

Et spesialpedagogisk syn på lek i begynneropplæringen

Henriette Myran

VEILEDER

May Olaus Horverak

Universitetet i Agder, 2023

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Master

Forord

Jeg håper at denne masteroppgaven kan være til nytte for lærere og andre profesjonsgrupper som arbeider i skolen og med de yngste barna i skolen. Diskusjoner rundt temaet lek i skolen har motivert arbeidet med denne masteroppgaven som undersøker hvordan lek kan bidra til inkludering, mestring og motivasjon for elever med sosioemosjonelle vansker.

Takk til medstudenter for støtte og gode faglige samtaler underveis i oppgaveskrivingen. Takk til alle som har bidratt i denne studien, og gjort det mulig å forske mer på temaet lek i skolen. Til slutt vil jeg takke veilederen min May Olaug Horverak for god hjelp og veiledning underveis.

Kristiansand, mai 2023

Henriette Myran

Sammendrag

Lekens plass i skolen har endret seg gjennom årene og blir stadig diskutert. Til tross for skolens Reform i 97, viser en i delrapporten fra 2022, dessverre en nedgang i bruk av lek i skolen fra 2001 til 2021. Denne oppgaven undersøker følgende problemstilling: Hvordan kan lek bidra til inkludering, mestring og motivasjon for elever med sosioemosjonelle vansker i begynneropplæringen. Rammene for datainnsamlingen i denne studien er basert på en casestudie. Datamaterialet består av 3 lærerintervjuer fra en skole. Det er gjennomført en tematisk analyse av datamaterialet. I analysen valgte jeg å ta utgangspunkt i inkluderingsteori med en forståelse av at inkludering innebærer fellesskap, utbytte, deltakelse og medvirkning. Informantene beskrev et godt klassemiljø, relasjoner og samhørighet som viktige faktorer for å oppnå fellesskap. Videre ble motivasjon, veiledning, trygghet, fysisk bevegelse og variasjon nevnt som sentralt for deltakelse. Lærerne beskrev videre mestring, konfliktløsning, nye redskaper, læring og sosial læring som sentrale former for utbytte gjennom lek. Til slutt fremhever lærerne valgfrihet som en viktig form for medvirkning i leken. Studien konkluderer med at det er flere grunner til at det er viktig å bruke lek i skolen for å oppnå inkludering, mestring og motivasjon for elever med sosioemosjonelle vansker i begynneropplæringen.

Summary

The role of playing in school has changed throughout the years and is frequently discussed. Despite the Reform of 97, a report from 2022 reveals a decrease in the use of playing in school from 2001 to 2021. This study will examine the following question: How can playing contribute to inclusion, coping and motivation for pupils with socioemotional difficulties during the first years of primary school. This is a case study based on three teacher interviews from one school. A deductive thematic analysis based on inclusion theory was carried out, identifying subthemes of the four main themes community, participation, profit, and ability to influence. The outcome of the analysis refers to a good class environment, relations, and cohesion as important elements to achieve community, whereas motivation, guidance, safety, physical movement, and variation were central parts for participation. Coping, conflict resolution, new skills, learning and social learning were found as impotent aspects to gain profit from playing. Eventually the ability to influence when playing is also proved to be important. This study concludes that there are several reasons why it is important to use playing in school to achieve inclusion, coping and motivation for pupils with socioemotional difficulties in the first years of primary school.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	4
1.2 Problemstilling og formål	4
1.3 Oppgavens disposisjon	5
2.0 Teori og forskning	6
2.1 Lek	6
2.1.1 Lekens verdi	7
2.1.2 Hvorfor bruke lek	8
2.1.3 Lærerens rolle i leken	9
2.2 Sosioemosjonelle vansker	11
2.2.1 Sosial kompetanse og mestring	12
2.2.2 Emosjonsregulering gjennom lek	13
2.2.3 Sosial og emosjonell støtte	14
2.3 Inkludering	14
2.3.1 Teoretiske tilnærminger til inkludering	15
2.3.2 Inkludering i formelle retningslinjer for utdanning	16
2.4 Sosiokulturell læringsteori	17
2.5 Mestring og motivasjon	18
2.6 Tidligere forskning	19
2.6.1 Aktiv læring	20
2.6.2 Inkludering og sosioemosjonelle vansker	20
2.6.3 Sosioemosjonell læring og mestring i skolen	21
3.0 Design og metode	23
3.1 Kvalitativ metode	23
3.1.1 Vitenskapsteoretisk forankring	24
3.2 Forskningsdesign	24
3.3 Datainnsamling	25
3.3.1 Utvalg og rekruttering	25
3.3.2 Intervju	26
3.4 Analysestrategi	27
3.5 Etiske hensyn og vurderinger	28
3.6 Reliabilitet og validitet	30
4.0 Resultater	33
4.1 Felleskap	34
4.2 Deltakelse	35
4.3 Utbytte	37

4.4 Medvirkning.....	38
5.0 Drøfting	40
5.1 Fellesskap gjennom lek.....	40
5.2 Relasjonsbygging og sosioemosjonell læring gjennom lek	41
5.3 Deltakelse, motivasjon og mestring.....	42
5.4 Lærerens rolle i leken	47
5.5 Medvirkning i lek	48
5.6 Utfordringer ved studiens reliabilitet og validitet	49
6.0 Avslutning.....	52
6.1 Implikasjoner for praksis.....	53
6.2 Videre forskningsbehov.....	54
Litteraturliste	55
Vedlegg.....	vi
<i>Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....</i>	<i>vi</i>
<i>Vedlegg 2: Intervjuguide.....</i>	<i>x</i>
<i>Vedlegg 3: Sikt godkjenning.....</i>	<i>xii</i>
<i>Vedlegg 4: Utdrag av analyse fra lærerintervjuer.....</i>	<i>xiv</i>
<i>Vedlegg 5: Tekst hentet fra semesteroppgaven i PED533</i>	<i>xix</i>

1.0 Innledning

I skolen vil en som lærer møte et bredt mangfold av elever. Lærerne bør derfor i sin undervisning variere både innhold og metoder for å nå ut til alle elevene. Klasserommet består av ulike individer som alle skal få en følelse av tilhørighet til en klasse. For å skape en trygg overgang fra barnehagen til begynneropplæringen i skolen bør læreren og skolen gjøre overgangen så myk som mulig. Elevene begynner i en klasse, med nye klassekamerater og nye voksenpersoner å forholde seg til. Det er mye nytt for elevene i denne overgangen. For å skape en trygg overgang kan undervisningen bygge videre på elementer som er kjent for barna. I denne sammenhengen kan lek benyttes, da lek er en naturlig del av barns liv. Tema for denne studien er lekens betydning for elever med sosioemosjonelle vansker, det vil si elever som viser en atferd som er uhensiktsmessig og påvirker muligheten for læring, trivsel og sosiale relasjoner (Haugen, 2008a, s. 28-30).

Lek er et sentralt og omdiskutert begrep i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 39). Dette begrepet kan forstås på ulike måter og hvilken plass det skal ha i skolen har vært en sentral diskusjon siden reformen i 1997 da seksåringene skulle innlemmes i skolen (NOU 1998:5). En av intensjonene med å senke alderen for skolestartere var at barnehagens arbeidsmåter og pedagogikk skulle videreføres i skolen. Førsteklassingene skulle da få det beste av to verdener (Becher & Bjørnstad, 2019, s. 282-311). Forskning viser at kontinuitet mellom ulike arenaer i utdanningssystemet bidrar til langsiktige og gode læringsbetingelser for barna både kognitivt og sosialt. Det samme gjør også en positiv start på skolen (Yeboah, 2002).

Lekens plass i skolen har endret seg gjennom årene i læreplanene. Begrepet lek ble nesten tatt ut i kunnskapsløftet i 2006 (Becher & Bjørnstad, 2019, s. 19; Kunnskapsdepartementet, 2006), uavhengig av formålet med å innlemme seksåringene i skolen fra 1997. I den nye læreplanen fra 2020 (Lk20) er det en tydelig endring fra Kunnskapsløftet i 2006, hvor leken ikke hadde så stor plass. Nå står det i flere av kompetansemålene at elevene skal leke (Utdanningsdirektoratet, 2020). I kompetansemålene etter 2. trinn i norsk er det to eksempler hvor elevene skal kunne: «uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter» og

«leke med rim og rytme og lytte ut språklyder og stavelser i ord» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Her blir det lagt vekt på å leke i undervisningen.

OsloMet publiserte i 2022 en delrapport om evaluering av seksårsreformen (Reform 97) (Bjørnstad et al., 2022, s. 155-164). Det ble gjennomført undersøkelser i 2001 og 2021 for å gi kunnskap om hvordan de yngste barna i skolen har det etter Reform 97. Ett av funnene i delrapporten er at det blir brukt mindre tid på lek på barnas premisser i skolen og at lærerne legger mer vekt på at elevene skal lære seg bokstaver og grunnleggende regneferdigheter. Det kommer frem av delrapporten at lek på barnas initiativ var den mest brukte arbeidsformen i 2001, mens i 2021 var den mest brukte metoden at læreren gjennomgår fagstoff for klassen. I 2021 er lek fortsatt brukt, men det blir ikke lengre brukt like mye tid på det som i 2001. I FN's barnekonvensjon nevnes lek som en del av barns rettigheter. Her trekkes det frem at barn har rett til skole, hvile, fritid og lek (FN-Sambandet, 1989). På likt nivå som konvensjonen vil sikre barns rett til utdanning, vil den også sikre retten til lek. Dette sier noe om hvor viktig lek er.

Å bruke lek som en kobling til undervisningen er ikke et nytt fenomen. Den kjente filosofen G. H. Mead (1863-1931) mente at undervisningen i begynnelsen burde fokusere på enkle aktiviteter slik som lek og at det burde rettes et fokus mot sosioemosjonell støtte og samhold fremfor å fokusere på intellektuelle prestasjoner (Bredo, 2010, s. 330). Undervisningen skulle starte med å gi elevene muligheten til å kunne ta valg selv og være mer autonome. Videre skulle undervisningen gradvis bevege seg mot aktiviteter som hadde et mer intellektuelt fokus. Han mente dette var en måte å forberede individene på et liv i samfunnet.

Gjennom opplæringen skal hele mennesket dannes, og alle skal få en mulighet til å utvikle evnene sine (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Danningen foregår gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i skolehverdagen og undervisningen. Både målrettet, strukturert arbeid og spontan lek gir elevene erfaringsrikdom som er positivt for utviklingen av deres evner. Elevene dannes gjennom estetisk og fysisk utfoldelse i møte med andre, hvor mestring og bevegelsesglede fremmes. Med utgangspunkt i at hele mennesket skal dannes i skolen, trenger elevene også å mestre det Harrington et al. (2020, s. 48) omtaler som emosjonsregulering.

Det er i følge Harrington et al. (2020, s. 48-49) en nær sammenheng mellom sosioemosjonell kompetanse og mestring i fagene. For å oppnå sosioemosjonell kompetanse må elevene i følge Harrington et al. (2020, s. 48-49) mestre emosjonsregulering. Emosjonsregulering er en prosess hvor en gjenkjenner følelser og bruker strategier til å endre følelsene rettet mot et ønsket utfall. LeBuffe et al. (2012, s. 21-23) viser til tidligere forskning hvor sosioemosjonell kompetanse defineres som evnen til å samhandle effektivt med andre og samtidig håndtere følelsene sine. Dermed kan sosioemosjonell kompetanse ses på som en konsekvens av en adaptiv emosjonsregulering i tidlig barndom. Harrington et al. (2020, s. 49) presenterer en modell som illustrerer at emosjonsregulering ligger til grunn for sosioemosjonell kompetanse, hvor igjen sosioemosjonell kompetanse ligger til grunn for akademiske prestasjoner. Sammenhengen mellom sosioemosjonell kompetanse og mestring i fagene blir belyst i denne modellen. Det er derfor aktuelt å sette søkelys på mestring for elever med sosioemosjonelle vansker.

