette er knyttet til tolkningsarbeidet. Den bidrar med et interessant perspektiv på hvordan kunnskap skapes i dialog med forsker og tekst (Kleven & Hjordemaal, 2021).

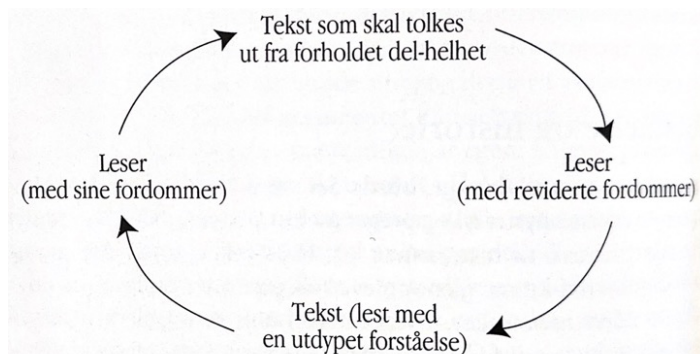
### 3.2.1 Fenomenologi

I Tjora (2021) blir fenomenologi beskrevet som en filosofisk og sosiologisk retning som kjennetegnes av en tanke om hvordan fenomener og situasjoner oppleves. Dette er knyttet til prosjektets fokus på å få ulike perspektiver på overgangen og henger sammen med hvilken kunnskap de søker. I min studie skal jeg undersøke hvordan perspektiver på inkludering kommer til uttrykk hos lærere og betydningen av leken i dette arbeidet, det gjør at det er relevant å benytte seg av et fenomenologisk forskningsdesign. Innenfor kvalitativ forskning peker fenomenologien på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra informantenes perspektiv og deres erfaring av omverdenen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). I en fenomenologisk tilnærming kan forskeren få informantene til å sette ord på hvordan de forstår sin verden, hvordan «ting» er og hvorfor det er slik (Tjora, 2021, s. 31). Gjennom det fenomenologiske forskningsdesignet kan forskeren beskrive fellestrekk ved erfaringene til informantene som deltar i prosjektet. Dette kan gi et grunnlag for å utvikle en generell forståelse av fenomenet som skal studeres (Thagaard, 2018, s. 36).

### 3.2.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk kommer fra det greske ordet hermeneus, som betyr tolk eller fortolke (Kleven & Hjordemaal, 2021, s. 187). Perspektivet fremhever betydningen av å fortolke hvordan folk lever livene sine, gjennom å sette søkelys på dypere meningsinnhold (Thagaard, 2018, s. 37). Når en tolker intervjuetekster, kan tolkningen sees på som en dialog mellom forsker og tekst. Forskeren retter oppmerksomheten mot meningen intervjuetekstene formidler. Hermeneutikken åpner for at man kan tolke samme fenomen på flere nivåer, det legges derfor vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet (Thagaard, 2018). Dette avhenger av for eksempel hvilken teori som blir brukt for å analysere datamaterialet, ulike teorier kan fremstille, forstå eller forklare samme fenomen på ulike måter (Thagaard, 2018). For å belyse inkludering bruker jeg for eksempel Ivar Morken (2016) og Marit Uthus (2020) sin definisjon som analyse- og refleksjonsverktøy.

Et sentralt prinsipp innenfor hermeneutikken er vekselvirkningen mellom del og helhet. Det betyr at vi forstår delene i en tekst ut fra teksten som helhet, men helheten blir også forståelig på bakgrunn av hvordan vi forstår de enkelte delene. Dette refereres til som den hermeneutiske sirkelen (Kleven & Hjordemaal, 2021, s. 188). Sirkelen er kjernen i en prosess som former forståelse og mening (Postholm et al., 2018, s. 163). I Gadammers utforming av sirkelen er forståelse et historisk forhold, et forhold mellom to størrelser, leser og tekst, som begge er påvirket av de historiske forholdene de lever eller levde under (Krogh et al., 2003, s. 246).

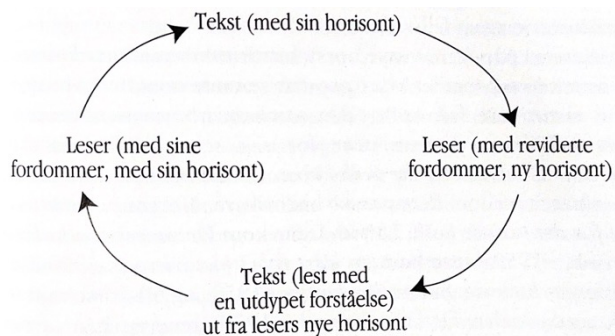


Figur 2: Hermeneutiske sirkel (Krogh et al., 2003, s. 246)

Illustrasjonen viser den hermeneutiske sirkelen, den viser betydningen av fordommer og forforståelse. Fordommer og forforståelse er viktige begreper innenfor Gadamer's hermeneutikk. Han mente at enhver forståelse forutsetter en annen forståelse, det er dette han kaller fordommer. Fordommer er i Gadamer's øyne noe positivt, det handler om en oppfatning som er utviklet på forhånd og en positiv forutsetning for forståelse (Krogh et al., 2003, s. 244). Gadamer beskriver forforståelse som grunnlaget jeg som leser har for å forstå en tekst. Forforståelse er ikke noe man bare kan glemme, den vil alltid prege min fortolkning av empirien (Kleven & Hjordemaal, 2021, s. 190). Denne forståelsen påvirker hvordan jeg møter intervjuetekstene, og tolker det lærerne beskriver. Når barn begynner i førsteklasse, gitt at de møter forventninger til hvordan det skal være på skolen så faller ofte barn som ikke svarer til forventningene utenfor normalitetsbegrepet. Dette har ført til at normalitet og avvik har dannet et grunnlag for en del pedagogisk arbeid. Jeg er sosialisert inn i en kultur som lærerstudent som er preget av kunnskaper knyttet til skole og det å være lærer. Gjennom fem år på lærerstudiet har jeg opparbeidet meg kunnskaper gjennom teori og praksis, noe som har gitt meg verdifulle kunnskaper i klasserommet. Her har jeg fått innsikt i ulike praksiser noe som har gitt meg flere knagger og henge kunnskapen min på. Dette har gitt meg en forforståelse av inkludering og leken som pedagogisk redskap. Jeg har erfaringer fra å jobbe i barnehage og har gjennom jobb og studiet opparbeidet meg erfaring med skolen og 1.trinn. Disse tidligere erfaringene og lærerstudiet har gitt meg kunnskaper om elevmangfoldet som begynner i førsteklasse, inkludering og spesialpedagogiske kunnskaper. Barna i førsteklasse kommer med ulike erfaringer og behov som det må tilrettelegges for. At inkludering er et prinsipp som gjelder for alle, uansett evner og forutsetninger. Skolen skal være et sted for alle. Spesialpedagogiske kunnskaper knyttet til ulike utfordringer en kan møte på i klasserommet, og hvordan barn like utfordringer kan ha behov for ulike tilpasninger. Det skal tilrettelegges for behovet til barnet og ikke f.eks. diagnosen. Disse erfaringene kan være med å påvirke resultatene i studien, da dette avhenger av hvem jeg er.

For at man skal kunne ha en forståelse for det som skjer rundt oss, er man avhengig av forforståelsen. Uten denne ville man brukt mye energi på å prøve å forstå hele tiden. Det er en brobygger mellom meg selv og omgivelsen rundt. Forforståelsene vil derfor alltid være et grunnlag i fortolkningsprosessen. Ut ifra dette danner vi oss en forståelses-horisont som vi bruker som hjelp for å kunne forstå teksten. Tolkningsprosessen blir en veksling mellom å gå inn i teksten og det å vende tilbake til sin egen referanseramme (Kleven & Hjordemaal, 2021, s. 190).





Figur 3: Hermeneutiske sirkel med horisontbegrepet (Krogh et al., 2003, s. 249).

I illustrasjonen over er forståelseshorisonten trukket inn i sirkelen. Sammenfatningen forutsetter at jeg som fortolker er åpen for det som er annerledes, det åpner for en utviklingsprosess når det gjelder min egen forforståelse (Kleven & Hjordemaal, 2021, s. 190). Min forståelseshorisont er stadig i endring og utvider seg gjennom nye erfaringer og opplevelser. I studier som denne kan det være utfordrende å forstå noe nytt og annerledes. Det er derfor sentralt at jeg som forsker er åpen for å utvikle min forforståelse, at kunnskapen jeg allerede sitter med kan utvikles i analyse og tolkningsarbeidet. I arbeidet med teori og i møte med empiri har jeg fått nye forståelser av blant annet inkluderingsprinsippet og viktigheten av lek for trivsel og læring.

### 3.3 Kvalitativ forskningsmetode

I min studie re-analyserer jeg kvalitativ data fra prosjektet. Den kvalitative forskningsmetoden fremhever innsikt og søker forståelse (Tjora, 2021, s. 35). Innenfor den kvalitative forskning studerer man livet fra innsiden og oppmerksomheten er rettet mot hvordan mennesker handler (Thagaard, 2018). I min studie søker jeg en forståelse og ønsker å framskaffe kunnskap om hvordan lærerens perspektiver på inkludering kommer til uttrykk og lekens betydning i dette arbeidet. Det gjør at den kvalitative metoden passer godt for å kunne undersøke min problemstilling. Metoden innebærer kontakt mellom den som forsker og personene i felt, som ved deltakende observasjon eller intervju (Thagaard, 2018, s. 11). Det gjør at forskeren kommer tett på den eller de man skal «forske på». I mitt tilfelle er det forskerne i prosjektet som kommer tett på informantene og får et innblikk i selve innsamlingsprosessen. I kvalitativ forskning er det ofte et lite utvalg informanter, noe som gjør at forskningsmetoden søker og går i dybden. Den vektlegger informantens opplevelse og meningsdannelse innenfor en kontekst (Tjora, 2021, s. 19).

Forskerne i prosjektet har gjennomført intervjuer med både lærere, SFO-ansatte og ledelsen på skolen. Gjennom intervju skapes det kunnskap knyttet til en bestemt tematikk i møte mellom forsker og informant (Postholm et al., 2018, s. 117). I selve intervjusituasjonen får forskeren innsikt i informantens erfaringer, tanker og følelser. Forskeren kan også utvikle en forståelse av hvordan informanten opplever og reflekterer over egen situasjon (Thagaard, 2018, s. 89). I min studie re-analyserer jeg transkripsjonstekster, det vil si at det er forskerne i prosjektet som får innsikt i selve intervjusituasjonen. Jeg får derfor ikke skapt en direkte kontakt med informantene i studien, og går glipp av både kroppsspråk og tonefall. Det gjør at jeg ikke får opparbeidet noe formening om hvordan informanten fremstår i intervjuet. Det gjør at re-analyse av transkripsjonstekster kan være utfordrende, fordi gjennom kontakten mellom forsker og informant kan det skapes et grunnlag for hvordan dataen blir utviklet (Thagaard, 2018, s. 113). I selve intervjusituasjonene kan det også dukke opp ulike

utfordringer underveis som jeg ikke får innblikk i. For eksempel, om en skal holde seg til intervjuguiden eller om en skal rette oppmerksomhet mot informasjon informantene kommer med (Thagaard, 2018, s. 102). Jeg har derfor ikke hatt mulighet til å rette oppmerksomhet mot interessant informasjon som informantene kommer med underveis i intervjuet. Hadde jeg gjennomført intervjuene selv kunne jeg spisset intervjuene mer mot temaet i masteroppgaven. En fordel med re-analyserer kvalitativ data er at jeg har fått tilgang på et rikere datamateriell enn jeg selv kunne samlet inn. Det har vært nyttig å kunne bruke data fra prosjektet, fordi det har gitt meg tilgang til gode transkriberte intervjuer. Transkripsjonstekster jeg har re-analysert for å belyse problemstillingen (Dalland, 2011).

### 3.3.1 Dybdeintervju

Dybdeintervju er en metodologisk tilnærming knyttet til det fenomenologiske forskningsdesignet (Tjora, 2021, s. 30). I denne formen for intervju ønsker man å skape en relativt fri samtale som omhandler spesifikke temaer, der en søker å innhente beskrivelser av informantens perspektiver. Intervjuet er semistrukturert, det er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Det gir informanten muligheter for å gå i dybden på temaer de brenner for (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Intervjuet gjennomføres i overensstemmelse med en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer. Intervjuguiden til intervjuene i denne studien er utarbeidet av forskeren i prosjektet. Temaer i intervjuguiden er blant annet overgangen mellom barnehage og skole, hvem 5-/6-åringen er, det fysiske miljøet, alderssamarbeid og leken. Underveis i intervjuene har forskerne stilt oppfølgingsspørsmål som har bidratt til et rikt og nyansert materiell (Olsson & Øksnes, 2023, s. 163). Oppfølgingsspørsmål er spørsmål som ikke nødvendigvis er planlagt på forhånd, men spørsmål som stilles til informantens svar i intervjuet. En stiller oppfølgingsspørsmål for å oppnå dybde (Postholm et al., 2018, s. 122). Har jeg hatt mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål hadde det vært interessant å høre mer om hva lærerne legger i lekbegrepet, da lek er et vanskelig begrep å definere og det er flere av lærerne som ikke har hatt lek som en del av utdanningen. Det gjør at man gjennom dybdeintervju kan få svar og viktig informasjon som en ikke hadde tenkt på før intervjuet, og som kan være relevant for det som undersøkes (Tjora, 2021, s. 128-129). Det som er Målsettingen for dybdeintervjuet, er å forstå deltakerens perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015: Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

## 3.4 Studiens kvalitet

For å sikre kvaliteten til studien handler det om å ta velbegrunnede valg og arbeide systematisk for å oppnå troverdige resultater. For å sikre forskningens troverdighet ser jeg den i sammenheng på de tre kriteriene reliabilitet (pålitelighet), validitet (gyldighet) og generaliserbarhet (overførbarhet) (Tjora, 2021, s. 259).

### 3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om sammenhengen gjennom hele forskningsprosjektet, altså mellom empiri, analyse og resultater (Tjora, 2021, s. 263). Forskeren kan styrke reliabilitet med å være tydelig og spesifikk i beskrivelsen av fremgangsmåten som er blitt brukt for å utvikle data. Dette kan man ivareta ved å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig, «transparent». Det forutsetter at det blir gitt en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder (Thagaard, 2018, s. 188). Som tidligere nevnt er fokuset i min studie knyttet til tolkningsarbeidet av allerede innhentet materiell, jeg har derfor

forsøkt å styrke reliabiliteten ved å gi en grundig beskrivelse av analyseprosessen. Her har det vært betydningsfullt å forstå helheten i utvelgelse og presentasjon av intervjuer. Dette kan sees i sammenheng med Gadamer og den hermeneutiske sirkelen. Altså ikke bare plukk ut enkelte deler av sitatene fordi akkurat den delen passet godt i forhold til oppgaven (Tjora, 2021, s. 263). Jeg har derfor lest gjennom intervjuene nøye, får å kunne forstå helheten i de utvalgte sitatene.

Relasjonen til deltakerne i felten har betydning for utviklingen av data (Thagaard, 2018). Det er forskere i prosjektet som har samlet inn data. En kan derfor argumentere med at reliabiliteten kan styrkes ved at forskerne i prosjektet har vært tett på deltakerne i feltet over tid. Ikke bare i intervju situasjonen som her ligger til grunn, men også observasjoner og møter på ulike nivåer. Flere av informantene har også deltatt i flere intervjuer og vet hva de går til (Hentet fra dokumenter fra prosjektet). Dette kan trygge informantene i selve intervju situasjonen.