For å kunne diskutere sosioemosjonelle vansker er det sentralt å ha kunnskap om hvordan sosioemosjonelle ferdigheter kan oppnås. Det internasjonale nettverket CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional learning) har laget et rammeverk for systematisk læring av sosioemosjonelle ferdigheter. CASEL sitt rammeverk for sosial, emosjonell læring kalles for *Social and Emotional Learning – SEL* (Weissberg et al., 2015). Dette rammeverket inkluderer fem hovedelementer. Det første hovedelementet selvbevissthet, handler om en forståelse for følelser, verdier og personlige mål. Det andre punktet selvstyring, omhandler håndtering av stress og regulering av følelser. Videre er det tredje hovedelementet sosial bevissthet, her fokuseres det på evnen til å ta andres perspektiver og forstå sosiale normer. Det siste elementet relasjonelle ferdigheter, dreier seg om ferdigheter knyttet til kommunikasjonsevner og problemløsningsevner, samt å søke hjelp når eleven selv trenger det. Hovedelementene her inngår i et universelt rammeverk for sosioemosjonell læring. Skolen består av et bredt mangfold av elever, noe som igjen gjenspeiles i ulike ferdigheter og utvikling hos elevene. I skolen skal elevene ikke bare utvikle seg faglig, de skal også utvikle de sosiale og emosjonelle ferdighetene sine. Denne studien fokuserer på elever med sosioemosjonelle vansker i begynneropplæringen og dette vil relateres til SEL-rammeverket.

Det undersøkes også i denne studien om lek kan ha et potensiale for inkludering av elever med sosioemosjonelle vansker i begynneropplæringen. Skolen er en arena som skal utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Begrepet inkludering utdypes videre i Stortingsmelding 6, som jeg vil gå nærmere inn på i kapittel 2.3 (Meld. St. 6, 2019-2020).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Utgangspunktet for denne studien er todelt. Det første handler om eget ståsted og interesse for lek i undervisningen. Gjennom praksis har jeg erfart lekens mange fordeler for elevene både faglig og sosialt. Dette bidro til et ønske om å undersøke lek nærmere i masteroppgaven. Jeg har også en interesse for å finne tiltak som fungerer for elever som strever. Det andre utgangspunktet mitt er basert på teori om lek. Litteraturen viser at lek har et stort potensial. I lek kan barn utvikle flere ferdigheter; blant annet faglig læring, sosial læring og mestringskompetanse (Pang et al., 2018, s. 386). Dette og mer teori om temaet vil utdypes i kapittel 2.0.

1.2 Problemstilling og formål

I denne studien ønsker jeg å rette søkelyset mot lek i skolen og knytte dette opp mot inkludering, mestring og motivasjon for elever med sosioemosjonelle vansker. Dette er et fokusområde som jeg mener trenger oppmerksomhet fordi det er en tett sammenheng mellom sosial, emosjonell og faglig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2016). Læringen på skolen bør ses i sammenheng med de erfaringene eleven har med seg fra hjemmet fordi skolen skal også tilby en undervisning som er tilpasset ut ifra forutsetningene til hver enkelt elev (Opplæringslova, 1998). Dermed er det relevant å se på hvordan leken kan bidra til inkludering, mestring og motivasjon for elever som har sosioemosjonelle vansker.

Med bakgrunn i dette har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hvordan kan lek bidra til inkludering, mestring og motivasjon for elever med sosioemosjonelle vansker i begynneropplæringen?

Gjennom denne oppgaven ønsker jeg å øke oppmerksomhet rundt lek og elever med sosioemosjonelle vansker, slik at lærere i skolen kan bli mer oppmerksomme på sin egen praksis. Likevel er det viktig å trekke frem at det er et stort mangfold blant elever i skolen. Denne studien tar utgangspunkt i et begrenset utvalg, og potensialet lek har, påvirkes av elevenes forutsetninger og konteksten rundt.

1.3 Oppgavens disposisjon

Kapittel to redegjør for relevant teori og tidligere forskning. I kapittel tre beskrives oppgavens design og metodevalg. Kapittel fire presenterer resultatene i studien. Funnene blir presentert i en figur for å synliggjøre fremgangsmetoden i behandling av dataen. I kapittel fem vil jeg diskutere funnene i forskningen og drøfte dette opp mot relevant teori og tidligere forskning. Kapittel seks inneholder refleksjoner rundt utbyttet studien presenterer, og forslag til videre forskning.

2.0 Teori og forskning

I denne delen av oppgaven vil oppgavens teoretiske utgangspunkt knyttet til begrepene lek, sosioemosjonelle vansker, inkludering og mestring og motivasjon beskrives. Jeg vil starte med å utdype lek, deretter vil sosioemosjonelle vansker defineres. Delkapittel 2.1.3 redegjør for forskning på lek, som ligger til grunn for teori om sosioemosjonelle vansker. Dette blir behandlet i det følgende delkapittelet 2.2. Videre vil teori som omhandler inkludering legges frem, deretter vil begrepene motivasjon og mestring utdypes med sammenheng til hverandre. Til slutt vil internasjonal forskning som omhandler aktiv læring, inkludering av elever med sosioemosjonelle vansker, samt sosioemosjonell læring og mestring i skolen beskrives i delkapittel 2.6.

2.1. Lek

Denne studien fokuserer på hvordan lek kan bidra til inkludering, mestring og motivasjon for elever med sosioemosjonelle vansker. Lek er et sentralt begrep i problemstillingen, delkapittelet starter derfor med definisjonsmuligheter av begrepet, for så å belyse lekens verdifullhet og hvorfor lek kan ha et potensiale i skolen. Til slutt beskrives forskningsresultater og lærerens rolle i leken.

Lek er noe som finnes i mange former og varianter, derfor kan det være vanskelig å komme med en konkret definisjon av begrepet lek. Lester (2020, s. 35-36) refererer til lek som en prosess og ikke et fenomen, det er derfor vanskelig å komme frem til en definisjon av begrepet. Lek er noe som dukker opp plutselig, er ubestemt, spontant og improvisert. Schuster (2022, s. 40-41) føyer seg også til konklusjonen om at det ikke finnes en definisjon på lek. Lekens mange former og handlinger gjør det vanskelig å favne begrepet under en definisjon. Han trekker også frem at det kan være vanskelig å skille mellom hva som er lekende handlinger og hva som ikke er. Lillemyr (1990, s. 13-15) beskriver også utfordringer med å definere begrepet, fordi lek har ulike funksjoner for barna. Lek kan anses som en problemløsningsprosess der barnet utforsker miljøet og seg selv i forhold til behov, egne evner, interesser og andre forutsetninger. Lek har ifølge Lillemyr (1990) stor betydning for barns psykiske og fysiske utvikling. Selv om lek har ulike funksjoner finnes det likevel noe som er typisk ved lek. Et typisk trekk ved lek er ifølge han at det er engasjerende og oppslukende for barn.

Moyles (2014, s. 16) sammenligner det å gi lek en definisjon med et forsøk på å fange såpebobler. Når du tror du har noe som kan fanges, endrer det seg på grunn av dets natur og forsvinner. Lek er litt på samme måte. Å leke med bokstaver for å lage ord kan se ut som lek, men oppleves kanskje ikke som lek av eleven. Moyles (2014, s. 16) trekker frem at en ikke trenger en definisjon på lek for å kunne se hvor verdifullt lek er. Öhman (2012, s. 39) slutter seg også til konklusjonen om at lek ikke er så lett å fange under en definisjon. Hun henviser til en utgivelse hun har sammen med Aspeli (2001), hvor lek sammenlignes med det å balansere på en slakk line med et sikkerhetsnett rundt. Samtidig poengteres det at leken strekker seg fra øyeblikket til evigheten.

Både litt eldre og nyere teorier ser ut til å komme frem til det samme, nemlig at lek er vanskelig å definere, fordi det omfavner så mye. I denne studien ligger Moyles (2014) ide om at lek ikke trenger en definisjon for å kunne beskrive dets viktighet til grunn, samtidig som denne studien fokuserer på at lek heller er en prosess fremfor et fenomen (Lester 2020; Lillemyr 1990).

2.1.1 Lekens verdi

Slik, Lester (2020, s. 35-36), Lillemyr (1990, s. 13-15), Moyles (2014, s. 16) og Öhman (2012, s. 39) trekker frem, er lek vanskelig å definere. Likevel er lek verdifullt for barn på flere områder. Lillemyr (2011, s. 37-41) trekker frem at lek er en allsidig aktivitet som er viktig for barnet. Lek er noe som motiverer og engasjerer barn på en fullstendig måte som er styrt innenfra hos barnet. Lek har altså en egenverdi for barn (Öhman, 2012, s. 100-101); de leker fordi det er gøy, de får gode følelser av å leke, de får realisere seg selv gjennom leken, og leken bidrar til velvære og helse gjennom mestring og kompetansefølelser, som gir barn motivasjon. Derfor kan lek ha en sentral betydning både for sosialisering og læring (Lillemyr, 2011, s. 37-41).

Lek er en arena for sosial, emosjonell og kognitiv utvikling (Lillemyr, 2011, s. 42), noe som gjør at lek kan ses på som et pedagogisk virkemiddel i undervisningen (Øksnes, 2010, s. 100). Öhman (2020, s. 114-115) mener at lek fremmer «trivselsfølelser» altså glede, nysgjerrighet og interesse. Disse følelsene er ifølge henne motivasjonsfaktorer som ligger bak all læring. Gjennom lek kan både fellesskap og samhørighet med andre vokse frem. Trygghet og fellesskap kan skape barn som er lekesterke. Elever som er lekesterke kan ha evnen til å ta med seg barn som er nølende og

sjenerte inn i leken og fellesskapet (Öhman, 2020, s. 115). Slik kan leken skape inkludering, motivasjon og glede i undervisningen for elever med sosioemosjonelle vansker.

Et annet verdifullt aspekt ved lek kommer til syne ved å se på barns utholdenhet i undervisningssammenheng. Barn er aktive av natur, derfor peker forskere på at det å sitte i ro kan være utfordrende for de yngste barna (Vingdal, 2018, s. 38-39). Vingdal (2018, s. 39) trekker frem begrepet «intervallbarnet» for å beskrive hvordan barns utholdenhet er. I intervallprinsippet er pauser like viktig som aktivitet (Becher & Bjørnestad, 2019, s. 79). Når barn leker veksler intensiteten fra høy til lav. Dette kan skyldes at barns nerveceller blir trøtte ved monoton belastning (Tonkonogi et al., 2013). Ut fra dette kan en se at det å få bevege seg og være i aktivitet er bra for elevenes konsentrasjon, noe som igjen kan være positivt for mestring og motivasjon. Flere forskere peker på hvilken betydning lek har for utvikling hos barn, men barnelegen Winnicott (1981, s. 63) legger til at lek også bidrar til å fremme barns helse. Den sosiale siden med lek er viktig for en god mental helse fordi en gjennom lek utvikler evnen til å forstå og bli en del av et fellesskap (Lunde & Brodal, 2022, s. 108).

2.1.2 Hvorfor bruke lek

Et kjennetegn ved lek er at det er egenmotivert (Lunde & Brodal, 2022, s. 103-107).

Lekeaktiviteter kan være altoppslukende og leken kan bli et mål i seg selv. I en slik situasjon drives barn av indre motivasjon, fordi en ikke trenger noe annet enn trangen til å leke. For noen barn er store utfordringer en del av hverdagen. Lek kan da fungere som barns språk for å regulere og mestre vanskelige følelser. Selv om barn er uvitende om det, handler leken på et dypere nivå om å mestre og lære noe som har stor betydning for barna personlig og deres liv.