### 3.4.2 Validitet

Validitet handler om forholdet mellom undersøkelsen og det som undersøkes. Er svarene jeg finner i forskningen, faktisk svar på spørsmålet jeg forsker på (Tjora, 2021, s. 260). For å styrke studiens gyldighet må det være sammenheng mellom problemstillingen og valgt metode (Tjora, 2021). Det er blitt brukt dybdeintervju for å kunne besvare problemstillingen. Det er en sammenheng mellom problemstillingen og metoden da dybdeintervju blir brukt for å fortelle hvordan deltakere tenker om egen praksis. Gjennom studien ønsker jeg å undersøke hvordan perspektiver på inkludering kommer til uttrykk hos lærere og betydningen av leken i dette arbeidet. Den forskbare problemstillingen og intervjuguide utformet av forskerne i prosjektet er med på å sikre validiteten i studien. Jeg benytter meg av empiri som er samlet inn av forskerne i prosjektet og bruker intervjuguide utformet av dem. Det gjør at funnen enten må være relevante for å kunne besvare problemstillingen eller så har jeg mulighet til å endre problemstillingen i forhold til funnen jeg gjør i intervjutekstene. Det gjør at den analytiske tilnærmingen blir viktig, da analysen vil være med å øke validiteten i studien.

### 3.4.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet (også kalt overførbarhet) handler om forståelsen vi utvikler innenfor et enkelt prosjekt, kan være relevant i andre situasjoner (Thagaard, 2018, s. 194). En viktig målsetting med kvalitative studier er at tolkningen fra et enkelt prosjekt skal ha en mer generell relevans. Her kan en argumentere for at tolkningen av en situasjon, også kan være relevant for andre sammenhenger. Når det gjelder denne studien er den for liten for å si noe generelt om perspektiver på inkludering som kommer til uttrykk hos førsteklasselærere og betydningen av leken i dette arbeidet. Da studien baserer seg på et lite utvalg intervjuer med lærere fra samme skole, noe som kan spille inn på hvordan perspektivene kommer til uttrykk.

Generaliserbarhet kan også knyttes til at tolkningen vekker gjenklang hos lesere med kjennskap til de fenomenene vi studerer (Thagaard, 2018, s. 182). Knyttet til min studie kan det være flere, både lærere og spesialpedagoger, som kjenner seg igjen i problemstillingen. Da inkludering er et sentralt prinsipp i skolen og viktig i arbeidet for å fremme en felles læringsarena for alle. Studien kan bidra til å støtte andre i arbeidet med førsteklasse og til å diskutere betydning av lek, da lek i skolen er blitt et sentralt tema å diskutere.

### 3.5 Etske betraktninger

Når en gjennomfører forskning, finnes det noen forskningsetiske normer som man må følge. Innenfor pedagogisk forskning, som denne studien er, handler forskningen om mennesker og mennesker blir brukt som informanter. I dette arbeidet har den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) noen forskningsetiske retningslinjer som pålegger forskeren å arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet (Kleven & Hjordemaal, 2021, s. 28). Det vil si at en skal behandle informantene med respekt og ikke utsette de for eventuell skader eller andre alvorlige belastninger.

Empirien som blir brukt i studien har jeg fått tilsendt fra prosjektet. Ser vi på etiske dilemmaer knyttet til datainnsamlingsprosessen, har jeg sett på hvilke betraktninger forskerne i prosjektet har sett på. De trekker fram forskningsetiske utfordringer knyttet til forskerens rolle i aksjonsforskning, at det her må ligge en klarhet i grunn fra forskeren om rollen som forsker (NESH, 2021). De har derfor i gjennomføringen av prosjektet skilt rollene, slik at forskeren ikke har direkte innflytelse på tiltakene i intervensjonsdelen. Dette er fordi forskeren ikke skal blande ulike roller, dette kan være med på å svekke troverdigheten ved forskningen. Innenfor aksjonsforskning kan det også være en utfordring å skille mellom forskningsaktiviteter og hva som er del av intervensjonen knyttet til frivillighet og samtykke. Det kan være med å skape forvirring blant informantene om når de deltar i forskning eller ikke. De samler derfor inn samtykke av alle som skal delta i forskningsdelen av prosjektet. Det er viktig at deltakerne har tillit til forskerne, at deres interesser blir ivaretatt på en god måte (Info hentet fra dokument fra prosjektet). Transkripsjonene som blir brukt i studien er anonymisert.

Når en skal formidle forskning er det viktig å fastholde saklighetsnormer og krav til vitenskapelig diskusjon. Innenfor saklighet handler det om å holde seg til saken og ikke framstille ensidige sannheter (NESH, 2021, s. 40). I analysen har jeg prøvd å benytte intervjuoppgavene i sin helhet for å få frem informantenes beskrivelser på en hensiktsmessig måte, slik at informantenes meninger ikke blir fordreide. Jeg har også fokusert på lærernes beskrivelser fra ulike synsvinkler for å kunne utvide min forforståelse, da denne er sentral i tolkningsarbeidet.

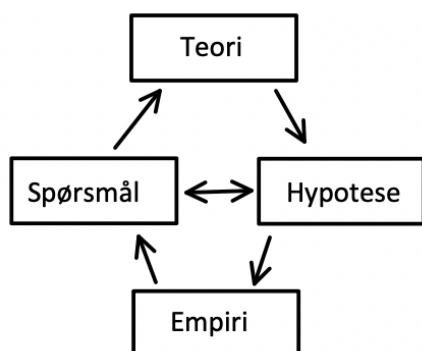
Det er viktig å reflektere over og redegjøre for hvordan egne verdier og holdninger kan påvirke valg av tema, datakilder og tolkninger (Tjora, 2021). Dette kommer fram gjennom hermeneutikken, i den hermeneutiske sirkelen med forforståelse og forskerens forståelseshorisont. Jeg som forsker er en del av en kultur, og kommer med et sett med personlige erfaringer som legger et grunnlag for hvordan jeg løser og legger opp studien. Min personlige, sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn legger grunnlaget for hvordan jeg forstår det som sies til meg (Kleven & Hjordemaal, 2021, s. 190). Dette ligger i grunn for hvordan jeg forstår og vil tolke intervjuetekstene. I prosessen med å bli kjent med datamaterialet brukte jeg en abduktiv tilnærming, altså en vekselvirkning mellom teori og empiri (Postholm et al., 2018). Dette har bidratt til å revidere min forforståelse underveis i arbeidet. En sammensmelting av forståelseshorisonter, der jeg som forsker er åpen for det som er annerledes. Noe som har ført til en utviklingsprosess rundt min egen forforståelse i arbeidet med både teori og tolkningen av empirien (Kleven & Hjordemaal, 2021).

### 3.6 Analyseprosessen

Når en skal analysere kvalitative forskningsprosjekter er det flere ulike tilnærminger en kan benytte seg av. I denne masteroppgaven har jeg tatt utgangspunkt i den tematiske analysen beskrevet av Terry et al. (2017). Analysemetoden består av seks faser, der en identifiserer ulike temaer med utgangspunkt i datamaterialet. Dette er ikke en lineær prosess, forskeren beveger seg ofte mellom de ulike fasene underveis i analyseprosessen (Tjora, 2021, s. 20). Analyseprosessen er sentral i min studie da det blir brukt datamateriell som allerede er blitt samlet inn. Prosessen som blir beskrevet under er delt opp i de seks fasene fra den tematiske analysen.

#### *Fase 1: Bli kjent med datamaterielt*

Fase en i analysen dreier seg om å bli kjent med datamaterialet. Det å bli kjent med datamaterielt er en prosess som ofte starter under datainnsamlingen (Terry et al., 2017). Siden jeg ikke har samlet inn datamaterialet selv har det vært viktig å bruke tid på å bli godt kjent med empirien som jeg har fått tilsendt. For å bli kjent med materialet har jeg lest gjennom intervjuene og markert informasjon som er relevant for å kunne besvare problemstillingen. Det jeg har markert handler om det lærerne forteller om overgangen, om hvordan de legger opp dagene, beskrivelse av hvem seksåringen er, tanker om og hvordan de bruker leken, og arbeidet med trygghet og rutiner. Underveis i prosessen har jeg vekslet mellom å se på teori og empiri, brukt en abduktiv tilnærming. Abduksjon er en kontinuerlig vekselvirkning mellom teori og empiri. Det er en kontinuerlig pågående prosess, en kombinasjon av både induksjon og deduksjon (Postholm et al., 2018, s. 102). Vekselvirkningen mellom teori og empiri har gitt meg nye kunnskaper som har vært med på å utvide min for forståelse. Dette har ført til at forskningen har vært en pågående prosess der funn har ledet til nye undringer, som har gitt meg et nytt blikk på empirien. For eksempel funn om enkelt elevers opplevelse av inkludering, har ført til spesialpedagogiske undringer om forståelsen av inkluderingsprinsippet. Gjennom den abduktiv tilnærmingen fant jeg flere passende utdrag i forhold til studiens problemstilling. Etter å ha lest gjennom og skummet over intervjuene flere ganger laget jeg et dokument der jeg samlet de markerte utdragene, for å få en helhetlig oversikt over empirien som jeg ønsket å bruke. Dette ble gjort for å gjøre det enklere når jeg skulle begynne med fase to i analysen.



Figur 4: En abduktiv tilnærming (Postholm et al., 2018, s. 103).

### *Fase 2: Utarbeide koder fra data*

Fase to i analysen handler om å kode materialet. Ved koding deles teksten opp i utsnitt som betegnes med kodeord, der kodene betegner meningsinnholdet i teksten (Thagaard, 2018). Tjora (2021) beskriver en stegvis-deduktiv induktiv metode, der en arbeider i steg fra rådata til teori. Metoden inneholder både en «oppadgående» og en «nedadgående» prosess. I arbeidet med å kode empirien brukte jeg den «oppadgående» prosessen, som er en induktiv metode, der man jobber fra data mot teori. Kodene blir laget på grunnlag av datamaterialet (s. 20). Jeg benytter meg av det Terry et al. (2017) kaller semantisk koding. Dette kan sees i sammenheng med det Tjora (2021) kaller empirinær koding, der kodene kun er utviklet fra dataen (s. 218). Jeg fant de ulike kodene ved å lese gjennom dokumentet som jeg hadde laget i fase en, med relevante utdrag fra alle intervjuene jeg hadde fått tilsendt. Det er ikke noe fasit på hvordan man koder, men kodene må være meningsfulle for forskeren og fange opp tolkningen i forhold til studiens fokus (Terry et al., 2017). Underveis i kodingen fikk jeg en dypere innsikt i empirien og oppdaget likheter og forskjellige mønstre i dataen. Dette er et resultat av vekselvirkningen mellom teori og empiri i fase en, noe som har utvidet min for forståelse. Etter å ha gjennomført kodingen hadde jeg laget en liste med koder. Disse kodene ble utgangspunktet for fase tre.

Utdrag fra intervju:	Kode:
Skolen er veldig sånn, jeg vil ikke si at den er så smidig. Den er litt sånn tradisjonell. Vi skulle kanskje har vært flinkere til å tilpasse oss ungene. Hvis det kommer en unge til skolestart som egentlig ikke er helt skolemoden, så er det ungen som må tilpasse seg. Jeg vil si at skolen ofte ikke er så god på det da. Så det er ungen som får et problem da. Og det er forventningene til skolen. Altså skolen har forventninger til ungene ...	Struktur  Tilpasning

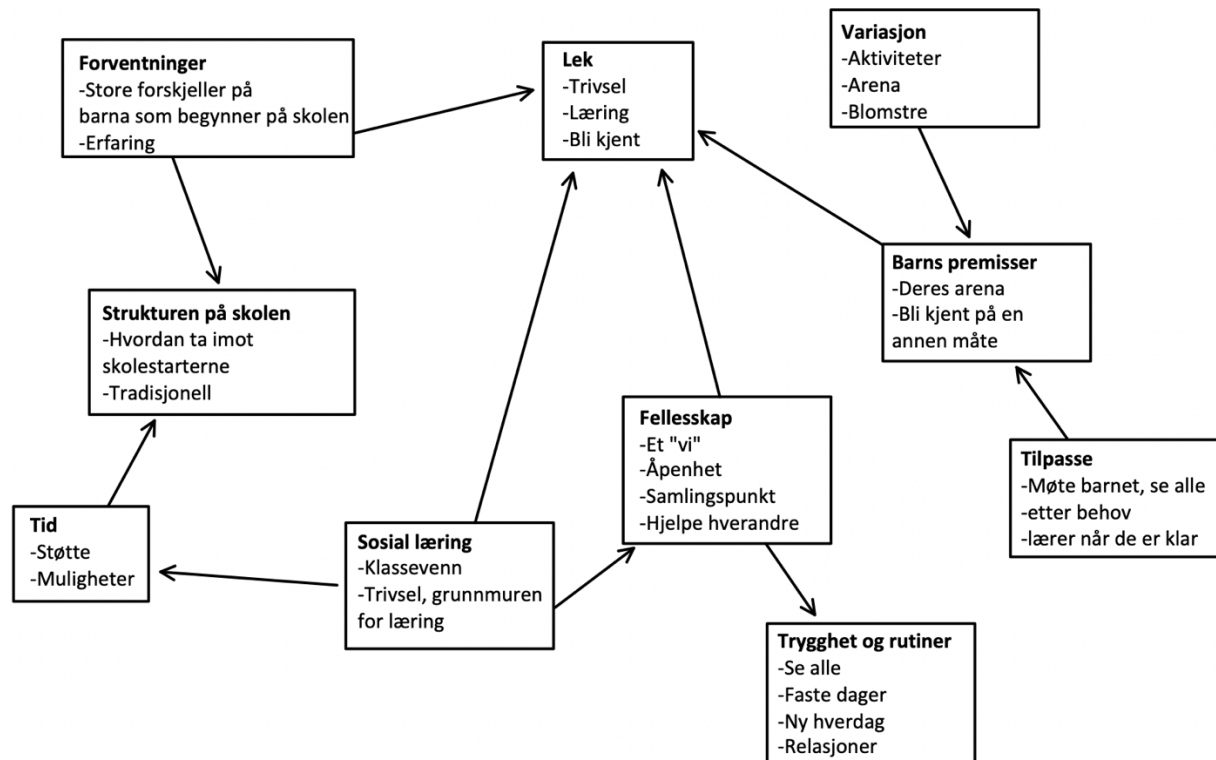
Tabell 1: Eksempel på tekstutdrag med koder

### *Fase tre: Begynne å skape temaer*

Med utgangspunkt i fase en og to, dreier fase tre seg om å begynne å konstruere temaer. Det er en aktiv prosess der forskeren ser mønstre og identifiserer likheter for å danne større eller mer meningsfulle mønstre (Terry et al., 2017). For å konstruere temaer med utgangspunkt i kodene, klippet jeg ut utdragene med tilhørende koder. Jeg synes det ble enklere å forstå sammenhenger og danne kategorier når jeg hadde alle koder og utsagn fysisk foran meg. Da fikk jeg en helhetlig oversikt og kunne forstå hvilke koder som kunne passe sammen og konstruere temaer. Temaene som ble konstruert i denne fasen var et første utkast, temaer som ikke er fastsatt og som er åpne for endringer (Terry et al., 2017). «Kandidattemaene» jeg satt igjen med etter fase tre var forventninger, struktur på skolesystemet, lek, variasjon, tid, barns premisser, fellesskap, trygghet og rutine, tilpasninger og sosial læring.

### Fase fire: Kritisk gjennomgang av temaene

I fase fire gikk jeg gjennom «kandidattemaene» og sjekket om de passet overens med kodet data og det totale datasettet (Terry et al., 2017). I denne sammenhengen er det sentralt å spørre om temaene er hensiktsmessig for å besvare problemstillingen? I fase fire valgte jeg å derfor å utforme et tidlig tematisk kart, med utgangspunkt i «kandidattemaene» fra fase tre.



Figur 5: Tidlig tematisk kart, "kandidattemaene"

Det tematiske kart er et verktøy som gjør det enklere for forskeren å identifisere og få en forståelse av temaer i forhold til hverandre (Terry et al., 2017). Gjennom arbeidet med det tematiske kartet fikk jeg en oversikt over hvilke temaer som kunne og burde sees i sammenheng med hverandre. Det gjorde at jeg kunne sammenfatte flere av temaene fra fase tre. På slutten av denne fasen så jeg gjennom alle intervjuene på nytt for å undersøke om temaene passet med datasettet, slik at det ga mening i forhold til problemstillingen.

#### *Fase fem: Definere og gi navn til temaer*

Fase fem handler om å sikre klarhet, sammenheng og kvalitet til den utviklede tematiske analysen (Terry et al., 2017). Jeg startet fasen med å lage et ferdig tematisk kart. Deretter ga jeg navn til temaene og definerte dem. Gjennom det tematiske kartet kom jeg fram til fire temaer som jeg synes var egnet for å kunne besvare problemstillingen. Temaene ble inkluderende overgang, inkludering og forventning, inkludering på barns premisser og lekens inkluderende betydning for fellesskapet, gjennomgående i alle fire temaene er lekens betydning. Under blir innholdet til de fire temaene beskrevet.

- 1) Inkluderende overgang handler om lærerens tanker om dagens struktur på skolen. Deres beskrivelse av å bruke lek i overgangen og forslag på hvordan overgangen kan tilrettelegges for mottakelsen av barna som er så forskjellige.
- 2) Inkludering og forventning handler om lærerens beskrivelse av hvilke forventninger skolen har til elevene som begynner i førsteklasse. De ulike forventningene lærerne opplever at elevene kommer til skolen med. Her kommer også lærernes beskrivelser av fem-/seksåringen som begynner i førsteklasse er.
- 3) Inkludering på barns premisser dreier seg om lærernes beskrivelse av hvordan de prøver å legge til rette for elevene i et inkluderende læringsmiljø og hvordan de bruker leken i dette arbeidet. Temaet handler også om pedagogiske praksiser læreren benytter seg av i skolehverdagen for å skape variasjon i undervisningen og hvordan elevene reagerer på dette.
- 4) Lekens inkluderende betydning for fellesskapet dreier seg om lærerens beskrivelser av hvordan de jobber for å kunne skape et fellesskap og tanker om hvordan leken kan være både inkluderende og ekskluderende i dette arbeidet.

#### *Fase seks: Produsere rapport*

I den siste og sjette fasen skal man produsere en rapport som følger analysen (Terry et al., 2017). Analysen tar utgangspunkt i temaene som er konstruert og definert tidligere i prosessen. Her er det relevant å finne gode sitater som illustrere tema og undertema på varierte måter (Terry et al., 2017). Under analysekapittelet kommer en utfyllende rapport av analysen. Da en grundig beskrivelse er sentral for oppgavens troverdighet.



## 4 Analyse

I dette kapittelet presenteres analysen av datamaterialet. Analysen rettes mot studiens problemstilling: *Hvordan kommer perspektiver på inkludering til uttrykk hos førsteklasselærere og hvilken betydning tillegger de leken i dette arbeidet?* I tolkningen av empiri vil jeg vise til teori for å kunne kontekstualisere og sette funnene i sammenheng.

Gjennom intervjuene uttrykker lærerne at de synes det kan være utfordrende å tilrettelegge for mangfoldet som begynner på skolen. De opplever at det er stor spredning mellom barna som begynner i førsteklasse. Lærerne prøver å finne en balansegang som gjør at alle kan delta og få muligheten til å oppleve mestring i skolehverdagen. Her beskriver de elevens subjektive opplevelse som viktig. Der de ser behovet for å sette av tid til lek, både inne og ute. Underoverskriftene i analysekapittelet tar utgangspunkt i de fire temaene jeg har kommet fram til i analyseprosessen: inkluderende overgang, inkludering og forventning, inkluderende på barnas premisser og lekens inkluderende betydning for fellesskapet.

### 4.1 Inkluderende overgang

Den norske skolen skal være en skole for alle, en felles læringsarena for alle barn og unge (Morken, 2016). I den overordnede delen i læreplanen står det beskrevet at «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle.» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Forventningene de møter i skolen kan gjøre overgangen utfordrende for enkelte barn. De kommer fra å være eldst i barnehagen til å bli yngst på skolen, på et nytt sted, med nye mennesker der de blir møtt med nye utfordringer. Tilretteleggingen av overgangen fra barnehage til skole har derfor stor betydning for barnas trivsel og videre læring (Becher et al., 2019).

Ja en ting er overgangen fra barnehage til skole i forhold til innholdet og hvordan vi driver undervisning, men alt er i et større skala. Bygget er større, større uteområde, større barn og færre voksne.

Læreren beskriver at barn blir satt i helt andre rammer når de begynner på skolen. Det er blant annet mindre voksentetthet. Ser vi på bemanningsnormen i barnehage er det tre barn per ansatt når barna er under tre år, og seks barn per ansatt når barna er over tre år (Barnehageloven, 2005, §26). I kontrast til lærenormen som er 15 elever per lærer på 1.- 4. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2019-2020). Dette fører til færre hender, på flere barn noe som kan skape usikkerhet hos enkelte barn. Det forstås derfor som viktig å skape trygghet for elevene gjennom tidligere opplevelser og erfaringer. Skolebygget er større, de møter eldre elever og de får en helt annen struktur på hverdagen. Det gjør at overgangen kan virke veldig stor og overveldende for enkelte av skolestarterne. Det ene er det fysiske miljøet, men noe annet er hvordan skolen er strukturert for å ta imot de nye barna som kommer.

Skolene er veldig sånn, jeg vil ikke si at den er så smidig. Den er litt sånn tradisjonell. Vi skulle kanskje har vært flinkere til å tilpasse oss ungene. Hvis det kommer en unge til skolestart som egentlig ikke er helt skolemoden, så er det ungene som må tilpasse seg. Jeg vil si at skolen ofte ikke er så god på det da. Så det er ungen som får et problem da.

Det informantene beskriver kan tolkes som skolens forventninger. Disse forventningene kan bidra til å snevre inn skolen som i utgangspunktet skal være for alle (Djupedahl &

Korshavn, 2016). Problemet blir plassert hos barnet, noe som fører til at det ofte er barnet som må tilpasse seg skolen, ikke skolen som tilpasser seg barnet. Informanten vender her blikket mot seg selv, og mener at de som skole skulle vært flinkere til å tilpasse seg barna som kommer til skolestart. Her mener også Stanek (2020) at det er hensiktsmessig at skolen justerer måten de tar imot barn på, isteden for å vente på vanskene som kan oppstå i overgangen mellom barnehage og skole (s. 55).

Det er strukturen de reagerer på. Det stiller litt større krav til å konsentrere seg, å være litt pålogget, enn i barnehagen, kanskje, jeg sier kanskje fordi jeg vet ikke helt hvordan det fungerer med tanke på samlingsstund og slikt.

Sitatet peker på at barna reagerer på strukturen på skolen. Det stilles mer krav enn i barnehagen, blant annet at de må være og sitte stille (Stanek, 2020, s. 53). Dette kan være utfordrende for elevene da de kommer fra barnehagen der de har fått leke store deler av dagen (Schanke & Øksnes, 2022). Barnehagebarn i materialet til Sundsdal et al. (2023) beskriver akkurat dette, at i barnehagen opplever de å få gjøre det de selv ønsker. Når de begynner på skolen, er det mindre lek og mindre medbestemmelse. Her viser den sammen forskningen at skolestarterne savner å kunne påvirke sin egen hverdag når de begynner på skolen (Sundsdal et al., 2023). Dette kan sees i sammenheng med at flere av elevene får utfordringer og reagerer på strukturen når de begynner på skolen. Lærerne opplever at skolen burde endre på forventningene til barna, slik at de slipper å tilpasse seg skolen. Regjeringen nevner dette i Meld. St. 6 (2019–2020) en vellykket overgang handler ikke om at barnet skal være skoleklare, men skolen skal være klar for barnet (s. 35). Her burde skolen heller diskutere mulighetene til barnet, isteden for å sette søkelys på det barnet ikke klarer. I et inkluderingsperspektiv betraktes det som viktig å legge til rette slik at elevene har mulighet til å oppleve mestring (Uthus, 2020).

Det første møte barn har med skolen kan være avgjørende for resten av skolegangen. (Meld. St. 6 (2019–2020)). Jeg forstår det som viktig at skolen tar godt imot de nye elevene og sørger for en trygg og god start. Flere av lærerne har fulgt enkelte klasser oppover i trinnene og har fått et innblikk elevens utvikle gjennom flere år.

Den siste gjengen jeg fulgte fra første til sjuende, så jeg at de utfordringene de allerede hadde i første, dro de med seg videre oppover i trinnene. Når jeg sendte elevene ut syvende kunne alle lese, skrive og regne, på ulikt nivå selvfølgelig. Men jeg kunne ikke være trygg nok på om elevene var robuste nok til å håndtere en konflikt på egen hånd, om de kunne samarbeidet og være inkluderende og tåle å tape i et spill, turtaking.

Læreren over forteller at hen opplever at utfordringer de opplever allerede i 1.trinn kan i enkelte tilfeller følge elevene oppover i trinnene. Læreren uttrykk et behov for å øke den sosiale kompetansen hos elevene. Leken er sentral i arbeidet med sosiale kompetanse, de opparbeider seg denne kompetansen gjennom opplevelsen og erfaringene de får i leken (Lillemyr, 2019). Det handler om at lærerne setter av tid, da leken ikke gir et umiddelbart resultat. Man vil over tid kunne se ringvirkningene av leken. Gjennom det læreren beskriver tolker jeg at det er viktig å lage en god grunnmur allerede i førsteklasse. Dette kan gi en positiv effekt senere i skoleløpet (Schanke & Øksnes, 2023).

#### 4.1.1 Et samarbeid mellom barnehage og skole kan bidra positivt i overgangen fra barnehage til skole

Lærerne beskriver behovet for å bedre samarbeidet med barnehagen og øke kunnskapen om hverandre. Et tettere samarbeid mellom barnehagelærere og skolelærere kan være med på å styrke overgangen og bedre skolestarten for flere elever. Det står skrevet i §13-5 i Opplæringslova (1998) at «Skolen skal samarbeide med barnehagen om barna sin overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning. Samarbeidet skal bidra til at barna får ein trygg og god overgang.» (§13-5 ). I overgangen er det vanlig å benytte seg av overgangssamtaler og barnehagebarna får besøke skolen de skal begynne på (Lillejord et al., 2018). Det gir barna et innblikk i den nye hverdagen de får når de kommer til skolen. Økt kunnskap om hverandre kan bidra til å gjøre overgangen enklere for alle elever. I tilfeller med barn med ulike utfordringer og særskilte behov er det normalt at det er et tett samarbeid mellom barnehage og skole. Lærerne opplever at de mangler kunnskap om hvordan førskolelærere jobber i barnehage, men fremhever viktigheten av å samarbeide om temaer som er knyttet til overgangen.

De arenaene (barnehage og skole) må smeltes litt mer sammen enn de er nå. De må ikke være så veldig to fløyer. Vi må vite om hverandre. De må komme inn til oss, og se hva vi gjør, og vi kan komme til dem og vi kan møte dem, og vi kan møte dem på tur, og vi kan, ja, finne gode møtepunkter med voksne, og med barn.

Beskrivelsen læreren gir av at barnehage og skole er to ulike fløyer, gir uttrykk for at de har lite kunnskap om hverandre. Her oppfordres institusjonene til å jobbe sammen for å danne en felles forståelse for hverandre, og å få en oversikt over hva de jobber for. Christensen (2020) doktorgradsavhandling viser at det er ulike forståelser for når barn er skoleklare blant de ulike institusjonene. Det kan derfor være utfordrende å vite om barnet er klart for skolene eller om barnet vil oppleves vansker ved skolestart. Slik jeg tolker dette kan en økt forståelse om hverandre, føre til en felles lekpedagogikk de første årene. Forskning foreslår en felles lekbasert pedagogikk i samarbeid mellom førskolelærere og skolelærere de første årene. Dette kan gi en lik forståelse av leken, noe som kan støtte elevene i overgangen. Da leken er noe som er kjent for elevene (Lillejord et al., 2018). Det oppfordres derfor til å jobbe med dette i skolen, for regjeringen har i Meld. St. 6 (2019–2020) lagt fram at flere lærere forteller at dagens undervisning på første trinn har lite innslag fra pedagogikken i barnehagen og lekbasert læring (s. 35). Leken oppleves inkluderende ved at alle får være med på sine premisser, og gjennom leken får elevene bruke fantasien og være sammen med andre, noe som oppleves som meningsfullt for elevene (Lillejord et al., 2018).

En arena i skolen som kan være med å gjøre overgangen enklere er SFO, SFO er ofte det første møte de fleste elevene har med skolen. Det er de som tar imot barna når de kommer til skolen. Her blir de kjent med skoleområdet, sine nye medelever og ansatte på SFO. Det er et tilbud som er positivt gjennom hele førsteklasse. Dette fremhever denne læreren:

Man opplever at de fleste unger går på SFO, heldigvis. Skulle kanskje ønske at det var pålagt SFO til å begynne med. Det som skjer er at de blir best kjent i SFO, og det får konsekvenser når man kommer til utedager. Det med leken. Barna som er på SFO leker seg sammen på en annen måte enn barna som ikke er på SFO. De rekker ikke å bli kjent i skoletiden. Det skjer så mye, selv om det er lek, så har de ikke helt frihetene til å velge på tvers av gruppene heller. Det gjør at mange av de trøbler litt.

Lærerens beskrivelse av SFO kan tolkes som en viktig arena for elevene, en arena der de blir bedre kjent med både klassekamerater og elever på tvers av klassene. Læreren opplever at elevene som går på SFO får bedre kontakt enn de som ikke gjør det. Leken som skjer i SFO kan tolkes som lekens egenverdi for elevene, der vennskap står sentralt (Lillemyr, 2019). Jeg forstår det slik at læreren ønsker at elevene skal gå på SFO når de begynner på skolen. Da vennskap skaper tilhørighet (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Gjennom lærernes beskrivelser av en inkluderende overgang blir det tydelig for meg at lærerne ser behovet for å endre på strukturen skolen. Her skulle skolen vært flinkere til å tilpasse seg barna som begynner i førsteklasse. Jeg forstår det slik at lærerne ønsker å fremheve leken og den sosiale kompetansen i førsteklasse. Her etterspør de et bedre samarbeid mellom barnehage og skole, noe som kan bidra til å gjøre overgangen enklere og mer inkluderende for alle barna. Ved hjelp av en felles forståelse av lek og en utarbeidet lekpedagogikk for de yngste i skolen. Lærerne trekker også fram SFO som en viktig arena for elevene å bli kjent med hverandre på, en arena der leken kan tolkes som lekens egenverdi (Lillemyr, 2019).