Lillemyr (2011, s. 37) fremhever at det er fire grunner til at lek er viktig for en pedagogisk virksomhet i barnehagen og i skolen. Den første grunnen dreier seg om at lek er en grunnleggende aktivitet for mennesker, som stimulerer og skaper interesser. Den andre begrunnelsen handler om at gjennom lek får barn erfaringer, kunnskaper og forståelse, prøve ut og utforske nye ting. Den tredje grunnen er at barn utvikler sin selvoppfatning i lek. Barn styrker selvtiliten og kompetansefølelsen sin. I tillegg utvikler de relasjoner til andre. Det siste punktet handler om at barna sosialiseres gjennom leken, og utvikler en følelse av tilhørighet og sosial og

kulturell forståelse. Ut ifra de nevnte punktene kommer det frem at leken kan bidra til utvikling på flere plan som er viktig for alle elever, inkludert elever med sosioemosjonelle vansker.

Ifølge utdanningsdirektoratet (2020) må opplæringen ta utgangspunkt i barnas ståsted, og lærerens oppgave er å stimulere til lærelyst. For de yngste elevene i skolen, er lek nødvendig for trivsel og læring. Samtidig gir lek mulighet for kreativ og meningsfull læring som en del av opplæringen. Lekens egenverdi blir også belyst i læreplanen. Gjennom lek kan barn uttrykke seg på sin egen måte, noe som gjør at leken er viktig for hvert enkelt barn og for dets utvikling. Utdanningsdirektoratet (2020) hevder at lek og læring er knyttet tett sammen og at begge områdene er avhengig av hverandre. For å oppnå de beste læringsresultatene er det viktig at de kognitive og de emosjonelle læringsprosessene går parallelt. Følelser som kan være overveldende slik som angst, frykt, avsky, sjokk, tristhet eller glede, kan uttrykkes og prosesseres gjennom lek (Lester, 2020, s. 99). Ved å prosessere vanskelige følelser gjennom lek kan elever føle en mestring ved at de håndterer sine egne følelser på en god måte.

Det er flere grunner til å bruke lek i undervisningen. Lillejord et al. (2018, s. 14) trekker frem fire viktige kjennetegn ved lek; lek er frivillig, indre motivert, innebærer en forestillingsevne, eller fantasifullhet, og lek er interaksjon og kommunikasjon. Lillemyr (2011, s. 37-45) belyser i likhet med Lillejord et al. (2018, s.14) at det er nødvendig å legge vekt på ulike sider ved lek. Læring gjennom lek, lekens egenverdi for barn, og lekens motivasjonspotensial løftes frem som sentrale aspekter ved lek. For å forene teori og praksis gjennom lek, kan leken i undervisningen rettes mot de typiske trekkene ved lek (Lillemyr, 2011, s. 37-45). Disse trekkene handler om indre motivasjon, late-som-om (sette virkeligheten til side), at barnet har en følelse av egen kontroll i leken, og evne og vilje hos barnet til å kommunisere med andre på flere plan. Samtidig legges det vekt på at barn kan utvikle sosialkompetanse, relasjoner og en følelse av tilhørighet til en gruppe. Lillemyr (2011) sine sentrale sider ved lek samsvarer godt med hvordan lek fremstilles av Utdanningsdirektoratet (2020) og Lillejord et al. (2018, s.14).

2.1.3 Lærerens rolle i leken

Kunnskapssenteret for utdanning har publisert en artikkel hvor Lillejord et al. (2018) har gjennomgått flere forskningsartikler som handler om læringsmiljøet for de yngste barna. Blant

annet viser resultatene av 50 artikler om lek og utvikling at barn har tre utviklingsmessige fordeler av å leke: De får kognitiv utvikling, sosioemosjonell utvikling og utvikling av selvreguleringsstrategier (Lillejord et al., 2018, s. 13-16). Dette skjer ved at leken i skolen er mer organisert, strukturert og kompleks. Elevene må lære seg å forhandle, forstå og følge regler. Ved å gjøre dette kan elevene utvikle deres sosiale, språklige og kognitive ferdigheter. For å utvikle de kognitive ferdighetene anbefales det å arbeide med klosser eller andre redskaper som kan hjelpe elevene til kritisk tenkning. Artikkelen viser til at fri lek hjelper barn til bedre selvregulering, altså evnen til å kontrollere sin egen atferd sosialt, emosjonelt, kognitivt og biologisk. Lillejord et al. (2018, s.16) legger til at ingen av studiene beskriver hva som skal til for å oppnå gode resultater. Likevel kommer det frem at lek har en stor betydning for elevenes læringslyst og livslange læring (Lillejord et al., 2018, s. 25). Forskningen viser at barn lærer best når de opplever at læringen er meningsfull og den stimulerer elevenes fantasi og forestillingsevne gjennom interaksjon og kommunikasjon. Dersom målet er lærelyst eller motivasjon, ser en av dette at det å sitte i ro store deler av tiden ikke er en egnet arbeidsmåte.

Ulike former for lek kan sorteres på en akse hvor fri lek og lærerstyrt lek er to ytterpunkter (Lillejord et al., 2018, s. 13-14). Mellom de to ytterpunktene finnes det mange varianter av det som omtales som *veiledet lek*. Gjennom veiledet lek får barna være aktive i sin egen læringsprosess. For å legge til rette for veiledet lek er det en forutsetning at det er mange lekemuligheter i klasserommet. Det er også viktig at lærerne har kompetanse om lek og læring for å kunne tilrettelegge for læring gjennom målrettede aktiviteter basert på læreplanen. Når lek blir en del av læringsaktivitetene, kan elevene bli aktivt lærende, noe som er fastsatt i lovverket og læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Et annet aspekt som hemmer bruken av lek i skolen, er forventningen om testresultater. Disse forventningene legger et press på lærerne som kan gjøre at de ikke tørr å begi seg ut på utradisjonelle undervisningsformer, og heller tyr til kjente og tradisjonelle undervisningsmetoder (Lillejord et al., 2018, s. 14).

I forskningen til Lillejord et al (2018, s. 15) er det ulike meninger om lærerens rolle i leken. De finner to hovedoppfatninger: Den ene gruppen mener at den voksne ikke skal gripe inn eller forstyrre den frie leken, mens den andre gruppen mener at voksne må engasjere seg i leken for at det skal skje læring. Den sistnevnte gruppen har i dette tilfellet likhetstrekk med Vygotskys

forståelse om å være en kompetent annen for å bidra til videre utvikling (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 125).

2.2 Sosioemosjonelle vansker

Lek kan bidra til utvikling innen flere områder. Lillejord et al. (2018, s. 16) viser som nevnt til at lek har utviklingsmessige fordeler for det kognitive, det, sosioemosjonelle og for selvreguleringsstrategier. Med dette som utgangspunkt er det naturlig å se på hvordan lek kan bidra til inkludering, mestring og motivasjon for elever med sosioemosjonelle vansker. I denne studien velger jeg å sette søkelys på elever med sosioemosjonelle vansker fordi de kan ha utfordringer som gjør at de strever mer enn andre på ulike områder. Disse vanskene kan gå ut over inkluderingen, mestringsfølelsen og motivasjonen i skolen. Lek er en måte å tilpasse undervisningen, slik at alle barn i skolen skal bli inkludert og stimuleres til faglig og sosial utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Elever som har sosioemosjonelle vansker kan oppleve ulike leksituasjoner som utfordrende. Begrepet sosioemosjonelle vansker vil derfor i denne sammenheng utdypes.

Begrepet sosioemosjonelle vansker kan defineres på ulike måter. Det kan blant annet defineres ved å dele vanskene i to; sosiale og emosjonelle vansker (Buli-Holmberg, 1997, s. 36-37). Eller vanskene kan ses under ett, fordi vanskene sjeldent opptre alene (Haugen, 2008a, s. 28-30). I den sistnevnte definisjonen er begrepet delt i to når det skrives, men vanskene i denne definisjonen ses på som sammenhengende med hverandre, i stedet for to ulike vansker (Haugen, 2008a, s. 28-30). Jeg vil presentere to definisjoner, men tar i denne studien utgangspunkt i Haugens definisjon, fordi det ofte er sammenheng mellom ulike vansker, slik det kommer frem i avsnittene under. I lek som aktivitet må elever bruke emosjonelle og sosiale ferdigheter, derfor er det mest sentralt å se begrepet under ett.

Som nevnt har Buli-Holmberg (1997, s. 36-37) delt begrepet opp i sosiale og emosjonelle vansker. De sosiale vanskene handler om vansker i samspill med andre i omgivelsene, mens de emosjonelle vanskene handler om vansker med personers følelsesmessige opplevelser. Atferdsproblemer som er knyttet til sosioemosjonelle vansker kan føre til at eleven blir begrenset: i positiv samhandling, i læring av normer og regler og i lærings- og utviklingsprosessen. Emosjonelle vansker kan komme til uttrykk på ulike måter. Noen ganger kan de komme til

uttrykk gjennom ulike typer avvikende atferd. Den atferden som oftest ikke skaper konfliktsituasjoner i omgivelsene, er elever som viser en innagerende atferd. Elevene kan da reagere med tilbaketrekning og isolasjon, eller være passive, innesluttet, ha angst, depresjon, fobier og være redd for nye situasjoner (Buli-Holmberg, 1997, s. 37). Den andre atferden elevene kan vise er utagerende atferd. Elever som viser en utagerende atferd kan være konfliktsøkende (Ogden, 2009, s. 13). Atferden elevene viser kan være aggressiv, de kan bråke i timene, ha sinneutbrudd eller gå til fysiske angrep. Elever som viser en utagerende atferd, mangler ofte sosiale ferdigheter og viser lite empati og omtanke for andre. De kan ha manglende sinnekontroll og problemløsnings-ferdigheter. Dette er elementer som sammen med andre sosiale ferdighetsmangler kan føre til at de har få venner eller vennskap som er kortvarige (Ogden, 2009, s. 21).

Haugen (2008a, s. 28-30) tar for seg en definisjon hvor sosiale og emosjonelle vansker ses under. Sosiale og emosjonelle vansker referer til en atferd som er uhensiktsmessig og gjør læring, trivsel og sosiale relasjoner vanskeligere. Atferden kommer ofte som følge av en avvikende sinnstilstand og/eller av kroppslige reaksjonsformer som er karakteristiske. I denne definisjonen handler uttrykket «hensiktsmessig» om at atferden ikke er hensiktsmessig for barnet selv eller miljøet rundt. Atferden vil uavhengig av hvilken type vanske, begrense elevens læringsutbytte og trivsel. Når det oppstår konflikter eller motgang framviser barn med sosiale og emosjonelle vansker reaksjoner som er lite konstruktive. Disse reaksjonene kan enten ha en utagerende form eller en innagerende form. Haugen (2008) omtaler utagerende atferd i likhet med Ogden (2009) i den retning at utagerende atferd handler om aggresjon, kraftige regelbrudd, trass eller lignende, mens innagerende atferd omtaler han i likhet med Buli-Holmberg (1997) som atferd i form av tilbaketrekning, frykt, angst, isolasjon eller lignende.