## 4.2 Inkludering og forventning

I flere av intervjuene forteller lærerne at den største utfordringen for å tilrettelegge undervisning for alle, er den store spredningen i barna som begynner i førsteklasse. «5-6 åringer det er ... Det er ganske vidt hva de kommer med, i ryggsekken. Men det er jo leken som er universell for dem.». Når barna begynner på skolen, kommer de med en ryggsekk med ulike forventninger til hva skole er. Noen har eldre søsken som går på skolen som er med på å skape forventninger, mens andre har ikke noen formening om hva de møter når de kommer til skolen.

De er så spredt. Det er det som er det vanskeligste, synes jeg. Man har dem som sitter så klar, endelig skal de få sin første bok, de skal få lekse, pennalet sitt, skolesekken, det er så mye forventninger knyttet til det. Så har man de som overhodet ikke er interessert i hva bokstaver er, ikke klarer å sitte i ro, ikke ønsker å sitte i ro. Vil bare leke med dinosaurer, biler og pusle og tegne, perle. Der er så store sprik. Du har begge (...).

(...) Men det er så stort sprik, noen nekter å komme inn i det hele tatt, de løpet i gangen, man har jo ALT. Så det er ganske heftig til å begynne med, hvis man har en gruppe med 2-3 stykker som er umodne, hvis de finner hverandre så kan det ta tid før man får etablert rutine.

Når elevene begynner i førsteklasse, viser beskrivelsene til lærerne at de må tilrettelegge for hele skalaen. På den ene siden har man elever som ikke er klare for skolen, og på den andre siden kommer det elever med skyhøye forventninger og kan oppleve deler av skolehverdagen som kjedelig. Det gjør at spriket blir veldig stort, og tilrettelegging for inkludering blir mer utfordrende. Her kan en se på Ingebrigtsen et al. (1995) sin beskrivelse av seksåringen, som er et barn med en kropp i utvikling, der alle er ulike individer med forskjellige behov det må tilrettelegges for. De er små individer i utvikling, som starter på skolen med et sett ulike erfaringer. Det gjør at det blir et stort sprik i mangfoldet som begynner i førsteklasse. Barna som begynner, er også født på ulike tider på året, noen i januar andre i desember, mens noen er født prematur. Læreren under beskriver et slikt tilfelle:

Kanskje noen hadde hatt det litt bedre av å være 1-2 år til i barnehagen. Det triste er jo, jeg var førsteklasselærer, jeg hadde en elev som skulle vært født i februar, men ble født for tidlig sent på året. kjempeflink, altså, muntlig, grovmotorisk og sånne ting. Sosialt, kjempeflink. Eleven lekte bestandig med yngre unger. Og når barnet begynte på skolen sto hen første året med tårer i øynene og så: hvorfor kan jeg ikke få være sammen med vennene mine? Eleven kunne ikke skrive navnet sitt, da det var 9-10 bokstaver i navnet. Og tårene bare rant. Eleven fikk ikke til å holde en blyant, ingenting. Da er det ikke ålreit. Jeg tror det er mange som hadde hatt godt av å klatre i et tre eller balansere på en bukk litt lengre altså.

På en side kan man si at barn har hatt godt av å utsette skolestarten i 1-2 år, slik at de hadde fått mer tid i barnehagen. På en annen side kan skolen prøve å tilrettelegge for den enkelte elev, se muligheter, istedenfor å sette begrensinger for det barnet ikke klarer. Læreren forteller om elever som kunne hatt behov for å klatre i et tre eller balansert litt på en bukk litt lengre. Dette er aktiviteter det også kan tilrettelegge for på skolen, barna trenger ikke å gå i barnehage for å få klatret i et tre. Forskning viser at det å være ung i skolegruppen kan føre til økt bruk av ADHD medisin (Bachmann et al., 2022). Uansett om barnet har en utfordring eller er umoden er det en normativ formaning om at man skal legge til rette slik at den enkelte elev får en skoledag som hen mestrer. En av lærerne snakker om diagnoser i førsteklasse: «Diagnosen har ikke noe å si, det er vi som må tilpasse uansett. De tilpasningene kunne man ha satt inn før han hadde fått diagnosen». Dette kan knyttes til strukturen på utdanningssystemet. Noe som kan sees i sammenheng med hvordan lærerne beskriver strukturen på skolen, der det er barnet som ofte må tilpasse seg. Det gjør at barna som ikke tilpasser seg skolens forventninger, ofte har symptomer som diagnostiseres og medisineres med ADHD (Djupedahl & Korshavn, 2016). Noe som fører til at vi i dagens skole gir medisin til de umodne barna, fordi vi sammenligner de med de eldste barna i klassen (Bachmann et al., 2022). Det hadde ikke være behov for å medisinere de yngste elevene om skolen hadde tilpasset seg barna, istedenfor å plassere de inn i en struktur de ikke klarer å håndtere. Da medisineringen i dette tilfellet har til hensikt å eliminere avvik og uønsket atferd, for å opprettholde forventningen til skolen (Djupedahl & Korshavn, 2016). Jeg tolker dette som at skolen burde endre sine forventninger til skolestarterne. Her kan det være lurt å heller legge til rette for et læringsmiljø som ivaretar alle sider ved barnets utvikling. Det gjør at det kan være relevant å benytte seg av barns egen erfaringer (Ingebrigtsen et al., 1995).

Flere av informantene har vært lærer i flere år og kommer med en del erfaringer fra tidligere klasser. Det gjør at de enkelte lærerne kommer med et sett med forventninger til hva de ønsker at elevene skal kunne etter det første året. Hvordan lærere handler påvirkes av flere faktorer, dette kan knyttes til den praktiske yrkesteorien. Lærere handler gjennom analyse av kunnskaper og erfaringer (Lauvås & Handal, 2014). Det kan være vanskelig å gi slipp på disse forventningene når det skal settes av mer tid til lek i skolehverdagen. Det har blitt en vane for den enkelte læreren, en vane som kan være utfordrende å endre. Denne opplevelsen beskriver to av informantene om:

Ja, jeg har absolutt troen på leken, men jeg må igjen hanke meg selv inn i visse tilfeller der jeg tenker at «å herlighet vi har ikke kommet noe lengre i skriving. Vi skulle hatt det mer på planen, så er det noe med å tenke og bryte de vanene jeg er vandt med og tenke at det vi gjør nå vil vi se ringvirkningene av, kanskje ikke neste uke, eller i løpet av dette halvåret eller det neste, men det vil komme og da vil de kunne ta i igjen den læringen på et vis uansett for da er trivsel grunnmuren for læring.

En annen lærere sier:

Jeg tenker at hvis man fjerner litt læringstrykk, skaper rom for lek, for å kunne observere som voksen hvor barnet er i leken, i språket, i relasjonen til andre barn, i kreativitet og fantasi. Vi må tørre. Det handler om hva jeg har vært vandt med. Jeg har kjørt på med bokstaver. Så jeg kjenner jo litt på den vanen, herregud har vi ikke kommet lengre ... men å faktisk tørre å tenke at jo, vi gjør dette her for en grunn og håper vi ser etter virkningen av dette etter hvert.

Det lærerne beskriver peker på at leken er viktig, fra deres perspektiv kan det være utfordrende å føle på at elevene ikke har en faglig utvikling. Begge informantene gir uttrykk for at de vet at effekt av leken ikke vises umiddelbart, og at det er en grunn for at de bruker lek. Lærerne bruker da overført kunnskap, kunnskap de har hørt om, men ikke brukt mye selv (Lauvås & Handal, 2014). Lærernes usikkerhet rundt den manglende faglige utviklingen kan henge sammen med lærerens kompetanse knyttet til leken. De vet ikke hvilken verdi som ligger i selve leken. Dette blir diskutert nærmere i kapittel 5.

Gjennom lærernes beskrivelser av inkludering og forventning opplever jeg at de synes det kan være utfordrende å tilrettelegge for inkludering når elevmangfoldet i førsteklasse er stort. Da elevene kommer med ulike erfaringer og forventninger. Lærerne fremhever at skolens forventninger burde endres, slik at elevene ikke må tilpasse seg skolen. Elever som faller utenfor skolens forventninger, blir ofte diagnostisert og medisiner med ADHD. I tilknytning til diagnoser forstår jeg det slik at lærerne ser behovet for å tilpasse før eventuelle diagnoser blir satt i førsteklasse. Da det er lærerne som uansett må tilpasse for den enkelte elev. Flere av lærerne har vært lærer i flere år og gjennom deres beskrivelser merker jeg at det kan være utfordrende å se den faglige utviklingen til elevene når det blir prioritert lek i førsteklasse. Det er en vane som kan være vanskelig å snu, men lærerne ser behovet for lek.

### 4.3 Inkludering på barns premisser

Elevene er en viktig ressurs i skolen. Gitt at vi er opptatt av at elevene skal kunne oppleve tilhørighet og mestring, så er det sentralt å kunne forstå barnets behov og møte de på deres premisser. Da dette er grunnleggende innenfor helsefremmende inkludering (Uthus, 2020). De er en ressurs som fremmer vennsksapsrelasjoner og begrense ensomhet blant elevene (Befring, 2019, s. 190). I dette arbeidet betraktes leken som sentral, Lillejord et al. (2018) viser til at leken er viktig for elevene og gjennom leken møter vi barnet på deres premisser. Her forteller lærerne at de synes det er vanskelig å legge til rette for alle elever til enhver tid. Hvordan skal de kunne arbeidet for inkludering samtidig som elevene har ulike behov som det skal tilrettelegges for. Enkelte elever klarer å sitte i ro i krok, mens andre har mer uro i kroppen og mindre kapasitet til å sitte i ro. Her forsøker de å gi rom for alle elevene i klassen.

(...) Men den eleven som ... uansett ikke klarer å sitte det kvarteret i den kroken, at de heller får lov til å gå å leke og så tar man dem til side etterpå og snakker om det som har blitt sagt i kroken, men da blir de ikke inkludert på samme måte, men kanskje de har det bedre likevel og føler seg mer inkludert enn å sitte der og ikke få det til?

Her argumenterer læreren for inkludering. Sitatet over gir et innblikk i hvordan læreren ser på behovet til den enkelte elev. Eleven blir ikke en del av fellesskapet, men det å gi eleven rom til å leke kan være med å skape gode opplevelser hos den det gjelder. Slik jeg tolker lærerens perspektiv på inkludering i denne situasjonen, kan det sees i

sammenheng med forskningen til Uthus (2020), der spesialpedagogene forstår inkludering som den subjektive opplevelsen til den enkelte elev (s. 111). De presiserer at inkludering ikke handler om at alle elever skal være sammen i det ordinære klasserommet til enhver tid, men det handler om opplevelsen til den enkelte elev (s. 38). Når læreren løser situasjonen på en slik måte, kan eleven føle seg mer inkludert ved å gå å leke isteden for å delta i krok sammen med resten av klassen. Dette kan for eleven føre til en større grad av generell mestring som videre kan påvirke den faglige mestringen i andre sammenhenger.

Leken er verdifull for både elevene og læreren som observerer, da barn uttrykker seg gjennom lek (Utdanningsdirektoratet, 2020a). De både lever og opplever den (Sutton-Smith, 2008). Det kan betraktes som vesentlig å legge til rette for lek, da leken bidrar positivt for elevene. Dette fremhever en lærer i sitatet under:

Gjennom leken skjer det på ungenes premisser. De snakker samme språk og de gjør det ut ifra egeninteresse. Så det er en naturlig arena for dem å bli kjent på enn at de sitter på bord for eksempel og jobber med fag. Det skaper jo en helt annen forutsetning for å bli kjent

Læreren beskrivelse av hva leken kan bidra til, kan tolkes som lekens egenverdi. Her vektlegges vennskap og de sosiale relasjonene (Lillemyr, 2019, s. 65). Når elevene får frihet til å leke på sine premisser, får de mulighet til å bli kjent med hverandre på en annen måte. Det kan derfor forstås som positivt at læreren setter av tid til lek i skolehverdagen. I lek kan lærerne møte elevene på deres premisser, dette kan fremheve inkludering. Det kan bidra til at elever som ikke opplever faglig mestring i klasserommet, får en arena der de kan blomstre og føle på mestring. Det beskriver denne læreren: «Jeg ser at de blomstrer når de får leke. Det er så godt at skolen også kan være en arena der alle får blomstre. Ikke bare de som mestrer det faglige». Når læreren legger opp til frilek, leker elevene ut fra egeninteresse. Da tar læreren hensyn til både fellesskapet og ulike tilpasninger innenfor fellesskapet, dette er sentralt innenfor inkludering (Håstein & Werner, 2014b). Erfaringene elevene får gjennom leken bidrar til læring og utvikling, av for eksempel sosial kompetanse (Lillemyr, 2019). Dette kan videre bidra til å skape trivsel og et godt læringsmiljø. Læreren beskrivelse gir uttrykk for at skolen kan «passe» for alle om de tilpasser seg barna, i dette arbeidet kan man bruke lek. Trivsel kan kanskje forstås som grunnmuren for læring, og om skolen da legger til rette for trivsel, åpner elevene for læring.

Etter en vurdering av hva som er en god start på dagen for barna, har førsteklasse på skolen der intervjuene er gjennomført, innført en halvtime med lek hver morgen. En slik oppstart kan derfor oppleves inkluderende for elever som har behov for ekstra støtte og oppmerksomhet. Når elevene er i lek, kan det gi tid og rom for lærerne til å se alle. Flere av lærerne deler tanker om lek i oppstarten.

(...) Og så har vi satt i gang tiltak med lek, en halvtime hver morgen. Det har vært annerledes. Det å ikke på en måte ... stå klar inne i klasserommet som den lederen, å skulle liksom ta imot ungene i regi av å være lærer, men, man skal møte dem på deres premisser fra start. At det er dem som kommer inn og tar over rommet.

Det er elevene som kommer inn og tar over rommet, ikke læreren som står foran som en leder og tar imot de. Det gir elevene en annen innfallsvinkel til dagen.

(...) Elever som sliter med å komme i kroken har gått bort, men det er fortsatt folk som synes det er vanskelig å komme på skolen, men da er de andre i lek. Da kan man lettere føre de inn til noe, lettere å koble de på.

En annen lærere uttrykker det slik:

Ja det er alltid noen som trenger mye hjelp i oppstarten. På en annen måte kan en si: hadde vi startet med lyttekrok på begynnelsen av dagen, så hadde de hatt samme problemene i lyttekroken. jeg tror atferden deres er den samme uansett om vi startet med lek eller lyttekrok. Men når det er lek, så kan vi sitte og prate med dem mens de bygger noe. Man har den muligheten.

I utdragene over argumenterer lærerne for bruken av lek i oppstarten. Leken gir rom for elever som har behov for støtte i oppstarten, de kan få et fang å sitte i eller en hjelpende hånd for å komme seg inn i leken. Dette gir læren tid og rom til å møte disse elevene og tid til å prate med foreldre som leverer på morgenen ved behov. Gjennom lærernes beskrivelse av oppstarten, virker de positive til å bruke lek på morgenen. Dette kan oppleves inkluderende for alle elever i klassen, da leken åpner for en myk start på dagen der elevene selv velger hva de skal gjøre. Dette resulterer i at alle kan gjøre noe som passer deres evner og interesser. Gjennom en slik oppstart blir elevene inkludert inn i skolens struktur, ved at det er de som kommer og tar over rommet og ikke læreren.