2.2.1 Sosial kompetanse og mestring

For å fungere i relasjoner med andre mennesker er det viktig med sosial utvikling (Drugli & Lekhal, 2018, s. 73-74). Denne utviklingen har mye å si for barn sitt liv. Barn sin evne til å fungere i samspill med andre, påvirker trivselen og utviklingen deres på flere områder slik som; følelser, språk, motorikk, lek og læring. Sosiale ferdigheter innebærer evnen til å samarbeide, ha selvkontroll, empati, ansvarlighet og selvhverdelse. Disse ferdighetene utvikler barnet i samspill

med voksne og andre barn. For å ha gode sosiale ferdigheter må barn ha evnen til å balansere det å hevde seg selv og det å samarbeide med andre, og samtidig forstå og ta hensyn til andre. Denne balansen kan være vanskelig for barn som strever sosialt. Små barn trenger å gjøre flere gode samspillserfaringer for å bygge sosiale ferdigheter. Barn som i tidlig alder blir avvist av andre barn er i særlig risiko for å utvikle dårlig sosial kompetanse. Sosial kompetanse innebærer at barn bruker sosiale ferdigheter på en hensiktsmessig måte i ulike sammenhenger og sosiale situasjoner. De må kunne regulere følelsene og atferden sin til andre menneskers behov og til de ulike situasjonene. Barna som står i fare for å utvikle dårlig sosial kompetanse trenger hjelp til å utvikle sosiale og emosjonelle ferdigheter. En av de viktigste faktorene for å fremme robusthet og mestring i livet er god sosial kompetanse (Drugli & Lekhal, 2018, s. 73-74). Gjennom lek kan barn lære å bruke sin sosiale kompetanse på en hensiktsmessig måte i samspill med andre.

For elever som er emosjonelt sårbare kan et mestringsorientert miljø gi bedre vilkår (Bru, 2011, s. 25-26). I et mestringsorientert klima er fokuset rettet mot at alle elevene skal videreutvikle ferdigheter og kunnskaper ut fra sine forutsetninger. En fokuserer da på å unngå sammenligninger mellom elevene. Som lærer kan en stimulere til et mestringsorientert motivasjonsklima ved å fokusere på å hjelpe elevene videre i læringsprosessen og gi små hint eller svar som hjelper eleven til å finne svaret, fremfor å fokusere på hva som er rett og galt.

2.2.2 Emosjonsregulering gjennom lek

Emosjonene eller følelsene spiller en sentral rolle i livet. Følelsene er med på å farge livet vårt. De medvirker til om vi trives eller mistrives, syns noe er utfordrende eller om vi forholder oss positivt til livssituasjonen (Haugen & Haugen, 2020, s. 131). Med dette som utgangspunkt kommer det frem hvor sentrale elevenes emosjoner er for mestring. Elever som har sosioemosjonelle vansker kan ha vansker i ulike situasjoner som kan gjøre at de mistrives og opplever omgivelsene som utfordrende.

For å lære emosjonsregulering kan en i noen tilfeller følge utviklingstrinnene i emosjonslæringen (Haugen & Haugen, 2020, s. 145). Ifølge Haugen og Haugen (2020) bør elevene lære om følelser generelt, så bør de få utforske og bli kjent med egne følelser. Deretter er det viktig å lære at tanker, handlinger og kroppslige reaksjoner er knyttet til følelser. Til slutt bør de lære

emosjonsregulering, som går ut på at eleven klarer å regulere og kontrollere egne følelser. Lek er en tilnærming som kan benyttes for å utvikle emosjonsregulering, spesielt punktet om å bli kjent med egne følelser og punktet som handler om å lære å kontrollere egne følelser. Dette er noe eleven kan øve på i lek med støtte fra en voksen. Å få støtte fra en voksen i leken vil utdypes nærmere i delkapittelet sosiokulturell læringsteori.

2.2.3 Sosial og emosjonell støtte

Elever med sosioemosjonelle vansker kan trenge både sosial og emosjonell støtte i skolen. Bru (2011, s. 27-28) viser til forskning som fremhever at sosial støtte øker evnen vår til å håndtere utfordringer og fremmer den mentale helsen vår. Sosial støtte kan være positivt fordi det kan bidra til at barn vurderer sine egne ressurser og mulighet for mestring i en mer positiv retning. For å gi sosial støtte kan læreren gi elevene roller i samhandling hvor de får utnytte sine styrker og interesser eller læreren og eleven kan lage avtaler med kortsiktige og oppnåelige mål for sosiale aktiviteter og samhandling i lek for eksempel. Emosjonell støtte fra læreren handler om hvordan læreren viser at han/hun bryr seg om hvordan eleven klarer de faglige utfordringene og at læreren legger ned tid for at det faglige skal gå bra for eleven. Læreren kan også gi emosjonell støtte ved å være oppmerksom og passe på at eleven blir inkludert i det sosiale samspillet i klassen. Dette kan gjøres ved å ordne opp i konflikter som oppstår og veilede eleven inn i leken, slik at eleven blir inkludert i fellesskapet. En god relasjon har betydning i rådgiving ved sosiale og emosjonelle vansker (Vogt, 2008, s. 385-386).

2.3 Inkludering

I denne studien undersøkes det mellom annet hvordan lek kan bidra til inkludering for elever med sosioemosjonelle vansker. Inkludering er et stort begrep som inneholder en rekke betydninger på forskjellige områder og nivåer (Haug, 2014a, s. 11-12). Inkludering er et begrep som kan brukes i flere sammenhenger. Det kan brukes på samfunnsnivå, i familien, på skolen og i klassen. Begrepet inkludering kan handle om ideologi, strukturer, handlinger, resultater, opplevelser og følelser. Inkludering formidler også en filosofi og noen konkrete verdier og perspektiver på konstruksjoner av systemer og hvordan for eksempel pedagoger bør arbeide. På bakgrunn av begrepet sitt brede omfang, kan inkludering variere mye i praksis.

2.3.1 Teoretiske tilnærminger til inkludering

Med bakgrunn i det brede omfanget inkludering kan innebære, er det ulike meninger om hvordan begrepet kan forstås. Qvortrup (2012) deler inkludering inn i tre ulike dimensjoner; en sosial dimensjon som handler om individets deltakelse i fellesskapet, en fysisk som rettes mot individets adgang til fellesskapet og en psykisk dimensjon som handler om individets opplevelse av å være inkludert. Nilsen (2017, s. 15-37) forklarer også begrepet inkludering ved å dele det inn i tre dimensjoner. Disse omtaler han som fysisk/organisatorisk, sosial og faglig/ kulturell dimensjon. Dimensjonene viser til ulike sider ved inkludering, som det er viktig å se i sammenheng. I tillegg rettes fokuset i denne definisjonen mot at inkluderingen kan være objektiv og subjektiv. En elev kan subjektivt sett føle seg ekskludert selv om eleven objektivt sett er inkludert i fellesskolen.

For å prøve å forstå begrepet inkludering velger Haug (2014) å dekonstruere begrepet og finne frem til forskjellige forståelsesemner som er sentrale og sette disse sammen igjen til å danne helheten i begrepet. Han mener at inkludering kan deles inn i en tabell der med en vertikal og en horisontal dimensjon. På den vertikale akse er de ulike nivåene delt inn i statens forvaltning ut fra politikk, kommunens forvaltning og til slutt, forvaltningen helt ned på klasseromsnivå. På den horisontale akse er det ulike elementer i forståelsen av innholdet i begrepet. Disse underkategoriene vil være utgangspunktet for min forståelse av hvordan lek kan bidra til inkludering i undervisningen (Haug, 2014a, s. 12).

Haug (2014b, s. 300) trekker frem at inkludering består av fire underkategorier. Disse kategoriene er fellesskap, medvirkning, deltakelse og utbytte. Kategoriene kan fungere på tre ulike nivåer: stat, kommune og skole (Haug, 2014a, s. 12). I oppgaven vil fokuset ligge på disse begrepene i sammenheng med skolen og den praktiske handlingen som foregår der. I hver av underkategoriene rettes fokuset mot å sikre elevene ulike muligheter. I underkategorien *Fellesskap* handler det om at alle elever skal bli medlemmer av en klasse eller en gruppe. Dette er viktig for at de skal få ta del i det sosiale livet sammen med andre i klassen (Haug, 2014a, s. 13). *Deltakelse* handler om at alle skal ha muligheten til direkte engasjement i en meningsfylt aktivitet. Haug hevder at for å ha ekte deltagelse er det en forutsetning at individet klarer å gi et bidrag som er til det beste for fellesskapet. I tillegg må det være i stand til og få lov til å nyte det i fellesskapet. Kategoriene fellesskap og deltakelse må foregå ut fra individets egne forutsetninger.

Med bakgrunn i dette fremhever Haug at tilpasset opplæring er et viktig virkemiddel for inkludering. Videre innebærer underkategorien *medvirkning* at alle stemmer skal bli hørt. Både elevene og deres foresatte skal ha muligheten til å få uttale seg og kunne påvirke det som gjelder deres egne interesser i opplæringen. Den siste underkategorien *utbytte* retter fokuset mot at alle elever skal ha rett til en opplæring som gagnar dem både faglig og sosialt (Haug, 2014a, s. 13).

2.3.2 Inkludering i formelle retningslinjer for utdanning

Ifølge UNESCO (2005, s. 13) er inkludering en prosess som imøtekommer ulike behov hos alle elevene gjennom økt deltakelse i læring, samfunn og kulturer. Inkluderingen innebærer da modifisering innen innhold, tilnærming, strukturer og strategier. Inkluderingen rettes mot at elevene skal oppleve deltakelse i læringssituasjonen. I tillegg skal den som underviser tilpasse undervisningen ut fra innhold og metode. UNESCO sin definisjon av inkludering gjenspeiles i Stortingsmelding 6 – *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (2019-2020). I Stortingsmelding 6 står det at skolen skal gi muligheter for alle barn og unge uavhengig av sosial, kulturell og språklig bakgrunn, kjønn, kognitive og fysiske forskjeller (Meld. St. 6, 2019-2020). Dette betyr at lærere må ta ulike hensyn for at skolen skal kunne gi alle elevene muligheter. I tillegg trekkes det frem at barn skal oppleve å lære, leke, utvikle seg og mestre (Meld. St. 6, 2019-2020).

Alle barn skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet gjennom inkludering i barnehage og skole. De skal føle seg trygge og oppleve at de er betydningsfulle, ved blant annet å medvirke i utformingen av sitt eget tilbud (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 11). Likeverdighet, inkludering og tilpasset opplæring er sentrale prinsipper i skolen (Meld. St. 030, 2003-2004). Elevene skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling i skolen. Elever er ulike og har derfor ulike forutsetninger og behov. Tilpassning i skolen er lovfestet i opplæringsloven §1-3. *tilpassa opplæring*. Opplæringen skal tilpasses forutsetningene og evnene til den enkelte eleven (Opplæringslova, 1998).

Denne studien tar utgangspunkt i Haug (2014a; 2014b) sin definisjon av inkludering. Haug trekker i likhet med Stortingsmelding 6 og UNESCO (2005) frem at både fellesskap, deltakelse og medvirkning er sentrale aspekter ved inkludering. Haug (2014b) legger til i sin definisjon at

utbytte også er en viktig del av inkluderingen. Studien forholder seg til Haug (2014a; 2014b) sin definisjon fordi den er nært relatert til Stortingsmelding 6 og UNESCO (2005) sine definisjoner. Den tar for seg et ekstra element som gjør definisjonen til en bredere definisjon enn UNESCO (2005) og Stortingsmelding 6 sine definisjoner.

Med utgangspunkt i muligheten lek har til å skape inkludering og mestring, vil studien videre gå inn på hvordan leken som tilnærming kan plasseres innenfor en sosiokulturell læringsteori knyttet opp mot inkludering, mestring og motivasjon for elever med sosioemosjonelle vansker.

2.4 Sosiokulturell læringsteori

Sosiokulturell læringsteori kan relateres til lek i skolen. Lek kan benyttes som en metode for å utvikle ulike ferdigheter hos barn og for å bidra til et trygt miljø for elevene (Lillemyr, 2011, s. 37). Lek er en tilnærming som kan bidra til inkludering, mestring og motivasjon ved for eksempel at flere barn deltar i samme lek og at de får en opplevelse av at de får det til.

For at læring skal skje, mener Vygotsky at barnet er avhengig av menneskene i omgivelsene sine (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 67). Barns ideer, kunnskaper, holdninger og verdier utvikler seg ifølge Vygotsky i samhandling med andre. Vygotsky vektlegger også at språket som en sentral faktor for læring. Språket kan brukes som et redskap for å uttrykke ideer eller stille spørsmål. Ifølge Vygotsky kan språket skape begreper og kategorier for tenking. På bakgrunn av dette mener han at læring skjer i samhandling med andre. Lek er en type samhandling som kan brukes i undervisning for at læring skal skje i samspill med andre. For elever med sosioemosjonelle vansker, er lek en aktivitet som kan bidra til utvikling av sosial kompetanse, som er viktig for å oppleve mestring (Drugli & Lekhal, 2018, s. 73-74).

I følge Vygotsky må elevene konstruere kunnskap i samhandling med andre (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 67-70). For å forklare denne prosessen presenterer han to utviklingssoner. Den første sonen kalles for den aktuelle utviklingssonen. Her plasseres det eleven mestrer på egenhånd. Den andre sonen kalles for den nærmeste utviklingssonen. For å lære i den nærmeste utviklingssonen trenger eleven støtte fra en kompetent annen. Den kompetente andre vil med sin kunnskap fungere som det som omtales som "et støttende stillas" og veilede eleven videre i

utviklingen sin.

2.5 Mestring og motivasjon

En del av det denne oppgaven undersøker er hvordan lek kan bidra til mestring og motivasjon. Bandura (1977) er kjent for sin omtale av mestring og mestringsforventning. Ifølge Bandura handler mestringsforventning om å ha troa på at en kan gjennomføre den handlingen som kreves for å få et ønsket utfall (Bandura, 1977, s. 193-194). Forventning om mestring påvirker en persons igangsetting og utholdenhet. Denne forventningen vil også påvirke viljestyrken til å prøve å håndtere en situasjon eller ikke. Ofte unngås situasjoner hvor en ikke har en forventning om å oppleve mestring, mens i aktiviteter hvor en selv ser for seg å håndtere situasjonen er sjansen for deltakelse større.

Mestring er en viktig del i utviklingen av hvordan en oppfatter seg selv (Askland & Sataøen, 2019, s. 126). For å mestre noe, må vi ha noen drivkrefter som får oss til å ønske å gjøre en bestemt ting fremfor en annen. Disse drivkreftene omtales av Askland og Sataøen (2019, s. 126-129) som motivasjon. Mestring er et begrep som er tett knyttet til motivasjon. Hvis mestring skjer, øker motivasjonen (Ryan & Deci, 2017, s. 95-96). Motivasjon er et begrep som kan deles i to; indre og ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2017, s. 14). Indre motivasjon er når aktiviteten i seg selv er et mål, og den gjennomføres på grunn av egen glede og interesser, mens ytre motivasjon er handlinger som er knyttet til et ønske om en ytre belønning, sosial godkjenning eller unngåelse av straff som også er en del av konteksten rundt individet. Motivert oppførsel kan altså sies å være autonom. Den oppleves som frivillig og noe som individet har bestemt selv.

Lek er en aktivitet som er indre motiverende og engasjerende for barn, derfor er lek sentral både for læring og sosialisering (Lillemyr, 2011, s. 41-42). I leken kan elevene bruke det de kan ut fra sine forutsetninger. Lek som er egeninitiert kan ifølge Öhman (2020, s. 114) gi en følelse av kompetanse og egen kontroll. Gjennom lek kan barn øve på ting de ikke kan enda, mens de selv kan regulere det som er skummelt og farlig, slik at det ikke tar overhånd. Å kunne bestemme selv og få en følelse av kompetanse samtidig som samhørighet etableres, er sentralt for menneskers selvoppfatning og motivasjon.

I skolesammenheng er det relevant å se på hva som skal til for at elever med sosioemosjonelle vansker kan oppnå mestring. Det er som nevnt tett sammenheng mellom mestring og motivasjon, derfor er det nyttig å trekke frem selvbestemmelsesteorien til Ryan og Deci (2017) som er en av de mest kjente motivasjonsteoriene. I denne teorien beskriver de at indre motivasjon oppnås hvis en får dekket de tre basisbehovene; kompetanse, autonomi og tilhørighet. Disse basisbehovene kan være sentrale for opplevelse av mestring i sammenheng med lek.

Det første basisbehovet er kompetanse. Dette behovet kan knyttes til opplevelsen av mestring, eller det å lykkes med noe (Ryan & Deci, 2017, s. 95-97). Hvis en elev i skolesammenheng mestrer det faglige eller samspill i det sosiale, kan dette føre til økt indre motivasjon. Hvis derimot eleven ikke opplever mestring innen det faglige eller det sosiale, kan den indre motivasjonen synke. Videre er det andre basisbehovet autonomi, som handler om å ha kontroll over sine egne handlinger og sitt eget liv. Dette kan komme til syne i skolen gjennom elevs medvirkning i undervisningen eller deres egne valg av aktiviteter i friminuttene. Det tredje basisbehovet er tilhørighet. Behovet for tilhørighet handler om relasjoner og det å være en del av et fellesskap. For å oppleve indre motivasjon er det en forutsetning å få dekket behovene for kompetanse, autonomi og tilhørighet.

Gjennom lek, og ofte gjennom lek som er fysisk-motorisk, kan barn få venner og øve på å respektere andre og samhandle (Vingdal, 2018, s. 50). Videre er det bred enighet om at en forutsetning for å lære er å ha en opplevelse av mestring (Nordahl & Overland, 2015, s. 81). En utfordring for læreren er å legge opp en undervisning som skaper en balanse mellom kompetanse og utfordringer. De faglige og sosiale utfordringene eleven møter i skolen må tilpasses ut fra elevens forutsetninger.

2.6 Tidligere forskning

Denne delen av oppgaven tar for seg forskningsartikler som er sentrale for problemstillingen i studien. Forskningsartiklene tar for seg ulike aspekter ved undervisning som kan knyttes opp mot det å være i aktivitet og lek, samt forhold ved inkludering av elever med sosioemosjonelle vansker og kort om sosioemosjonell læring.

2.6.1 Aktiv læring

Det har vært en økt interesse for det som kalles “active learning”, som kan oversettes med aktiv læring eller læring gjennom lek. Martlew et al. (2011, s.71) har i denne sammenheng gjennomført en undersøkelse med fokus på utforskning mot en aktiv lekbasert læring. I undersøkelsen fokuserte de på elevenes opplevelse av den lekbaserte læringen og lærernes perspektiv på denne metoden og deres rolle i å støtte elevene gjennom en slik metode (Martlew et al., 2011, s. 71). I undersøkelsen var det ulike forståelser av lek. Noen brukte lek isolert, mens andre inkluderte det i læringen. Funnene i artikkelen viste at lærerne så på engasjement som deltakelse i en aktivitet lærerne selv hadde bestemt, hvor gjennomføringen ble slik de forventet. I undersøkelsen mente elevene derimot at engasjement kom som et resultat av aktiv involvering og muligheten for valg. Elevene likte også å ha litt avstand fra lærernes tilsyn. Denne undersøkelsen ble gjort i sammenheng med en fornyelse av læreplanen i Skottland, hvor det ble lagt mer vekt på “Active learning” (Martlew et al., 2011, s. 71).

Den nåværende forståelsen av aktiv læring har et fokus på at læreren skal fungere som en tilrettelegger og en stillasbygger (Martlew et al., 2011, s. 71-72). Læreren skal fungere på denne måten fremfor å være en pedagogisk instruktør. Elevene kan da få valg ut fra hva de gjør og når de gjør det. Martlew et al. (2011, s. 72) viser til forskning som belyser at lek er med på å utvikle barns kunnskap om innhold i fagene og bidrar til å utvikle sosiale ferdigheter, kompetanse og disponerer for læring (Wood & Attfield, 2005). Lek kan ifølge Martlew et al. (2011, s. 71) ses på i sammenheng med Vygotskys modell om stillasbygging. Lærerne kan fokusere på spesifikke deler med aktiviteten og gi elevene tilbakemeldinger ut fra hva som er i fokus for at elevene skal kunne utvikle seg selv gjennom leken. I artikkelen refereres det til Bodrova & Leong (2007) som sier at lek spiller en sentral rolle med å forberede elevene på eventuelle påkjenninger ved formell skoleundervisning. Et dilemma for lærerne kan ifølge Bodrova & Leong (2007) være om de skal fokusere på å lære elevene akademiske ferdigheter eller om de skal fremme og oppmuntre til utviklingsmessige og hensiktsmessige aktiviteter.

2.6.2 Inkludering og sosioemosjonelle vansker

En annen studie har fokusert på inkludering i forhold til elever med sosioemosjonelle vansker og atferdsvansker. I denne studien ble elever mellom 10 og 14 år intervjuet alene og i fokusgrupper

(Mowat, 2015, s. 153-154). Artikkelen er relevant i forhold til problemstillingen i studien med tanke på at begrepene “inkludering” og “sosioemosjonelle vansker” blir drøftet i forhold til en skolesetting. Mowat (2015, s. 154) legger vekt på viktigheten av at medlemmene i skolen må ha samme forståelse av hva en inkluderende praksis innebærer. Samtidig løfter hun frem at en ulempe med å identifisere elever med sosioemosjonelle vansker er at de kan få en merkelapp på seg som i noen tilfeller kan gi negative konsekvenser hvis ikke de ansatte i skolen er bevisst på det. Hun vektlegger også kompleksiteten i lærernes arbeid med å finne metoder som fungerer for de ulike elevene. Fokuset i hennes undersøkelse er å utvikle en dypere forståelse av hvordan barn opplever prosessen av å bli identifisert ved at de trenger ekstra støtte i undervisningen.

Elever med sosiale og emosjonelle mentale helsevansker har høy risiko for å bli ekskludert i skolen (Graham et al., 2019, s. 16). Dolton, Adams og O’Reilly (2020) har i denne sammenheng intervjuet 11 barn mellom 6-11 år som har sosiale og emosjonelle mentale helsevansker. Undersøkelsen deres fremmer viktigheten av å bruke en fremgangsmåte som lar barna føle seg hørt, forstått og verdsatt (Dolton et al., 2020, s. 419). I denne studien kommer det frem noen viktige områder hvor elevene selv opplever vansker eller områder hvor de trenger støtte. Disse områdene var sosiale relasjoner og samhandling i læringsmiljøet, og emosjonelle og atferdsmessige reaksjoner i læringsmiljøet. Et av punktene som trekkes frem som viktig for elever med sosiale og emosjonelle mentale helsevansker er “trygghet”. I denne studien fokuseres det på hvordan læreren spilte en sentral rolle for å skape trygghet for elevene. En elev omtaler læreren som en “venn” (Dolton et al., 2020, s. 423). Dette er noe som gir et bilde av hva som skal til for at denne eleven opplever trygghet. Andre områder som trekkes frem er at barna trenger å føle at de voksne bryr seg om dem og at de føler seg støttet (Dolton et al., 2020, s. 423). Under intervju med noen “stille elever” ble brettspill brukt for å oppnå kommunikasjon i intervjuet. Brettspillet førte til at eleven ble trygg nok til å artikulere noen svar, selv om mange svar ble gitt nonverbalt (Dolton et al., 2020, s. 424).