#### 4.3.1 Pedagogiske praksiser lærerne bruker i arbeidet for å tilrettelegge for inkludering

Lærerne benytter seg av ulike pedagogiske praksiser for å kunne møte og støtte elevene i hverdagen. Disse praksisen kan oppleves inkluderende da lærerne legger opp til variasjon i skolehverdagen. De bruker for eksempel stasjonsundervisning for å skape variasjon innen en og samme undervisningstime, med korte økter med ulike aktiviteter. Det gjør at praksisene bidrar til variasjon og tilpasninger som møter barnet på deres premisser. Jeg tolker lærernes pedagogiske praksiser som et inkluderingsperspektiv som kommer til uttrykk hos lærerne. Nedenfor blir det presenter tre ulike praksiser som lærerne bruker.

For det første har lærerne lagt til rette for lekemiljø i klasserommet som elevene kan benytte seg av i undervisning. Det er et miljø alle elevene i klassen kan bruke, ikke et område man blir sendt til som en konsekvens.

Vi har ordnet med et lekemiljø i klasserommet, det er for alle. For de som overhodet ikke klarer å sitte og høre på hva læreren har å si, som ikke kan vente på turtaking, det kan være alt mulig, modenhet, kroppslig uro eller «jeg har en dårlig dag». Det er en veldig enkel løsning. Du går dit og leker. Det er et kjent miljø for deg. Det er ikke en plass man sitter som en konsekvens.

Organiseringen av lekemiljøet kan sees i sammenheng med elevens subjektive opplever (Uthus, 2020). I enkelte tilfeller kan det være bedre for enkelt elever å benytte seg av lekemiljøet istedenfor å sitte i krok med resten. Det kan oppleves inkluderende for den det gjelder. Lærerne forteller at de blir ikke plassert i lekemiljøet som en straff, det er et miljø som er tilrettelagt for alle elevene i klasse. Det kan være ulike årsaker til at en elev har behov for å benytte lekemiljøet istedenfor å være en del av fellesskapet. Et lekemiljø i klasserommet kan være til støtte for lærere som er alene med en klasse. Det kan være til hjelp i situasjoner der enkelte elever har andre behov enn å delta i krok. Lærerne fremhever miljøet som positivt og opplever at elevene respekterer bruken av



området, det er ingen som tar seg til rette. Lærerne bruker også lekemiljøet når elevene har gjort ferdig oppgavene de har fått tildelt: «Når de er ferdig med arbeid i undervisningstid, så gir vi dem igjen et alternativ om at de kan få gå og leke i stedet for å fore dem med enda mer oppgaver». Elevene får da selv velge om de vil leke eller gjøre flere oppgaver. Læreren får da lagt til rette for deltakelse og medvirkning i klassen, dette kan tolkes som den faglige-akademiske dimensjonen innenfor inkludering (Nilsen, 2019).

For det andre snakker lærerne om hvordan de skal kunne tilrettelegge for mangfoldet som begynner på skolen. Spredningen på elevene kan være utfordrende i gjennomføring av undervisning og ulike aktiviteter i skolen. For at skolen skal være inkluderende, må virksomheten i skolen tilrettelegge for alle elever uansett evner og forutsetninger (Morken, 2016). Lærerne forteller at de er avhengige av å finne en balansegang som gjør at de fleste elevene får til å delta og har mulighet til å oppleve mestring i løpet av skoledagen. For å best mulig kunne legge opp undervisning og aktiviteter som passer for mangfoldet vektlegger lærerne viktighet av variasjon i undervisningen. Dette kan sees på som en fellesskapsorientert tilnærming, der det handler om å skape en variasjoner innenfor fellesskapet (Håstein & Werner, 2014a). I dette arbeidet benytter lærerne seg blant annet av stasjonsundervisning.

(...) Stasjonsundervisning. Da skal man gå og bytte plass og så er det gjerne bygging av noe på gulvet på en stasjon. Da er man jo fysisk aktiv på en måte. Det er jo for at man skal klare å holde ut økten. For å sitte på plassen sin er ikke aktuelt for noen.

(...) det er veldig mye i 1. trinn som er basert i stasjoner, der de får stimulert ... det er både lekstasjon og pusling og ... det er masse forskjellig som foregår. Korte økter. 10 minutter hver aktivitet.

Stasjonsundervisning fungerer som tilpasset opplæring innenfor fellesskapet, her benytter man seg av ulike arbeidsoppgaver for å kunne realisere prinsippet (Håstein & Werner, 2014a). I en økt med stasjonsundervisning får elevene vært innom fire aktiviteter og beveget seg mellom hver aktivitet. Det gjør at lærerne får skapt en balanse mellom faglig læring og fysisk aktivitet. Lærerne skal her ta hensyn til både fellesskapet og ulike tilpasninger for å sikre inkludering (Håstein & Werner, 2014a). For å finne en balansegang som fungerer for klassen er det sentralt å opparbeide seg gode relasjoner til elevene, får å få innsikt i enkelt elevs behov. Denne kunnskapen gjør at det blir enklere for læreren å kunne tilrettelegge for alle elevene i klassen. Barna som begynner i førsteklasse, kommer med ulike erfaringer. Noen kommer fra ulike barnehager, mens andre har ikke gått i barnehage i det hele tatt. Det gjør at lærerne har et stort elevmangfold de skal følge opp og legge til rette for. Uansett hvilken modning og hvilke erfaringer barn kommer med til skolen, skal skolen være en inkluderende arena for alle. Alle har krav på den samme opplæringen, uansett utgangspunkt (Morken, 2016).

For det tredje har førsteklasse en fast dag i uken som er satt av til tur. Det kommer fram gjennom intervjuene at dette er en dag lærerne bruker kun for å bli kjent med elevene og for at elevene skal bli godt kjent med hverandre, bare skape gode relasjoner.

Turdager er en fantastisk fin måte å bli kjent med ungen på. Jeg har ingen annen agenda enn å bli kjent med ungene, jeg, på en sånn dag. Det er da man virkelig blir kjent med dem. Det er da de deler.

De legger ikke en plan for hva de skal gjøre i løpet av dagen, de bestemmer kun hvor de skal gå på tur.

Vi har en fast turdag i uken uten noe form for mål eller agenda, eller, vi skal på tur. Vi har ikke noe planlagt. Vi har ingen agenda om kompetansemål, det handler om sosialt samvær. 1. trinn skal bli kjent. (...) Vi legger til rette etter ungenes premisser.

Hvordan læreren beskriver turdagen kan sees i sammenheng med Elliot Eisners didaktiske innsikt. Han mente at det måtte være rom for å gjennomføre aktiviteter i skolen, der man ikke spesifiserte læringsutbyttet på forhånd (Øksnes & Sundsdal, 2020). Når utbytte ikke er planlagt på forhånd har alle elever like forutsetninger for å kunne oppleve mestring i løpet av dagen uansett hvilke evner og forutsetninger de har. Dette fremmer inkludering. Lærerne åpner for at elevene selv kan bestemme hvem de skal leke med og hva de skal leke. Med en slik innsikt trenger ikke lærerne å definere et mål før de skal gjennomføre turdagen. Målet kan utvikles og formuleres underveis gjennom aktivitet og engasjement (Øksnes & Sundsdal, 2020). Lek er en aktivitet som gir gode rammer for bygging av miljø og relasjoner mellom elevene (Eriksen & Lyng, 2018). Risikofaktor på slike dager er elever som ikke har noen å leke med, som faller utenfor. Det ingen garanti for at elevene får positive opplevelser. Det verste som kan skje er at det fungerer som en arena der ulikheter markeres og forsterkes, noe som kan bidra til avstand mellom elevene, ekskludering (Eriksen & Lyng, 2018). Det kan derfor være sentralt å benytte seg av lek tidlig i skoleløpet slik at elevene blir kjent med disse dagen. Dette kan styrke fellesskapet og gi økt kunnskap innenfor det sosiale.

Turdagene har de blitt vant til nå. Og jeg tror, turdager er et lyspunkt. Det å få lov til å være ute. Det å få lov til å bestemme hva de skal gjøre en hel dag. Det er litt sånn, litt frie ... Ja nå er jeg sulten, nå kan jeg sette meg å spise litt. Vi løser opp mange av de faste tingene. Nå skal alle ut og sånt. Vi har noen som ikke er så glad i å være ute, det har vi, men når vi først kommer ut, så går det bra.

Ja, i morgen skal vi på den lekeklassen. Det er bare å bytte arena. Noen blomster litt mer på sånne steder, i hvert fall det å være ute isteden for inne. Komme seg vekk fra skolegården. Bare sitt eget trinn, ikke noen andre. Nei det er veldig fint det. De har fått fri lek, istedenfor voksenstyrte aktiviteter.

Utdragene gir et innblikk to av lærerens tanker om turdagen. Elevene får full frihet og mulighet til å legge opp dagen som de ønsker, dette kan gi de assosiasjoner til barnehagen. De får selv velge hva de vil gjøre. Lærerne varierer turmålet for å kunne bytte arena og skape variasjon i læringsarenaene. Jf. Overordnet del i læreplanen, står det beskrevet at varierte læringsarenaer kan en gi elevene praktiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Turdager blir beskrevet som gode dager for alle elever, ekstra gode for de som ikke mestrer de typiske skoleaktivitetene. Da de gjennom slike dager får mulighet til å blomstre. Dette gir de rom til å utfolde seg på en annen arena og de kan bruke kunnskap og ferdigheter de ikke får brukt i klasserommet.

Innenfor Inkludering på barns premisser fremhever lærerne slik jeg ser det den subjektive opplevelsen til den enkelte elev som et perspektiv på inkludering. I arbeidet med å møte elevene på deres premisser beskriver lærerne leken. De ser at gjennom leken får elever som sliter med skoleaktiviteter blomstret og muligheter for å oppleve mestring. I førsteklasse har de også innført en halvtime med lek hver morgen, slik jeg har forstått det har det ført til en annen innfallsvinkel på dagen for eleven. Gjennom intervjuene viser lærerne også til variasjon i undervisning, her kommer bruken av lekemiljø, stasjonsundervisning og turdagene spesielt fram.

## 4.4 Lekens inkluderende betydning for fellesskapet

Sutton-Smith (2008) knytter leken til menneskets begeistring og glede, og ser på leken som grunnleggende i barns liv. Barn lever og opplever leken, uten å tenke på hvorfor de leker og hva de kan lære (s. 97). Leken betraktes som sentral for elevens trivsel. En av informantene fortalte at ledelsen på skolen har sagt at: «Det viktigste er at alle sammen skal ha det bra. Det er prioritet, at de hører til og er en del av fellesskapet». En slik holdning fra ledelsen gir lærerne rom og frihet til å jobbe mye med trivsel, noe som kan føre til at de prioriterer lek fremfor å jobbe med fag.

Becher og Håøy (2022) sin forskning viser at elever oppfatter lek som noe de kan velge selv, en aktivitet som bare skal føre til mer lek (s. 342). I skolen blir det brukt både fri og styrt lek. Innenfor begge formene for lek har elevene mulighet til å enten velge selv hva de vil gjøre eller velge en av lekene som er bestemt. Dette fører som regel til at elevene får lekt med noe de liker og interesserer seg for. Det har som regel ikke noe å si hva de leker, men de går uansett under det som er «normalt». Når det kommer til skoleaktiviteter endrer det seg, lærere under beskriver akkurat dette.

Spekteret for normalitet og avvik blir snevret, fordi at man ikke klarer å sitte i lyttekrok. Du kan ikke alle bokstavene og dermed er man avvikende og det må man diagnostisere. Istedenfor at, i leken for eksempel blir normalitetsbegrepet utvidet. Man leker bare litt annerledes. Eller du ønsker heller å perle i stedet for å være pirat. Det er også greit. Det begrepet blir utvidet, det er større. Mens i sånn typiske skoleaktiviteter blir det på en måte snevret litt inn da. Og da hvis man ikke klarer det resten klarer, så er man avvikende.

Slik læreren beskriver normalitet og avvik kan lekens plass i skolen forstås som sentral med tanke på inkludering. En slik tankegang gjør at læreren har større mulighet til å inkludere flere gjennom leken. Slik jeg forstår lærerens beskrivelse er det større sjanse for at enkelt elever havner utenfor fellesskapet i typiske skoleaktiviteter enn i lek. Det jeg vektlegger innenfor skoleaktiviteter i denne sammenhengen er blant annet sitte i krok, lære bokstaver og tall osv. Skolens forventninger og krav skaper en grense mellom det normale og det unormale. Det gjør at det blir enklere å se avvikende atferd i skoleaktiviteter (Djupedahl & Korshavn, 2016), da de som ikke klarer det resten klarer faller utenfor. I leken derimot kan en bytte aktivitet når man ikke klarer å delta i den enkelte lek aktiviteten lengre. Når elevene er på skolen skal de også lære, men leken er en disposisjon for læring og bidra til at et flertall av elevene opplever mestring i skolehverdagen (Schanke & Øksnes, 2023). Lek inngår også i kompetansemålene etter 2.trinn innenfor flere fag, for eksempel i norsk skal de «uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Læring gjennom lek og lekens egenverdi betraktes som sentral i skolen. I lek er det som regel heller ingen krav til å kunne delta, her kommer elevene med sine forutsetninger.

Alle bidrar på sitt nivå, og jeg tenker at det er veldig fruktbart for en god lek. At de snakker sammen, og at de kommer med leketema som kanskje noen er veldig umodne på. Så kan andre bidra. Der tenker jeg at leken og læringen kommer inn. Og sosialiseringen, hvordan du forholder seg til andre, hvordan du bidrar til leken når de sier «også gjør vi sånn, og så kan du bære barnet, og du være mor». Den aksepten de gir hverandre for de rollene de tar, og hva de tilfører rollen sin tenker jeg er en kjempefin utvikling.

Lærerens beskrivelse kan sees i sammenheng med det Lillemyr (2019) beskriver som lekens inspirasjon. Det handler om den inspirasjonen leken gir, den kan styrke barns

selvoppfatning og bygge deres tro for å mestre (Lillemyr, 2019). Elevene inspirerer hverandre og løfter leken sammen, dette kan bidra til å utvikle den sosiale kompetansen og utvikle vennsksrelasjoner. Vennskap er sentral da dette skaper tilhørighet (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dette er kunnskap som er positivt i arbeidet for å skape et fellesskap i klassen.

For at lærerne skal kunne sikre inkludering må det tas hensyn til både fellesskapet og ulike tilpasninger innenfor fellesskapet (Håstein & Werner, 2014b). Det at ledelsen fremmer trivsel og fellesskap kan gjøre det enklere for lærere å sette av tid til å jobbe med akkurat dette. For at elevene skal føle seg som en del av et fellesskap er det sentralt at lærere jobber med det sosiale innenfor en klasse.