2.6.3 Sosioemosjonell læring og mestring i skolen

Å være en del av et fellesskap kan ifølge forskning ha betydning for elevers engasjement og sosioemosjonelle velvære i skolen (Jagers et al., 2019, s. 171). Pang et al. (2018) har gjennomført en studie som belyser hvordan barns sosioemosjonelle kompetanse og deres repertoar av

mestringsstrategier kan utvikles gjennom et undervisningsopplegg kalt COPE-R som er spesifikt rettet mot ferdighetene medfølelse, kommunikasjon, høflighet og empati. Det vises også til tidligere forskning som legger vekt på at tidlig utvikling innen sosioemosjonell kompetanse er en viktig faktor for elevenes helse, velvære og suksess senere i livet (Durlak et al., 2011, s. 405-406). På samme måte kan mangel på sosioemosjonell kompetanse i sen barnehagealder øke sannsynligheten for akademiske vansker og dårlige sosiale relasjoner i fremtiden (Durlak et al., 2011, s. 406). Pang et al. (2018, s. 386) konkluderer i sin studie med at det er viktig å introdusere undervisningsopplegg som er varierte og støtter opp under elevenes sosiale, emosjonelle og mestringskompetanse. I COPE-R brukes lek i undervisningsøktene. I dette undervisningsopplegget nevnes rolle-lek og dukke-lek som viktige faktorer for å oppnå medfølelse, kommunikasjon, høflighet og empati som er målet med programmet. Flere av disse målene er forenelige med sosial og emosjonell kompetanse.

3.0 Design og metode

For å kunne undersøke hvordan lek kan bidra til inkludering, mestring og motivasjon for elever med sosioemosjonelle vansker i begynneropplæringen, er det ønskelig å se nærmere på lærernes erfaringer med å bruke lek i undervisningen. I denne sammenheng er lærernes perspektiv spennende, fordi de kan ha hatt flere klasser og ulike erfaringer med ulike elever. For å besvare problemstillingen er det derfor valgt å bruke en kvalitativ metode. Kvalitative metoder passer bra til å finne informasjon som er særegen og ikke kan måles med tall (Dalland, 2020, s. 54-55).

Kvalitative intervjuer er valgt for å få innsikt i hvordan lærerne ved den aktuelle skolen benytter lek for det nevnte formålet.

3.1 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode er en metode hvor informasjon om virkeligheten hentes inn gjennom ord eller språk (Postholm et al., 2018, s. 89). I tillegg er fokuset i kvalitativ metode på å fange opp informasjon som ikke lar seg beskrive med tall eller målinger (Dalland, 2020, s. 54-55). Dette stemmer overens med problemstillingen, som ikke rettes mot et svar som kan tallfestes.

Kvalitativ metode kjennetegnes videre av at forskningen går i dybden på et fenomen og får frem det som er spesielt og særegent. I dette tilfelle er det ønskelig å studere hva som er særegent med å bruke lek for elever med sosioemosjonelle vansker og om det kan bidra til inkludering, mestring og motivasjon. En kvalitativ metode vil prøve å få frem en forståelse for fenomenet gjennom et «jeg- du- forhold» mellom forsker og informant. Dette forholdet er noe en som forsker må være bevisst.

Innenfor kvalitativ metode er det valgt å benytte metoden intervju. Dette valget ble tatt fordi lek er et omfattende begrep som kan forstås på mange måter. Det er ikke ønskelig å tallfeste eller måle hvor ofte lek brukes, men heller se på leken som prosess og dens virkning. I et forskningsintervju er hensikten å utvikle kunnskap innen en tematikk (Postholm et al., 2018, s. 117). Det gjøres ved at samtalen har en viss struktur og hensikt. Et forskningsintervju har en tilnærming som er orientert ut fra at en spør, for så å lytte. Det er forskeren som har kontrollen og leder samtalen. Den som intervjuer er den som bestemmer temaet for samtalen. Derfor er ikke et intervju en samtale mellom likeverdige deltakere.

3.1.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Forskningsprosessen i denne studien har et konstruktivistisk ståsted i epistemologi og ontologi. Epistemologi omfatter teorier som representerer ulike vitenskapsteoretiske syn, altså ulike syn på hvordan en kan få tilgang til vitenskapelig kunnskap om virkeligheten (Postholm et al., 2018, s. 45), mens ontologi handler om hvordan en ser på verden. Et utvalgt perspektiv fra en teori brukes altså for å betrakte virkeligheten (Postholm et al., 2018, s. 20). Ettersom en gjengivelse av virkeligheten blir konstruert i denne studien, har den et konstruktivistisk ståsted i epistemologi og ontologi. Gjengivelsen blir til gjennom intervjuer hvor jeg har en oppfatning av det som blir sagt og prøver å videreformidle det. Dette betyr at intervjupersonene ikke kan sies å være nøyaktig slik de blir fremstilt, fordi oppfattelsen i et intervju ikke nødvendigvis er virkeligheten i seg selv. I et intervju skjer det en interaksjon mellom informanten og intervjuer. Da er det viktig å tenke på at mennesker blir påvirket av omgivelsene sine, og er handlende og ansvarlige individer (Postholm et al., 2018, s. 49). Denne oppgaven prøver å gjengi virkeligheten så korrekt som mulig ut fra en oppfattelse av virkeligheten gjennom intervjuene. I gjengivelsen av virkeligheten må en være bevisst at både den som blir intervjuet og den som intervjuer bli påvirket av omgivelsene (Postholm et al., 2018, s. 49).

3.2 Forskningsdesign

Forskningsdesignet i denne studien er en enkel casestudie. Casestudie er en samlebetegnelse for forskningsdesign med enkelte variasjoner. En studerer “en case”, noe som er avgrenset i tid og rom (sted). I en casestudie kan oppmerksomheten rettes mot et individ, flere individer eller en gruppe (Postholm et al., 2018, s. 63). Denne studien er avgrenset i rom fordi utvalget består av informanter fra en skole, og den er avgrenset i tid, fordi alle intervjuene gjennomføres i samme tidsperiode. Studien rettes også mot flere enkeltindivider i form av tre lærere fra en skole. Dette designet er relevant for problemstillingen i denne oppgaven, fordi ønsket er å få frem hvordan lek kan brukes i undervisningen for elever med sosioemosjonelle vansker. Ved å intervjuere lærere med relevant erfaring kan en få vite hva som fungerer, eventuelt hva som ikke fungerer. Videre kan dette formidles til andre lærere i begynneropplæringen gjennom studien. Casestudier er en metode som ofte brukes når en forsker på «hvordan» eller «hvorfor» i kontekst av det virkelige liv (Yin, 2003, s. 1). Denne metoden er relevant i dette tilfellet fordi det forskes på «hvordan». En casestudie kan gjøre det mulig å gripe det særegne ved mennesker eller samfunn (Andersen,

1997, s. 10). Metoden kan brukes når målet er å dekke kontekstuelle forhold som er relevante for studien (Yin, 2003, s. 13). I denne sammenheng er det lek i begynneropplæringen som er i fokus, og lærerne som intervjues har relevant erfaring ut ifra problemstillingen.

3.3 Datainnsamling

Datainnsamlingen ble gjennomført ved bruk av semi- strukturerte intervjuer. Dette vil utdypes mer i delkapittelet intervju. Under intervjuene ble en lydopptaker benyttet og i etterkant ble lydopptakene transkribert. Å transkribere betyr å transformere, altså å skifte fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). I dette tilfellet handlet det om å transformere det muntlige intervjuet til skriftform, slik at det skulle bli lettere å analysere. I transkriberingen av et intervju forsvinner noe mimikk, toneleie og kroppsspråk mistes i gjengivelsen i en transkribering (Dalland, 2020, s. 95).

3.3.1 Utvalg og rekruttering

Utvalget i denne forskningen ble valgt ut fra kriteriene innenfor et fenomenologisk intervju, hvor det er et krav at de som intervjues har erfaring med fenomenet eller hendelsene det forskes på (Postholm et al., 2018, s. 118). Informantene er basert på et strategisk utvalg. I følge Thagaard (2013, s. 60) er deltakerne i et strategisk utvalg valgt ut fra egenskaper og kvalifikasjoner som er strategisk for problemstillingen og de teoretiske perspektivene i studien. Denne oppgaven benytter seg av informanter som har erfaring med lek i begynneropplæringen knyttet til elever med sosioemosjonelle vansker. Utvalget besto av tre lærere med ulik erfaring, to hadde lang erfaring fra læreryrket, mens en var nyutdannet. Det ble valgt to informanter med lang erfaring, fordi de kan ha ulike opplevelser fra tidligere læreplaner og kan ha en større mulighet for å sammenligne og se ulikheter ved å bruke lek. En som er nyutdannet, kan i motsetning til disse kanskje ha et annet syn/andre erfaringer fordi denne informanten kanskje trekker flere linjer til sin egen utdanning om feltet.

Målsetningen i en casestudie er å få en forståelse for noe som finner sted innenfor en helt spesiell kontekst (Postholm et al., 2018, s. 64). Med dette som utgangspunkt var det likevel en utfordring å få informanter med like lang arbeidserfaring, derfor ble det to med flere års erfaring og en med mindre erfaring. Informantene omtales i denne studien som informant 1, 2 og 3. Informant 1 har

jobbet som lærer i 25 år. Informant 2 har jobbet som lærer i 6 måneder og informant 3 har vært i læreryrket i 26 år. Informantene ble på grunn av oppgavens tidsbegrensning valgt ut fra tilgjengelighet.

3.3.2 Intervju

Det finnes flere måter å gjennomføre et intervju på, men i denne studien benyttes et fenomenologisk intervju. I et fenomenologisk intervju beskriver forskeren erfaringer knyttet til et fenomen eller hendelser som forskeren er interessert i (Postholm et al., 2018, s. 118). Det er i tillegg et krav at de som intervjues har erfart det fenomenet eller hendelsen forskeren ønsker å undersøke. Observasjoner kan også vektlegges i et fenomenologisk intervju (Postholm et al., 2018, s. 118). Kroppsspråket til deltakerne kan bidra til å gi et helhetlig inntrykk under intervjuet.

Et intervju kan struktureres på ulike måter. I denne studien er det valgt å benytte et semi-strukturert intervju som av noen forskere også blir betegnet som et «livsverdenintervju». Et livsverdenintervju handler om å hente inn beskrivelser om livsverdenen til den som blir intervjuet for så å kunne tolke betydningen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 23). Målet med et slikt intervju, er å forstå deltakerens perspektiv (Postholm et al., 2018, s. 121). I dette tilfelle er målet å forstå deltakernes oppfattelse av hvordan lek kan brukes som et pedagogisk verktøy for elever med sosioemosjonelle vansker med fokus på inkludering, mestring og motivasjon. I et slikt intervju er noen spørsmål forberedt i en intervjuguide, men de stilles når det er naturlig i kommunikasjonen, og er ikke avhengig av å følge en bestemt rekkefølge (Postholm et al., 2018, s. 121). I intervjuet var det derfor rom for at deltakerne kunne komme inn på temaer som ikke var planlagt på forhånd. Et semi-strukturert intervju ble valgt fordi deltakerne kunne ha erfaringer med lek som spørsmålene i intervjuet ikke dekket.

Den kvalitative metoden med et semistrukturert-intervju ble benyttet fordi undersøkelsens formål er å finne ut hvordan lek kan bidra til mestring, motivasjon og inkludering for elever med sosioemosjonelle vansker i begynneropplæringen. Ved å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden gjennom et semistrukturert livsverdenintervju (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 33), kan en få tilgang på erfaringer som er relevante i forhold til problemstillingen i oppgaven. Denne metoden er hensiktsmessig fordi lærere med relevant erfaring kan formidle sin

kunnskap og gi et mer helhetlig bilde av virkeligheten, gjennom en samtale hvor temaer og spørsmål kan dukke opp underveis.

Når en skal skrive ned et intervju handler det om å ta vare på mest mulig av det opprinnelige som skjedde. Når intervjuet skal skrives ned, deles setningene inn og det blir bestemt tegnsetning for hovedsetninger og leddsetninger (Dalland, 2020, s. 95). Likevel er det viktig å trekke frem at ikke alle elementene fra intervjuet kommer frem i den skrevne teksten, fordi data som kroppsspråk, toneleie og andre gester forsvinner når intervjusamtalene blir omgjort til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 186-188).

3.4 Analysestrategi

For å analysere dataene som er samlet inn, ble den kvalitative analysemetoden; tematisk analyse benyttet (Johannessen et al., 2018, s. 279, 282-311). Denne analysemetoden innebærer at en ser etter temaer i dataene. Et tema er i denne sammenhengen en gruppering av data med viktige fellestrekk. Denne grupperingen av data blir gjerne omtalt som en kategori. For å finne frem til temaene i dataene benyttes de fire fasene som en tematisk analyse består av.

I den første fasen som kalles «forberedelse», rettes søkelyset mot å få en generell oversikt over dataen (Johannessen et al., 2018, s. 283-284). For å gjøre dette ble det tatt noen notater fra hvert transkriberte intervju for å få frem punkter som ble ansett som relevant for oppgaven og drøftingsprosessen. Videre er den andre fasen koding. Koding handler her om å få frem det viktigste fra dataen og sette ord på dette (Johannessen et al., 2018, s. 282-311). Når denne kodingen gjøres, har en med seg bestemte spørsmål i tankene. I dette tilfelle var problemstillingen utgangspunktet for gjennomføringen av kodingen. Etter å ha lest gjennom og kodet intervjuene gikk prosessen videre til steg nummer tre i den tematiske analysen. I denne fasen er fokuset på å sortere dataene i større temaer eller kategorier som det også kalles (Johannessen et al., 2018, s. 294-295). Det siste steget i den tematiske analysen er rapportering. I denne delen av analysearbeidet skal funnene i forskningen beskrives. Gyldigheten på funnene skal også fremmes i denne delen.

For å gjennomføre analysen ble det tatt noen bevisste valg med utgangspunkt i teorien. Gjennom analysen ble dataen kategorisert inn i en kategori, fire underkategorier og 14 koder. Resultatene i denne oppgaven ble delt inn i kategorier ut fra Haug (2014a) sin definisjon på inkludering. Hovedkategorien ble inkludering, som igjen har underkategoriene fellesskap, deltakelse, utbytte og medvirkning. Dette valget ble tatt fordi inkludering er en sentral del av problemstillingen. Samtidig har de andre viktige aspektene; mestring og motivasjon, en sammenheng med inkludering. Mestring ble plassert som en kode under utbytte, fordi mestring kan være en form for utbytte. Motivasjon har en tett sammenheng med deltakelse, og er derfor en kode under underkategorien deltakelse. Både utbytte og deltakelse er altså sentrale faktorer for å oppnå inkludering ifølge definisjonen til Haug (2014b, s. 300), derfor er det relevant å analysere dataen på denne måten. I resultatdelen er det lagt ved en figur som viser hvordan det er delt inn i kategori, underkategorier og koder.

En tematisk analyse kan deles inn i en induktiv- og deduktiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 83). Det ble gjennomført en deduktiv tematisk analyse. Det som kjennetegner en slik analyse, er at forskeren er drevet av teori eller sin analytiske interesse i analysen av dataen. Analysen i denne studien er deduktiv, fordi den tok utgangspunkt i teori gjennom analysen av dataen, slik som beskrevet i avsnittet over. Det var planlagt å se etter noe i dataen som kunne være relevant i forhold til teorien og problemstillingen. I analysen brukes begrepene kategorier og koder i henhold til (Johannessen et al., 2018, s. 294-295) sin begrepsbruk. Kategorier tilsvarer det Braun og Clarke (2006) omtaler som tema og koder tilsvarer det de kaller subtema.

3.5 Etiske hensyn og vurderinger

Forskningsetikken består av grunnleggende normer som har blitt utviklet i det internasjonale forskerfellesskapet over tid. (NESH, 2021). Sannhetsnormen er en sentral del av forskningsetikken. Den handler om at en har en forpliktelse til å fremme sannheten. Ærlighet og redelighet er avgjørende for forskningens kvalitet og pålitelighet. Videre er også de metodologiske normene sentrale i forskningsetikken. De skal sørge for at vitenskapelige metoder følges på en forsvarlig måte. Forskning reguleres også av institusjonelle normer. Disse handler om at forskningen skal være åpen, uavhengig og kritisk. Alle disse normene skal sikre forskningens praksis og kvalitet.

I forskningsetikken står også menneskeverdet sentralt. Menneskeverdet skal bli ivaretatt gjennom tre prinsipper (NESH, 2021): *respekt* for likeverd, frihet og selvbestemmelse, *beskyttelse* mot risiko for urimelig belastning og skade, og *rettferdighet* i prosedyrer og fordeling av byrder og goder. Disse prinsippene skal sikre at forskningen er forsvarlig. I Postholm et al. (2018) kan en se likhetstrekk hvor respekt omtales som informert samtykke, beskyttelse som krav til privatliv og rettferdighet som krav til riktig presentasjon av data.

Informert samtykke handler om at det er frivillig i delta i undersøkelsen (Postholm et al., 2018, s. 247-248). Den som undersøkes skal også informeres om farene og gevinstene som inngår i en slik deltakelse. Dette kan sikres gjennom fire hovedkomponenter. Først handler det om kompetanse. Informanten må være i stand til å frivillig bestemme om hun eller han vil delta i undersøkelsen. Individet trenger også evnen til å selv kunne vurdere fordelene og ulempene av å bli med i undersøkelsen. Det er viktig å passe på at deltagelsen er frivillig. Informantene skal i tillegg ha full informasjon om hensikten med undersøkelsen og hvordan dataen benyttes. Som forsker må en være åpen, men passe på at det ikke går ut over forskningen. En må altså gi nok informasjon til at informantene vet hva de blir med på uten at det vil være et forstyrrende element for resultatet. Når informantene har fått informasjonen er det også viktig å sikre seg at de har forstått informasjonen. Flere av disse kravene er vanskelige å oppfylle. Jo mer skade informantene kan rammes av som følge av en deltakelse, desto viktigere er det å forsikre seg at kravene som inngår i *informert samtykke* er innfridd (Postholm et al., 2018, s. 247-248). Som forsker er det viktig å tenke kritisk gjennom disse fire punktene. Lærerne som ble intervjuet fikk et informasjonsskriv om studien hvor de frivillig kunne skrive under for å delta i intervjuet. De fikk også informasjon om formålet med studien, tema, hvordan dataene samles inn og lagres, hva som vil skje med dataene i etterkant av studien, og hvilke rettigheter de som intervjues har.

Videre har informantene også krav til privatliv. De har krav til en frisone i livet som ikke skal undersøkes (Postholm et al., 2018, s. 249). I denne studien er det arbeidslivserfaringer som undersøkes og deres privatliv er ikke en del av dette. Dette opprettholdes videre ved å anonymisere dataene som samles inn slik at informantene ikke kan identifiseres. Hvert intervju

fikk i denne studien et tall for å anonymisere transkriberingsprosessen, på denne måten kan informantenes svar kan skilles fra hverandre.

Dataen som samles inn fra informantene skal også være riktig presentert (Postholm et al., 2018, s. 251). For å sikre dette ble intervjuene tatt opp på lydopptak og transkribert i etterkant. Da kan informasjonen fra intervjuene gjengis korrekt, ved å få frem direkte sitat fra det som blir sagt i intervjuet. Videre skal en ikke stille dem som intervjues i et dårlig lys, da kan det være etisk riktig å holde tilbake noen funn som kan volde dem skade (Postholm et al., 2018, s. 251). Med bakgrunn i meldeplikten har studien blitt godkjent hos Sikt. Meldeplikten går ut på at alle forsknings- og studentprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger skal meldes til personvernombudet for forskning. Personopplysninger er opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (Postholm et al., 2018, s. 253). I denne forskningen ble en lydopptaker benyttet, derfor måtte studien bli godkjent fra Sikt for å kunne gjennomføres.

3.6 Reliabilitet og validitet

Begrepet reliabilitet handler om muligheten en annen forsker har til å komme frem til det samme resultatet ved å bruke de samme metodene (Thagaard, 2013, s. 202). Reliabiliteten kan styrkes ved å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig (Silverman, 2011, s. 360). For å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig må en gi en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder (Thagaard, 2013, s. 202). Som forsker bør en også fokusere på teoretisk gjennomsiktighet. Det gjøres ved å beskrive det teoretiske ståstedet som ligger til grunn for forskerens tolkninger (Silverman, 2011, s. 360).

Reliabiliteten knyttes til kvaliteten på informasjonen prosjektet er basert på, og til vurderinger av hvordan forskeren bruker og videreutvikler informasjonen fra feltet (Thagaard, 2013, s. 203). I en intervjusammenheng handler reliabiliteten om at de som blir intervjuet forstår spørsmålene på samme måte og at svarene kan kodes uten usikkerheter (Silverman, 2011, s. 364-365). Dette ble sikret gjennom at intervjuene ble tatt opp ved bruk av lydopptaker. Silverman (2011, s. 365) legger også vekt på at det er viktig å få frem hvilket spørsmål som ga de ulike svarene. For å sikre reliabiliteten i oppgaven ble lydopptakene spilt av mens transkripsjonen ble lest gjennom, for å

sørge for at ikke noe informasjon ble utelatt. Hvis informasjon blir utelatt under transkripsjonene kan det svekke datainnsamlingen (Silverman, 2011, s. 366).

Et kvalitativt forskningsintervju har ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s. 47- 48) tolv aspekter. Noen av de tolv aspektene som viser oppgavens reliabilitet belyses i denne delen. Den som intervjues skal fortelle om sin *livsverden* og dens forhold til det. Spørsmålene i intervjuguiden er derfor rettet mot informantenes egne erfaringer knyttet til fenomenet som undersøkes. Videre skal intervjueren registrere og tolke *meningen* med det som blir sagt. For å sikre at tolkningen av data er sannferdig med virkeligheten, ble hvert eneste ord fra intervjuet transkribert. Intervjuet skal videre samle inn åpne og nyanserte beskrivelser fra den intervjuedes livsverden. Det skal være *deskriptivt*. For å sikre dette var spørsmålene i intervjuguiden nøye gjennomtenkt for å prøve å innhente ulike aspekter i problemstillingen fra deres livsverden. Intervjuet skal også være *spesifisert*. Det skal være beskrivelser av spesifikke situasjoner og hendelsesforløp, ikke generelle meninger. For å sikre dette var spørsmålene rettet mot konkrete eksempler fra deres livsverden. Intervjuet må også være *fokusert* mot noen temaer, samtidig må det ikke være helt strukturert eller helt flytende. Derfor falt valget på et semistrukturert intervju. En må også være klar over at et intervju er en situasjon hvor både den som blir intervjuet og den som intervjuer påvirkes av hverandre. Dette kan kalles en *interpersonlig situasjon* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 51). Informantene kan ha blitt påvirket til å svare på en viss måte ut fra spørsmålene i intervjuet. For å prøve å sikre at intervjuene skulle bli så sannferdige som mulig, ble ledende spørsmål i liten grad tatt i bruk. En svakhet ved reliabiliteten i denne studien er at det bare er en forsker. Hadde det vært to forskere kunne dette styrket reliabiliteten, dersom to forskere kom frem til de samme resultatene. For å kompensere for dette er studien gjort så transparent som mulig.