Jeg tenker at det sosiale jobber vi med hele tiden. Altså veldig mye i klasserommet, hvordan vi skal ha det, vi snakker mye om det å være klassevenn. Og at i klasserommet så er vi et «vi». Vi skal jobbe sånn at alle har det bra, og at alle får til å gjøre noen ting. Vi skal hjelpe hverandre. Så har vi veldig mye enkeltsamtaler, enten med grupper eller enkelt personer. Ut fra hva de har behov for. Noen trenger å lære mer enn andre

Lærers arbeid med det sosiale kan tolkes som det Nilsen (2019) beskriver som sosiale dimensjonen innenfor inkludering. Den handler om hvilke relasjoner elevene har med medelever og lærer. Dette kommer også fram i den overordnede delen i læreplanen, «skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dette viser at lærerne har et ønske om at alle skal ha det bra og få den tilpasningen den enkelte har behov for. Innenfor en og samme klasse er det ulike personligheter en må ta hensyn til, det kan derfor være utfordrende å se alle når enkelte elever lager mer støy enn andre. Dette er noe informantene setter søkelys på. Lærers evner til å se elevene fra ulike synsvinkler betraktes som betydningsfullt for om undervisningen blir tilpasset og inkluderende (Håstein & Werner, 2014a).

Vi må se alle, og det er klart hvis vi har noen med mye lyd, så er det jo de som har minst lyd som blir borte, som vi glemmer. Men vi er veldig oppmerksomme på at alle skal sees.

Utdraget påpeker at læreren forstår viktigheten av å se alle elever innenfor fellesskapet. Det betraktes som sentralt at lærere opparbeider seg kunnskap om elevene i klassen for å kunne tilpasse undervisningen best mulig. Dette er en kontinuerlig prosess, da elevene stadig er i utvikling (Håstein & Werner, 2014a).

Det er ingen fem-/seksåringer som er like, de er ulike individer med behov og personligheter det skal tilrettelegges for (Ingebrigtsen et al., 1995). Det vil si at innenfor en klasse kan det være flere forskjellige personligheter. Noen kan ha særskilte behov som kan være utfordrende for andre elever å forstå, det kan derfor være nyttig å ufarliggjøre behovet. Det kan en gjøre ved å være åpen, og forklare medelever hvorfor man er ulike.

Vi snakker veldig åpent som klasse, hvis vi har autister eller ADHD eller, da starter vi skoleåret med å snakke om det, det er filmer som ligger på nett som det går an å se, sånn at vi skal få mer forståelse. For de lurer jo på hvorfor det barnet har så høye lyder, roper eller springer eller noe. Og da er det viktig at de får en forståelse av hvorfor. At det er barn som strever, og at vi skal være forståelsesfulle for det.

Åpenhet i en klasse skaper en forståelse rundt enkelte elever, dette kan gjøre hverdagen enklere for både klassen som helhet og for eleven det gjelder. Dette fremhever en helsefremmende inkludering. Det å ivareta elever med særskilte behov i et helhetlig perspektiv, både individuelt og for eleven som en del av fellesskapet (Uthus, 2020, s. 111).

Gjennom lærerens beskrivelser av lekens inkluderende betydning for fellesskapet blir det tydelig for meg at leken gir rom for flere elever og utvider normalitetsbegrepet. I leken kan elevene bidra på sine forutsetninger, og utvikle den sosiale kompetansen. Dette er kompetanse som betraktes som sentral i arbeidet for å skape et fellesskap i klassen. Slik jeg forstår det fremhever lærerne det å se alle og være åpen rundt alle elevene i klassen, dette kan bidra positivt for fellesskapet.

## 5 Sammenfatninger og refleksjoner

I dette kapittelet skal jeg sammenfatte og reflektere funnen i analysen. Funnene i analysen diskuteres opp mot problemstillingens to spørsmålsformuleringer: Hvordan kommer perspektiver på inkludering til uttrykk hos førsteklasselærere? og hvilken betydning tillegger de leken i dette arbeidet? Jeg ser med et kritisk blikk på leken, der det blir diskutert rundt betydningen til leken, at den både kan være inkluderende og ekskluderende. Hvordan lærerens kunnskaper og erfaringer kommer til syne i deres praksis i lys av praksistrekanten. Dette blir også sett i sammenheng med skolens logikk og hvordan den styrer lærerne. Jeg avslutter kapittelet med hva jeg som fremtidig lærer kan ta med meg inn i læreryrket.

### 5.1 Hvordan kommer perspektiver på inkludering til uttrykk hos førsteklasselærere?

Den norske skole er en inkluderende skole, en skole for alle. Det er et prinsipp som er sentralt for at grunnskolen skal være en fellesskole, en felles læringsarena for alle barn og unge (Nilsen, 2019). Lærerens perspektiver på inkludering betraktes som sentralt for at skolen skal oppleves inkluderende for alle. Førsteklasselærere tar imot barna i overgangen fra barnehage til skole. Dette er barn som kommer fra ulike barnehager og er født til ulike tider på året, det gjør at det er store forskjeller på barna som begynner i førsteklasse. Gitt det store elevmangfoldet som begynner i førsteklasse, synes lærerne at det kan være utfordrende å legge til rette for alle elevene i en klasse.

Summen av det lærerne beskriver viser at de er opptatt av å se alle elevene i klassen, og de forsøker å tilpasse for den enkelte, slik at alle skal få oppleve tilhørighet og mestring i skolehverdagen. Dette er i tråd med Uthus (2020) sitt helsefremmende inkluderingsbegrep. For eksempel beskriver en av lærerne at de er oppmerksomme på at alle elever skal bli sett, uansett atferd. Flere beskriver at det kan være lurt å finne en balansegang i undervisningen, dette kan tolkes som en forutsetning for å legge til rette for elevenes evner og forutsetninger. Inkludering handler ikke om at alle skal være sammen i klasserommet til enhver tid, dette er et perspektiv på inkludering som lærerne viser i sine beskrivelser. En lærer forklarer blant annet at å gi elevene rom til å leke isteden for å sitte i krok, er ikke inkluderende på samme måte, men kan oppleves inkluderende for eleven det gjelder. Denne beskrivelsen samsvarer med spesialpedagogene i Uthus sin studies forståelse av inkludering som den subjektive opplevelsene til den enkelte elev (Uthus, 2020). I denne sammenhengen kan etableringen av lekemiljøene lærerne beskriver være en fin måte å gi de enkelte elevene rom til å oppleve inkludering. Et fristed der de får mulighet til å få en mestringsopplevelse istedenfor å være en del av resten av klassen og ikke få det til. Det som kan være utfordrende med et slikt miljø er at elevene kan bruke det til sin fordel, derfor er det viktig med et godt klassemiljø med gjensidig tillit mellom lærer og elev.

Andelen barn som får resept på ADHD-medisin øker. Ser vi på tall fra 2004 til 2014 har det vært en økning på 197 % i skolealder (5-19 år) (Djupedahl & Korshavn, 2016). Dette kan kanskje forstås som et resultat av skolens struktur og forventinger. Det gjør at barn som ikke tilpasse seg skolens forventinger ofte har symptomer som medisineres med ADHD (Djupedahl & Korshavn, 2016). Lærerne fremhever at flere elever reagerer på strukturen på skolen. De ser behovet for at skolen skulle vært flinkere til å tilpasse seg barna. Dette gir gjenklang i det Stanek (2020) foreslår, at det er hensiktsmessig at

skolen må justere måten de tar imot barn på. Et eksempel er en lærer som beskriver at elevene som ikke er helt skolemodne får problemer når skolen ikke tilpasser seg. I dagens skole søker man i slike tilfeller etter diagnoser som kan forklare elevens atferd, noe som skaper et skille mellom det som er normalt og det som er unormalt (Djupedahl & Korshavn, 2016). Her forteller en informant at «Diagnosen har ikke noe å si, det er vi som må tilpasse uansett. De tilpasningene kunne man ha satt inn før han hadde fått diagnosen». Dette kan knyttes til tidlig innsats, her viser forskningen til Klitmøller og Sommer (2018) at tidlig innsats gir senere gevinst ved pedagogikk som baserer seg på «hele barnet». Her står barnets aktivitet og perspektiver i sentrum, noe som gir gode forutsetninger for lek. Dette kan sees i sammenheng med tilpasset opplæring, noe som i skolesammenheng er nært knyttet til inkludering (Morken, 2016). Her forstår lærerne at skolen skulle vært flinkere til å tilpasse undervisningen etter elevens muligheter istedenfor å sette søkelys på det de ikke klarer. Som nevnt innledningsvis er det ulike meninger på dette feltet om hva som er det beste for barnet, men det står beskrevet i den overordnede delen i læreplanen, at «Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger.» (Utdanningsdirektoratet, 2022). Dette grunnsynet må lærerne tolke og benytte i planlegging, gjennomføring og utviklingen av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

## 5.2 Hvilken betydning tillegger de leken i dette arbeidet?

I arbeidet med å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø betraktes leken som sentral. Flere av lærerne forteller at de forstår viktigheten av å prioritere lek framfor fag i førsteklasse. Et eksempel er en av informantene som beskrev syvende klassen hen hadde sist. Det var en gjeng som kunne det faglige, men læreren hadde ikke kontroll om de kunne håndtere konflikter eller å være inkluderende. Denne beskrivelsen fremhever den sosiale kompetansen, Lillemyr (2019) beskriver dette som kompetanse elevene opparbeider seg gjennom erfaringer og opplevelser de får i lek. Leken er også en naturlig arena der de blir kjent med både medelever og lærere.

Lærerne beskriver hvordan leken bidrar til å utvide normalitetsbegrepet. I lek kan elevene bare velge å leke annerledes og likevel være innenfor normalen. I typiske skoleaktiviteter, som for eksempel å lære bokstaver, er enkelt elever avvikende fordi de ikke klarer det resten av klassen klarer. Det gjør at skolens forventninger til elevene gjør det enklere å se avvikende atferd gjennom skoleaktiviteter (Djupedahl & Korshavn, 2016). Dette kan føre til at elever faller utenfor fellesskapet, og opplever ingen former for mestring. Leken åpner for at alle elever får mulighet til å oppleve tilhørighet og mestring, noe som er viktig i inkludering. Det gjør at lærerne tillegger leken en viktig betydning i inkluderingsarbeidet. Forskning viser at de yngste i skolen må få være barn (Lillejord et al., 2018), og leken skaper en trygghet for elevene når de kommer fra barnehagen. Da leken er noe som er kjent for dem. Tanken med seksåringer i skolen og reform 97 var at leken skulle få en sentral plass i skolen. Skolen og barnehagen skulle gå sammen å utvikle en overgangspedagogikk, men satt på spissen har det blitt enten undervisning eller lek (Haug, 2019). Leken har ikke fått noe godt feste i skolen som pedagogisk virkemiddel i faglig læring og utvikling. Det har for det meste blitt brukt i rekreasjon og friminutt (Haug, 2021). Det er i nyere tid og med L20 at det ser ut som leken har fått økende plass i skolen (Schanke & Øksnes, 2022). I skolen skal det være en balanse mellom å lære de grunnleggende ferdighetene og bruke tid på leken. Lærerne i studien beskriver at det kan være utfordrende å kombinere lek samtidig som de har forventninger om hva elevene skal kunne etter det første året på skolen. Når reform 97

kom inn i skolen skulle leseopplæringen først komme i andre trinn, for fokuset skulle ligge på leken i førsteklasse (Haug, 2021). Elevene lærer når de er mottakelige for læring. Siden seksåringen kom inn i skolen så viser prøver (PISA, TIMMS) at heller ikke kunnskapsnivået har økt noe særlig (Haug, 2021). Dette kan henge sammen med at leken ikke fikk den plassen det var planlagt at den skulle få. Da leken betraktes som viktig for trivsel og læring (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

I lek får elevene delta på sine premisser noe som kan bidra til å fremme inkludering. Den oppleves meningsfull da de får mulighet til å bruke fantasien og leke med medelever (Lillejord et al., 2018). I intervjuene forteller lærerne om de gode opplevelsene de oppfatter at elevene får i lek. Men leken trenger ikke å være inkluderende, den kan også være ekskluderende. «Den kan bidra til sosiale eksklusjon og ulikheter.» (Øksnes, 2019, s. 143). Når leken ikke fungerer inkluderende, kan det bli krevende for mange lærere. For eksempel oppstarten med en halvtime med lek hver morgen, der elevene selv tar over rommet og velger hva de skal leke med. Her har Lærerne mulighet til å hjelpe elever inn i lek, men her må de også tenke på den subjektive opplevelsen til den enkelte elev. Et typisk eksempel i skolen er at elevene ofte får høre fra læreren at alle skal få være med i leken. Hvordan oppleves dette for eleven(e) som allerede er dypt inne i en lek? Mister de følelsen av å få bestemme leken selv, og går leken fra å være fri til å bli voksenstyrt? Kristoffersen og Bjaberg har i sin podkast «Tidligvakt» diskutert strategier for å komme seg inn i lek. Her påpeker de at voksne ikke skal invitere andre barn inn i leken, de sier: «Det er å trække på barns lek, integritet og nærmest rettigheter. Tre barn som har en fin lek, må få lov til å ha den». De mener at tanken om at alle skal få være med i leken, krasjer med tanken om at elevene eier sin egen lek (Sandgrind, 2021). Ut ifra deres perspektiv går altså leken fra å være barns lek, til å bli styrt av de voksne når alle skal få være med i leken. Alle barn har rett til å ha noen å leke med, men her handler det om at alle trenger ikke å leke sammen alltid. Elevene må få rom til å styre sin egen lek, da dette kan være et behov den enkelte elev har. Lærerne i studien nevner ikke spesifikt en slik situasjon, men de beskriver som nevnt at leken utvider normalitetsbegrepet. Slik jeg tolker det lærerne beskriver behøver ikke alle elever å leke sammen, at det er rom for at alle kan leke med det de ønsker.

Lærernes samlede beskrivelser av turdagene fremhever den didaktiske innsikten til Elliott Eisner (Øksnes & Sundsdal, 2020). Lærerne spesifiserer ikke noe læringsutbytte på forhånd. Det gjør at alle elever har like forutsetninger til å oppleve mestring, noe som fremmer inkludering. Lærerne forteller at elevene får bestemme selv hva de vil gjøre, dette fører til at aktiviteten er på deres premisser. Lærerne i studien vektlegger vennskap og sosiale relasjoner på turdagene, elevene får selv velge hvem de skal leke med, og hva de skal leke. Dette samsvarer med lekens egenverdi (Lillemyr, 2019). Ved å gi rom for at elevene skal bestemme, blir det en arena der alle har mulighet til å blomstre. De kan klatre i trær, plukke blomster, være en familie, de velger helt selv hva de ønsker å gjøre. Det er det fine med leken, den er umiddelbar og det er umulig å vite når leken starter og når den vil ende (Dewey & Wrang, 2005). Lek kan være det elevene ønsker den skal være. Det er en aktivitet som gir gode rammer for bygging av miljø og relasjoner mellom dem (Eriksen & Lyng, 2018). På en annen side er det ingen garanti for at elevene får positive opplevelser på turdagene. Det kan fungere som en arena der ulikheter markeres og forsterkes, noe som videre kan bidra til økt avstand mellom dem (Eriksen & Lyng, 2018). Det er derfor viktig at lærerne hjelper elever som har behov for støtte for å komme i gang med en aktivitet. Dette kan bidra til at elevene blir mer selvstendige og får utviklet en sosial kompetanse som er nyttig i situasjoner det de selv



får bestemme hva de ønsker å gjøre. Det er derfor relevant å bruke turdager uten definerte mål allerede i førsteklasse, det gjør at elevene får et innblikk i hvordan den faste turdagen i uken fungerer. Disse dagen kan også sees i sammenheng med barnehagehverdagen, der elevene leker store deler av dagen (Schanke & Øksnes, 2022). Noe som kan være en trygghet for dem, da de er kjent med leken fra tidligere. Betydning lærerne tillegger leken på disse dagene er at elevene skal bli kjent med både medelever og lærerne. Dette kan bidra til å øke den sosiale kompetanse i klassen og styrke fellesskapet.

En av lærerne forteller om elever som kunne vært 1-2 år mer i barnehagen, da de hadde behov for å klatre i tre eller balansere på en bukk litt lengre. Lærerens beskrivelse av turdagene viser at det også kan tilrettelegges for slike aktiviteter på skolen, at de trenger ikke å gå i barnehage for å få klatret i trær. Det læreren beskriver i intervjuet viser at skolens logikk styrer lærerne. Skolen er preget av målstyring, der myndigheten formulerer overordnede mål, læreplaner, der målene blir tolket og konkretisert lokalt. Deretter bruker myndigheten nasjonale prøver for å se om den enkelte skolen har nådd målene de har satt (Imsen, 2020). Målstyringen gir læreren mulighet til å velge hvordan de skal nå målene, men muligheten kan oppleves å bli begrenset når elevene ikke klarer å nå målene. Slik jeg tolker dette kan lærerne velge arbeidsmåte selv, men friheten blir begrenset på bakgrunn av nasjonale prøver som elevene må gjennomføre flere ganger i løpet av skoleløpet. Det gjør at bak lærerens metodefrihet ligger det styringer fra de overordnede målene som lærerne kan «føler på» når de for eksempel setter av tid til lek.

### 5.3 Oppsummering

Summen av lærernes beskrivelser viser at inkludering kommer til uttrykk som et prinsipp som gjelder for alle elever, der den enkelte elevs opplevelse står i sentrum. De ser behovet for å tilrettelegges for både fellesskapet og den enkelte innenfor fellesskapet, noe som er helt sentralt innenfor inkludering (Håstein & Werner, 2014b). Det store elevmangfoldet som begynner i førsteklasse, gjør at det kan være utfordrende å tilrettelegges for alle. I dette arbeidet bruker lærerne leken som et verktøy for å fremme inkludering. Den blir brukt til å utvikle den sosiale kompetansen, og for å gi alle elever en arena der de kan oppleve mestring. Lærerne har i arbeidet sett at ulike elever blomstrer på ulike arenaer, de vektlegger derfor variasjon i både undervisning og læringsarena. Ledelsen på skolen fremhevet at det er en prioritet at alle elever skal ha det bra, og være en del av et fellesskap. Det har gitt lærerne frihet til å sette søkelys på det sosiale, og gi elevene rom til å utvikle vennskap og sosiale relasjoner (Lillemyr, 2019). Dette er kompetanse elevene utvikler gjennom erfaringer og opplevelser de får i leken. Lekens betydning i inkluderingsarbeidet betraktes som sentral for at den enkelte elev skal oppleve tilhørighet og mestring, noe som samsvarer med helsefremmende inkludering (Uthus, 2020).

Skolestarterne er ulike individer med behov og personligheter det skal tilrettelegges for. Det kan være enkelt elever som har særskilte behov. Innenfor helsefremmende inkludering fremheves viktigheten av å ivareta elever med særskilte behov (Uthus, 2020). Det gjør at elever med særskilte behov kan ha utbytte av en inkluderende opplæring med støtte fra spesialpedagogisk kompetanse (Uthus, 2020). I beskrivelsen til lærerne ser de elevene både som enkelt individer og som et fellesskap, det gjør at de både har en individrettet og en fellesskapsorientert spesialpedagogisk tilnærming. De tilrettelegger på bestemte områder til enkelt elever og skaper variasjon innenfor

felleskapet (Håstein & Werner, 2014a). Dette viser de gjennom hvilke tilrettelegginger de benytter seg av i undervisning, da lærerne i studien er veldig opptatte av at det skal være variasjon i både aktiviteter og læringsarenaer. Dette gjelder innenfor samme undervisningstime og i løpet av skoleåret. Dette samsvarer med det Utdanningsdirektoratet (2020b) skriver om variasjon, noe som kan fremmer motivasjon og innsikt hos elevene. Lærerne benytter seg av blant annet lekemiljø, turdager og stasjonsundervisning for å skape variasjon innenfor en og samme undervisningstime. I stasjonsundervisning er det korte økter på 10 minutter før de bytter aktivitet. Dette er en fellesskapsorientert tilnærming, der lærerne skaper en variasjon innenfor fellesskapet (Håstein & Werner, 2014a). Denne variasjonen kan være med på å øke sjansen for at de fleste elevene får oppleve mestring i løpet av en og samme undervisningstime. I dette arbeidet er det viktig å ivareta blikket for den enkelte selv i den fellesskapsorienterte tilnærmingen (Håstein & Werner, 2014a). Den spesialpedagogiske kunnskapen lærerne benytter kan bidra i arbeidet innenfor et inkluderende læringsmiljø (Håstein & Werner, 2014a). Dette viser også forskningen til Marit Uthus (2014).

I skolen må lærere handle når situasjonene oppstår, hvordan lærere handler i de enkelte situasjonene kan sees i sammenheng med praksistrekanten, og den praktiske yrkesteorien (PYT) (Lauvås & Handal, 2014). P3-nivået inneholder overveielser lærere må gjøre før selve handlingen, hvordan de vil handle for å realisere positive verdier (Lauvås & Handal, 2014). Ser vi på lærerens praksis når det gjelder leken, inneholder P3-nivået lærerens verdier om synet på barn og barndom. Det kan være en barndom der elevene får være barn, eller for eksempel en barndom der faglig utvikling prioriteres. Lærerne trenger å forstå hva elevene har rett og krav på når de gjelder inkludering og lek. Når det gjelder lek skal de ikke være redd for at det ikke er lov å leke i skolen, for det blir vektlagt i både FNs barnekonvensjon og den overordnede delen i læreplanen. I FNs barnekonvensjon artikkel 31 står det beskrevet at barn har rett til lek (Barnekonvensjonen, 1989). Dette er barns rettigheter og land som har skrevet under på barnekonvensjonen må følge retningslinjene i den. Videre står det i den overordnede delen i læreplanen 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.» (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Disse retningslinjene er sentrale for barn, noe som gjør leken viktig i barns liv. Det gir også lærerne rom for å kunne bruke leken i skolen, noe som påvirker hvordan lærere handler når det gjelder leken. Lærerne i studien har blant annet timeplanfestet en halvtime med lek hver morgen, noe som har bidratt til en myk start på dagen for elevene.

P2-nivået omfatter kunnskap og erfaringer (Lauvås & Handal, 2014). I sammenheng med leken er det lærerens kunnskap og erfaringer om barns lek som påvirker hvordan de forholder seg til leken i skolen. De fleste av lærerne i studien har bakgrunn fra lærerutdanningen, mens noen få har bakgrunn fra førskoleutdanningen og erfaringer fra barnehage. De med lærerutdanningen har ingen til noe kunnskap om leken, da fokuset i lærerutdanningen har vært på det faglige. I kontrast til barnehagelærerne som kommer med en annen utdanning der leken er i fokus. En av disse lærerne forteller at barnehagelærerne ser på barnet på en annen måte enn det lærerne gjør, at de ser hele rommet. En årsak til dette kan være at flere av lærerne med lærerutdanning ikke har noen kunnskaper om leken og hvor viktig den er. Det gjør at enkelte av lærerne i studien synes det er uvant å bruke så mye tid på leken i skolen. De ser behovet for å bruke leken i inkluderingsarbeidet, men det er utfordrende å se at elevene ikke har kommet lengre faglig. De kommer med et sett med forventninger knyttet til hva elevene skal

kunne i løpet av det første året på skolen. Det gjør at de må bryte med sine vaner, og benytte seg av overført kunnskap. Det er kunnskap de har hørt om, men ikke brukt selv (Lauvås & Handal, 2014). Det er uvant for en del av lærerne å sette av tid til lek, men de ser behovet. Dette viser at lærerne ønsker å forbedre sin praksis. De forstår at de har noe de kan jobbe med og bli bedre på, men det er ikke alltid like enkelt å endre på en praksis man er vant til. Det lærere forstår som lek, kan oppfattes annerledes hos eleven. Her viser forskning at lærere og elever har ulik forståelse på lek (Becher & Håøy, 2022). Hvordan kan lærere og elever opparbeidet seg en lik forståelse av lek? Kan de lære av hverandre? I skolehverdagen kan lærerne både observere og diskutere lek med elevene, da kan lærerne lære av elevene. Olsson og Øksnes (2023) gjennomførte et gruppeintervju med pedagoger fra barnehage og skole. I intervjuet ble det kritiske refleksjoner mellom pedagogene om egne og hverandres forståelser av lek, der de prøvde å nærme seg barneperspektivet. En slik diskusjon kan bidra til å gjøre pedagoger mer bevisst sine handlinger. Her får de innblikk i ulike perspektiver både fra barnehage og SFO noe som kan bidra i forståelsen av lek. I en slik diskusjon kan lærerne lære av barnehagen og øke sin forståelse for lekens betydning for barn. Intervensjonsdelen av prosjektet har ført til et større fokus blant lærerne i studien når det gjelder lek i skolen. Ser vi på dagens lærerutdanning har leken fått en liten plass på pensum i faget pedagogikk og elevkunnskap. Det er ikke et veldig stort fokus på lek, men det er viktig at leken har fått plass i utdanningen. I arbeidet med elever i førsteklasse betraktes det som viktig med mer vekt på lek i lærerutdanningen. Det kan bidra til økt kompetanse på lek hos lærere, noe som betraktes som sentral når behovet for lek i skolen er der.

## 5.4 Hva kan jeg bringe med meg inn i læreryrket?

Når jeg begynte med oppgaven, hadde jeg en forforståelse om temaene i studien. Gjennom arbeidet med oppgaven har jeg utviklet denne forforståelsen og tilegnet meg nye kunnskaper. Kunnskapen og erfaringene jeg har tilegnet meg i arbeidet med masteroppgaven er nyttige kunnskaper jeg kan bruke i arbeidet som lærer og i møte med elever. Jeg har fått et innblikk i hvordan lærerne i prosjektet arbeider for å utvikle et inkluderende læringsmiljø, noe som står beskrevet i den overordnede delen i læreplanen. Den overordnede delen utgjør grunnsynet lærere må tolke og benytte i planlegging, gjennomføring og utviklingen av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Masteroppgaven har gitt meg mulighet til å være utforskende rundt viktige pedagogiske prinsipper i skolen. Før jeg startet med oppgaven hadde lærerutdanningen gitt meg et lite innblikk i lekens verdi. Gjennom arbeidet med oppgaven har jeg fått et innblikk i hva leken kan bidra med i skolen. Leken er derfor noe jeg skal bringe med meg inn i læreryrket. Den er verdifull for både elevene og for meg som observerer leken. Jeg som lærere får mulighet til å bli kjent med elevene og får sett de i en annen setting gjennom leken. Leken betraktes som viktig for trivsel og trivsel sees på som grunnmuren for læring. Tidligere har jeg sett på inkludering som det å være en del av fellesskapet til enhver tid, innenfor det samme klasserommet. Masteren har gitt meg en nyansert forståelse, der en ser på den subjektive opplevelsen til den enkelte eleven. Det handler ikke om at alle skal være sammen til enhver tid, men at elevene selv skal oppleve å være inkludert. Dette er kunnskap jeg skal ta med meg videre inn i læreryrket, at det er den enkelte elevs opplevelse som er sentral i arbeidet med inkludering. Arbeidet med masteroppgaven har gitt meg verdifulle kunnskaper som jeg vil ta med meg inn i læreryrket.

# Referanser

- Bachmann, C. S., Risnes, K., Bjørngaard, J. H., Schei, J. & Pape, K. (2022). Relative Age and Psychotropic Drug Use in Preterm and Term-Born Children and Young Adults. *Pediatrics*, 150(6). <https://doi.org/10.1542/peds.2022-057085>
- Barnehaeloven. (2005). *Lov om barnehager* (§ 26). (LOV-2005-06-17-64). [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL\\_6](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_6)
- Barnekonvensjonen. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter av 20. november 1989* (20.11.1989). FN. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>
- Becher, A. A., Bjørnstad, E. & Hogsnes, H. D. (2019). Lek og lekende perspektiver i skolens første år. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og skolefritidsordning*. Universitetsforlaget.
- Becher, A. A. & Håøy, A. (2022). Oppfatninger om lek i førsteklasse - en casestudie der barn, foreldre og lærere er aktører. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(4), 331-344. <https://doi.org/10.18261/npt.106.4.5>
- 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* (6. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Bjørnstad, E., Myrvold, T., 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. <https://www.udir.no/contentassets/25a80ad25b344dd5b8d6c4b84fb724f3/delrapport1--evaluering-av-seksarsreformen.pdf>
- Christensen, K. S. (2020). *Vanskelige forbindelser en institusjonell etnografi om børns bevægelse fra børnehaven til skole* [Aarhus Universitet]. [https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/174597132/Vanskelige\\_forbindelser\\_en\\_institusjonell\\_etnografi\\_Kira\\_Saabye\\_Christensen.pdf](https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/174597132/Vanskelige_forbindelser_en_institusjonell_etnografi_Kira_Saabye_Christensen.pdf)
- Dalland, C. P. (2011). Utfordringer ved gjenbruk av andres kvalitative data. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(6), 449-459. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-06-05>
- Dewey, J. & Wrang, J. (2005). *Demokrati og utdanning*. Forlaget Klim.
- Djupedal, E. F. & Korshavn, R. N. (2016). Medisinering av mangfold i kunnskapskolen. I A. H. Tjora & L. E. Levang (Red.), *ADHD og det disiplinerte samfunn*. Fagbokforlaget.
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø : gode strategier, harde n?tter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K. A. (2019). Aksjonsforskning som begrep. I K. A. Gottvassli (Red.), *Aksjonsforskning på mange vis : forsknings- og utviklingsarbeid i barnehagen* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Haug, P. (2019). Kampen om leiken i første klasse IA. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: lekende tilnærminger til skole og SFO*. universitetsforlaget
- Haug, P. (2021). Konsekvenser av seksårsreforma og kunnskapsløftet *Manifest tidsskrift*. <https://www.manifesttidsskrift.no/konsekvensar-av-seksarsreforma-og-kunnskapsloftet/>
- Hølland, S., Bjørnstad, E., Dalland, C. P. & Sundtjønn, T. (2021). Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser – barnehage og førsteklasse. En arbeidsrapport av litteraturløst gjennomgang. *OsloMet*.

<https://www.udir.no/contentassets/af616ec30b0446fb833024bcb151164a/sk-21-1-manus-lui-publisert.pdf>

- Håstein, H. & Werner, S. (2014a). Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014b). Tilpasset opplæring i fellesskapet skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Imsen, G. (2020). *Lærerens verden : innføring i generell didaktikk* (6. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Ingebrigtsen, J., Ingeberg, B., Laberg, I., Bjørlov, A. I., Brastad, O., Thoresen, V. & Aamot, S. (1995). *6-åringen på vei inn i småskolen*. Praxis Forlag.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2021). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Klitmøller, J. & Sommer, D. (2018). Turboladet globalisering og den fremtidsparete skole - en vision. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 2, 1-30.  
<https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.437>
- Krogh, T., Theil, R., Iversen, I., Reinton, R. E. & Egeland, T. (2003). *Historie, forståelse og fortolkning : innføring i de historisk-filosofiske fags fremvekst og arbeidsmåter* (4. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging. *Oslo: Kunnskapscenter for utdanning*.  
<https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254038017948.pdf>
- Lillemyr, O. F. (2019). Lek som fenomen – og motivasjon som læring. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen : lekende tilnærminger til skole og SFO*. Universitetsforlaget.
- Løndal, K. (2019). Lek blant førsteklassinger i skole og skolefritidsordning. Pedagogisk perspektiv og didaktisk handlingsrom. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen : lekende tilnærminger til skole og SFO*. Universitetsforlaget.
- 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>
- Morken, I. (2006). *Normalitet og avvik : spesialpedagogiske utfordringer : en innføring*. Cappelen akademisk forlaget
- Morken, I. (2016). Inkludering. I T. Strand, O. A. Kvamme & T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogiske fenomener : en innføring*. Cappelen Damm akademisk.
- NESH. (2021, 16.12.2021 ). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nilsen, S. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Olsson, M. R. & Øksnes, M. (2023). Pedagogers forståelser av lek i barnehage og skole. I M. Øksnes & T. Schanke (Red.), *Eldst* Cappelen Damm Akademisk.

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (§ 1-3 ). LOV-1998-07-17-61. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Sandgrind, S. W. (2021). – *Alle kan ikke leke med alle, alltid. Men alle barn har rett til å ha noen å leke med*. <https://www.barnehage.no/lek/alle-kan-ikke-leke-med-alle-alltid-men-alle-barn-har-rett-til-a-ha-noen-a-leke-med/218736>
- 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» IM. Øksnes & T. Schanke (Red.), *Eldst* Cappelen damm akademisk
- Stanek, A. H. (2020). Forskydning af problematikker – om børns overgang fra børnehave til skole. *Psyke & Logos*, 41(1), 39–56. <https://doi.org/https://doi.org/10.7146/pl.v41i1.121504>
- Sundsøl, E., Øksnes, M. & Schanke, T. (2023). Selvvirksomhet og selvbestemmelse i barnehagen. I M. Øksnes & T. Schanke (Red.), *Eldst*. Cappelen Damm Akademisk
- Sutton-Smith, B. (2008). Play Theory: A Personal Journey and New Thoughts. *American journal of play*. <https://theplayethic.typepad.com/sutton-smith%20-%20play%20theory.pdf>
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V. & Braun, V. (2017). Thematic Analysis. I C. Willig & W. S. Rogers (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology*. London: SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781526405555>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2019-2020). *Kalkulator for lærernorm (2019-20 og utover)*. <https://gsi.udir.no/registrering/kalkulatorer/gruppestorrelse2/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *De yngste barna i skolen*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/de-yngste-barna-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Overordnet del. Et inkluderende læringsmiljø*. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Overordnet del. Om overordnet del*. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Overordnet del. Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020e). *Overordnet del. Undervisning og tilpasset opplæring*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Den viktige leken*. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/utdanningslopet/sfo/stottemateriell-til-rammeplanen-for-sfo/den-viktige-leken/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Tilpasset opplæring*. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

- Uthus, M. (2014). *Spesialpedagogenes oppfatning av sin rolle i en skole for alle : idealer, realiteter og belastninger* [Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt]. Trondheim.
- Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole : mot nye mål og ny mening* (1. utg.). Gyldendal.
- Øksnes, M. (2019). *Lekens flertydighet : barns lek i en institusjonalisert barndom* (1. utgave. utg.). 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 forskningsdelen

Vi viser til informasjon fra skoleeier og ledelse om at skolen du arbeider ved har takket ja til å delta i «Bedre skolestart for alle - et innovasjonsprosjekt i Trondheim kommune». Dette er et spørsmål til deg om å delta i forskningsdelen av innovasjonsprosjektet. Vi gir deg i dette skrivet informasjon om bakgrunn og mål for forskningen og hva deltakelse i forskningsdelen vil innebære for deg.

### Bakgrunn for prosjektet

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. Innovasjonsprosjektet mottar støtte fra Norges Forskningsråd (2020-2024) og er godkjent av 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, lærere og foreldres 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.

### 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, foreldre 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 barn skal delta i, og skal være i henhold til føringer og krav i gjeldende forskrifter. Skisser for tiltak er:

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

Forskningsdelen av prosjektet skal fremskaffe kunnskap om hvordan barn, foreldre og lærere i barnehage og skole deltar i og opplever overgangen fra barnehage til skole før og etter tiltakene. Forskerne har som mål å frembringe et sterkere forskningsbasert kunnskaps- og erfaringsgrunnlag for politikktutforming, 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 foreldre, men er uavhengige Trondheim kommunes strategi og politikk.

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

Forskere fra NTNU og DMMH er ansvarlige for forskningsdelen i innovasjonsprosjektet og vil være de som behandler data. Det er etablert 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/DMMH kunne høre og se lyd/videopptak i arbeid med analyse av data. Dette er en del av kvalitetssikringen av forskningsdelen.

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

Skolen du arbeider ved deltar i innovasjonsprosjektet. Selv om du ikke arbeider med overgangen akkurat nå vil du kanskje gjøre det i løpet av prosjektperioden eller har erfaringer som kan være verdifulle å dele med oss. Forskningsdelen er tenkt å bidra med kunnskap som kan legges til grunn for utvikling av tiltak i intervensjonsdelen. Det finnes samlet sett lite forskning på dette området i Norge og vi anser det som viktig å få innsikt i personalets perspektiv på overgangen mellom barnehage og skole med SFO.

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

I forskningsdelen er ett fokus personalets perspektiv og praksis før og underveis i innovasjonsprosjektet. Forskningsaktivitetene i prosjektet er som følger:

1) *Observasjoner og samtaler med personalet (ikke personidentifiserende)*. Vi ønsker periodevis å observere skolehverdagen med fokus på de ulike aktivitetene barna og personalet holder på med i løpet av skoledagen. Fokuset her vil ikke ligge på det enkelte barn eller ansatt, men på samhandlingen. Vi er opptatt av barns deltakelse og din samhandling med barn og kolleger. For å få forståelse for den pedagogiske praksisen ønsker vi også å kunne samtale spontant om observasjonene vi gjør og å kunne stille spørsmål om det vi er nysgjerrige på. Dette materialet skal ikke omfatte personidentifiserende data.

2) *Individuelle intervju med lydopptak (personidentifiserende)*. Gjennom intervju med et utvalg av de som melder interesse for deltakelse ønsker vi å få innsikt i personalets erfaring med overgangen barnehage skole. Intervjuene vil ha fokus på dine vurderinger av barnas opplevelse og deltakelse i overgangen til skolen. Vi ønsker også å høre hvordan du opplever samarbeidet mellom barnehagen og skolen. Det blir tatt lydopptak og notater fra

intervjuene. Intervjuene vil vare ca. 45-60 minutter. Dersom du ønsker å delta i intervju, så vil du kunne få intervjuguiden på forhånd. Intervju vil foregå i arbeidstiden og det vil settes inn vikar.

3) *Videoobservasjon (personidentifiserende)*. Vi ønsker å gjøre videoopptak av de ulike aktivitetene barna og personalet holder på med i løpet av skoledagen. Fokuset her vil ligge på samhandlinger mellom barn og voksne, samt mellom barn. Videoopptak er også en verdifull måte å samle inn data med tanke på å se hvilke materialer og ressurser som benyttes, samt organisering i rom og arealer.

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

Trondheim kommune og skolen har avtalt at tiltakene som prøves ut vil inngå i ordinær pedagogisk virksomhet. 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 samlet fra deg vil da ikke bli brukt. Det vil ikke påvirke ditt forhold til arbeidsgiver eller ha andre negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere trekker deg.

Utover lyd- og videoopptak skal vi kun innhente opplysninger som er nødvendige for å gjennomføre forskningsdelen, dvs. navn og telefon eller epostadresse. Vi skal ikke samle inn sensitive personopplysninger.

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

Datamaterialet skal anonymiseres. Vi vil bare bruke opplysningene fra intervjuene/observasjonene til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. 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. Videomaterialet vil lagres på forskningsserver (Tjenester for sensitive data). Øvrig datamaterialet lagres på NTNUs server for forskningsdata (NICE-1). Sikkerhetskopier lagres innlåst etter gjeldende forskrifter.

Det vil offentliggjøres at ditt arbeidssted 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 vil alltid ha som mål å beskytte din integritet. Vi vil ikke publisere noe som kan medføre belastning for deg og dine kolleger, barn og foresatte.

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

Med bakgrunn i krav fra Norges forskningsråd (NFR) skal alle prosjektdata arkiveres i minimum ti år etter innovasjonsprosjektets slutt. Personidentifiserende datamateriale (film, lydopptak) slettes etter dette, dvs. 31. mai 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?**

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 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»

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om forskningsdelen av prosjektet «Bedre skolestart for alle – et innovasjonsprosjekt i Trondheim kommune», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Av hensyn til anonymitet ber vi deg legge skjema i medfølgende konvolutt og levere denne til nærmeste leder uavhengig av om du samtykker eller ikke så raskt som mulig.

#### Jeg samtykker til (sett kryss):

- deltakelse i samtaler uten lydopptak
- å bli observert i samhandling med barn og kolleger uten lyd og bilde
  
- deltakelse i intervju med lydopptak
- å bli filmet i samhandling med barn og kolleger
  
- at forskerne i prosjektet kan ta kontakt på følgende måte

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

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

#### Jeg ønsker å reservere meg fra forskningen

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles ut fra ovenstående informasjon.

Navn: \_\_\_\_\_

-----  
(Signert av navn, dato)

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Intervjuguide H3A Personalet i skolen, barnehage og SFO

#### Intervju i skole/barnehage/SFO før barnas overgang:

##### Informasjon om prosjektet og intervjuet

- Informasjon om deltakelse i forskningen (viktig å få personalets perspektiv, frivillig, trekke deg når som helst, anonymisering, beskytte informanten)
- Unngå å snakke om tredjeperson med navn

##### Din bakgrunn

- utdanning, arbeidserfaring, stilling, ca. alder, kjønn

##### Erfaringer fra planlegging overgang barnehage – skole/sfo

- Beskriv erfaringer fra hvordan overgangen er organisert (fra ledelsen-eier) (føringer fra kommune, gjeldende dokumenter, skolens tilrettelegging, hvordan ledes samarbeidet, involverte aktører, møtesteder, overføring av informasjon, generelle tiltak)
- Hvilket ansvar/deltakelse har du hatt i dette arbeidet?
- I hvilken grad/på hvilke måter opplever du at din kompetanse blir anvendt/etterspurt?
- Hvordan kan din kompetanse anvendes i større grad?

##### Samarbeid med barnehager/skoler om overgangen

- Barnehager skolen/skoler barnehagen samarbeider med (hvem, hva, hvordan) Hvilke forventninger har du til barnehagens/skolens forberedelser knyttet til barnas skolestart?
- Hvilke faktorer bidrar til å styrke samarbeidet mellom skole og barnehage?
- Hva har du savnet i dette arbeidet?
- utfordringer med samarbeidet?
- På hvilke måter kan kvaliteten på overgangen mellom barnehagen og skolen styrkes?

##### Samarbeid med foreldre om barnas skolestart

- Hvilke opplevelser/erfaringer har du av samarbeidet med foreldre? (pos + neg)
- Hva har du tatt med deg fra disse erfaringene?
- Hvilke arenaer foregår dette samarbeidet på?
- Hvilke ønsker/bekymringer uttrykker foreldre for sine barn?
- På hvilke måter imøtekommes foreldrenes ønsker?
- Hvilke forventninger har du til foreldrene? (formidles disse?)

##### Tilrettelegging for barnas siste år i barnehagen/barns deltakelse (til barnehagepersonalet)

- Beskriv de eldste barnas siste år/halvår i barnehagen (gruppeinndeling, alder, kjønn, antall, hvor mange skoler, hvor mange skal til x skole, aktiviteter, tradisjoner). Utdyp!
- På hvilke måter forberedes barna til skolestart? (samtaler, aktiviteter...)
- Hvordan opplever du barnas deltakelse i aktivitetene? Utdyp! (Hvordan forstås deltakelse? Hvordan viser barns deltakelse seg? Fysisk, mentalt...)
- Hva er barna nysgjerrige på (hvilke spørsmål stilles, hvordan uttrykkes barnas følelser)
- Hva vektlegger du/nøkkelord for en god skolestart?
- Hva er utfordrende for barna ved skolestart? (sosialt, kognitivt, motorisk, ressurser, struktur)
- Har du noen tanker om betydningen av
  - o Kjønn
  - o Fysisk miljø

- Psykososialt miljø
  - Rutiner, regler, normer
  - Verdier, tradisjoner, historie, kultur
- Hvilke dokumenter setter rammer for personalets arbeid med overgangen til skolestart?
  - På hvilke måter preger disse dokumentene direkte ditt arbeid med overgangen til skolestart?

#### Tilrettelegging for barnas overgang før skolestart (samarbeid ml bhg og skole/sfo i praksis)

- Beskriv de eldste barnas første møte med skolen (tradisjoner, ritualer)
- Organiserte aktiviteter/møtesteder i barnehage og skole for barna før skolestart? (hva, hvordan, hvem, ressurser)
- Hvordan opplever du barnas behov for/konsekvenser av deltakelse i slike føraktiviteter?
- Ideer/forslag til andre aktiviteter/møtesteder?
- Hvordan kan din (og andres) kompetanse benyttes i større grad?
- Utfordringer? (motstand?: barn, personalet, ledelse, kultur, grunnsyn...)

#### Forslag til forbedring av barnas skolestart i praksis

- På hvilke måter kan personalet i bhg/skole/SFO bidra til å styrke barnas skolestart gjennom det praktiske arbeidet med barna? - i hverdagen. Utdyp forslag!
  - Hva: metoder, lek, fysisk, kognitivt, variasjon, tilpasset ...
  - Hvordan: gruppeinndeling, kjønn, samspill, samarbeidsoppg. På tvers av alder ...
  - Hvorfor: vennskap, inkludering, mestring, kontinuitet ...
- Hva betyr/hvilken betydning har lek i din arbeidshverdag? Hvordan/hvorfor
- Hvilke erfaring har du med lekbasert læring/lek i overgangen?
- Hvilke erfaring har du med å dele inn de eldste barna/førsteklassingene i grupper på tvers av alder?

#### Hospitering i barnehage/skole

- Hva er den største forskjellen på barnehage og skole (for barna)?
- Hva tenker du om muligheten for at noen fra barnehagepersonalet/personalet i skolen kan hospitere hos hverandre og følge barna over fra barnehage til skole?
- På hvilke måter kan dette styrke barnas overgang?
- Hva vil du prioritere i en slik ordning om du fikk hospitant? (innhold, samarbeid, struktur, tid)
- På hvilke måter kan barnehagepersonalets kompetanse være nyttig i skolen?
- På hvilke måter kan kunnskap om/erfaring med barnehagens praksis være nyttig i skolen?
- På hvilke måter kan styrket samarbeid med barnehagelærer/personalet i skolen være nyttig for din yrkesutførelse?

#### Avslutning

- Hva tenker du om å delta i dette prosjektet for å bedre barnas overgang fra barnehage til skole?
- Er det noe mer du vil tilføye?



## **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 Barnehagelærerutdanninger 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)