Validitet handler om relevans og gyldighet i studien (Dalland, 2020, s. 43). Det som undersøkes må være relevant for problemstillingen og svarene må være aktuelle for det som er ønskelig å måle. Det finnes indre og ytre gyldighet (Postholm et al., 2018, s. 222-223). Indre gyldighet handler om at resultatene i studien er gyldige for de som er studert og at datainnsamlingen bidrar til en konklusjon som svarer på problemstillingen, altså at en måler det som ønskes gjennom studien. Ytre gyldighet innebærer i hvor stor grad resultatene i studien kan overføres fra en undersøkelse til en annen. I denne studien undersøkes det hvordan lek kan bidra til inkludering,

mestring og motivasjon for elever med sosioemosjonelle vansker i begynneropplæringen. For å besvare denne problemstillingen ble det som nevnt benyttet en casestudie.

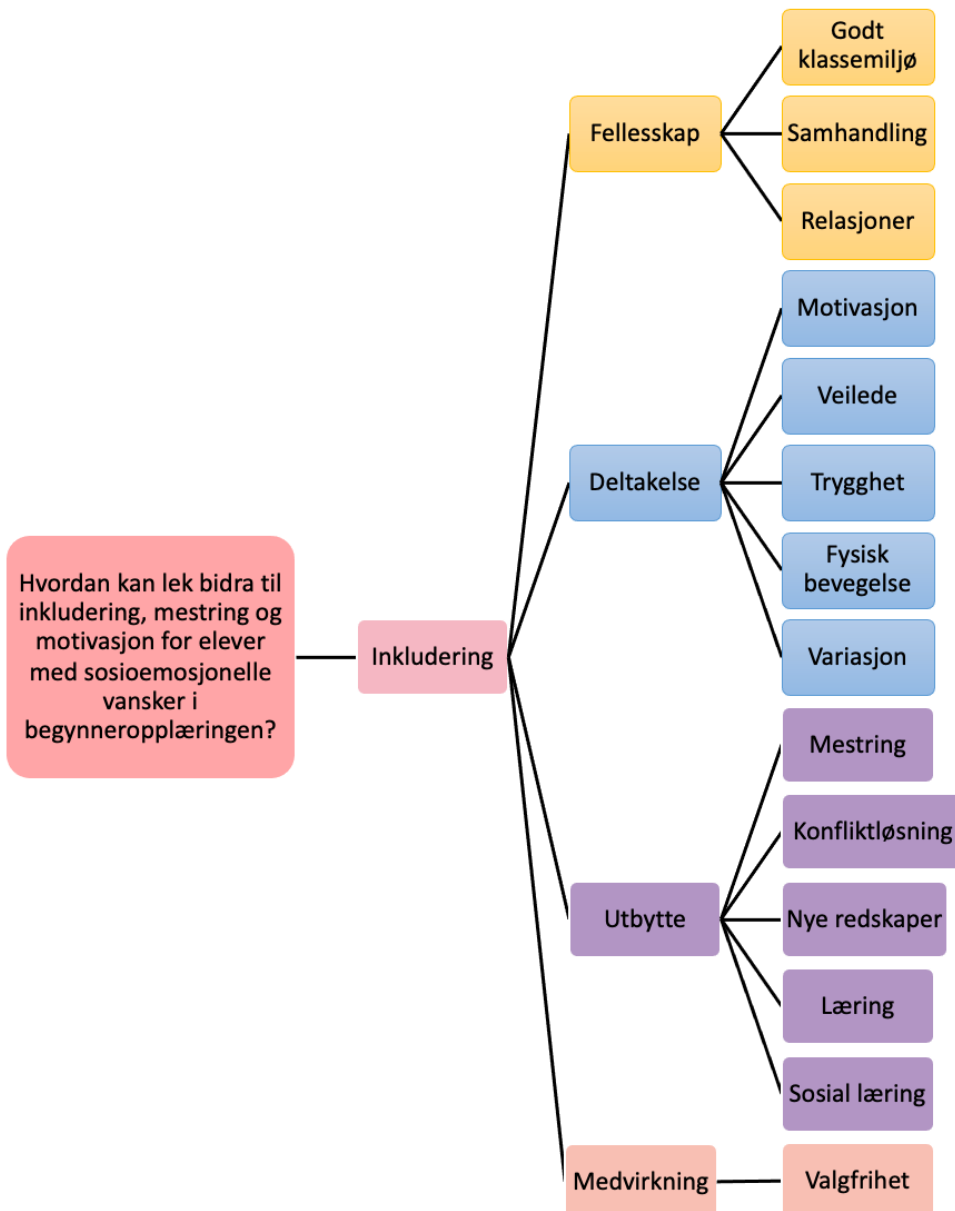
En casestudie har sterk «indre gyldighet» (Postholm et al., 2018, s. 79). Det betyr at funnene i studien har gyldighet for lærerne som er intervjuet. Muligheten for å kunne si at det studien viser gjelder i andre sammenhenger, blir større for hver case som studeres. Likevel er antallet ofte begrenset i casestudier. I denne studien er det et lite antall informanter, noe som er typisk i en casestudie. En svakhet ved å bruke denne metoden med et lite antall informanter er at en ikke kan generalisere. Likevel må en huske på at generaliseringer kun er gyldige under gitte omstendigheter (Andersen, 1997, s. 10). Målet i denne studien er å generalisere hvilken betydning lærerne ved den aktuelle skolen observerer at lek har for elever med sosioemosjonelle vansker. En styrke med denne studien er derfor at en vil få god innsikt i hvordan lek på den aktuelle skolen kan føre til inkludering, mestring og motivasjon for elever med sosioemosjonelle vansker. Resultatene i denne studien kan gjøre lærere på andre skoler bevisst over lekens mulige fordeler for elever med sosioemosjonelle vansker i begynneropplæringen. Funnene kan likevel ikke generalisere at andre vil oppleve det samme som informantene i denne studien.

En svakhet med utvalget i denne casestudien er at jeg hadde kjennskap til noen av informantene fra før. Dette kan være med å påvirke svarene de har gitt. På grunn av oppgavens begrensning og omfang deltok kun tre informanter, hvorav to var kjente for meg og en var ukjent. Disse informantene ble valgt fordi de jobber på en skole som har stort fokus på lek. Temaet lek er en stor del av problemstillingen og informantene måtte derfor ha relevant erfaring. Informantene ble i tillegg spurt om de hadde erfaring med elever med sosioemosjonelle vansker, for å sikre at deres svar kunne være aktuelle for problemstillingen.

En siste utfordring med validiteten i denne studien er at jeg som forsker har en førforståelse som er preget av inkluderingsteori. Denne oppgaven vil være preget av teorien som er lest, samt erfaringer fra praksis. Teorien og tidligere erfaringer er med å påvirke hvordan analysen gjennomføres. Tidligere har jeg hatt positive erfaringer ved bruk av lek i undervisningen, derfor vil studien være preget av en positiv holdning til lek i skolen. Samtidig vil teorien kunne påvirke min forskerrolle og førforståelse.

4.0 Resultater

For å undersøke hvordan lek kan bidra til inkludering, mestring og motivasjon for elever med sosioemosjonelle vansker i begynneropplæringen er refleksjoner fra lærere rundt tematikken analysert. Analysen presenteres i figuren under (Figur 1) og utdrag fra kodingen er lagt ved som et vedlegg. Helt til venstre er en boks som viser problemstillingen, videre deles begrepet inkludering opp i fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte, og dette utgjør kategorier i analysen. Til høyre er kodene plassert i fargekoder under de aktuelle kategoriene.



Figur 1. Resultater av analyse

Ut fra problemstillingen og valg av analysemetode er det hensiktsmessig å få frem lærernes meninger om hvordan leken kan bidra til inkludering, mestring og motivasjon for elever med sosioemosjonelle vansker. Dette gjøres ved å ta utgangspunkt i Haug (2014b, s.300) sine punkter innenfor inkludering; fellesskap, deltakelse, utbytte og medvirkning. Funnene presenteres med utgangspunkt i figuren over.

4.1 Fellesskap

For å skape inkludering for elever med sosioemosjonelle vansker i begynneropplæringen kommer det frem i underkategorien fellesskap, at et godt klassemiljø, samhandling og relasjoner er viktig. For å bidra til et godt klassemiljø fremhever informantene at en myk overgang fra barnehage til skole er viktig. Informant 1 fremhever verdien av å basere undervisningen i starten på det elevene er kjent med fra før: «Barn er gode på lek, ikke sant, vi må begynne der de er best». Videre viser informant 1 til viktigheten av dette for å skape en god overgang fra barnehage til skole: «og at overgangen fra barnehage til skole, at den skal være minst mulig brå for de, så må vi begynne med det som disse barna kan best. De kan leke».

I intervjuet fremhever informant 1 at lek er noe alle elever har nytte av: «Lek er viktig for alle. Uansett alder, uansett hvilke utfordringer hver enkelt har, så er lek en helt naturlig innfallsvinkel til å skape et godt klassemiljø». Likevel trekkes det av informant 3 frem i samtale om sosioemosjonelle vansker at leken er spesielt viktig for de elevene som har sosioemosjonelle vansker: «Leken er en utrolig viktig arena for å danne et godt klassemiljø, spesielt for de som strever». Samtidig trekker informant 1 frem at elevene blir flinkere til å snakke med hverandre gjennom lek, noe som bidrar til et godt klassemiljø. Informant 1 understreker at elevene starter i en klasse med mange ukjente barn og voksne og at lek er det første klassen må starte med for å få et godt klassemiljø.

Informantene opplever at relasjoner er et positivt utfall av lek. Informant 1 og 2 påpeker at leken er positiv for fellesskapet i klassen fordi elevene inkluderer hverandre: «De inviterer hverandre inn i lek». Leken bidrar ifølge informant 3 til at elevene kan arbeide sammen, men at den voksne kanskje må veilede hvis noe blir utfordrende. Samtidig belyser informant 2 at leken kan bidra til nye relasjoner: «De blir venner ut fra at de liker å holde på med samme aktivitet». Samtidig

belyser informant 2 at leken kan være en arena for å gjøre noe nytt sammen «to som vanligvis ikke leker, leker en ny lek sammen, så plutselig blir de gode venner». Lek kan altså bidra til nye relasjoner på flere måter.

Samtlige informanter løfter frem at elevene kan oppnå samhandling med andre gjennom leken. Informant 1 legger vekt på at leken bidrar til samspill hvor elevene i undervisning med lek får jobbe sammen to og to. Det understrekes av informanten at en voksen kan veilede elevene i samhandlingen og hjelpe når det blir vanskelig for elever med sosioemosjonelle vansker. Informant 2 fremhever at det å få leke sammen er veldig viktig. Videre belyser informant 3 at elevene gjennom samarbeid i lek får mange positive øyeblikk som er gunstig for et godt klassemiljø: «De samarbeider sammen. Det er mange positive øyeblikk som bidrar i et godt klassemiljø». I samtale om erfaringer med elever med sosioemosjonelle vansker, uttrykker informant 3 at leken kan holde et positivt fokus i samhandling med andre: «Ja det har jeg, og da tenker jeg leken kan holde, den holder et positivt fokus i samhandling med andre elever».

4.2 Deltakelse

Deltakelse er en sentral faktor for både inkludering og mestring for elever med sosioemosjonelle vansker. Informant 3 poengterer at lek kan være sentralt for deltakelse: «Når alt er lek så blir de delaktige. Jeg har veldig tro på at du må få inn bevegelse». Når det gjelder deltakelse nevner alle tre informantene at det er viktig med nærhet fra en voksen, slik at de kan veilede eleven i leken: «Den voksne observerer elever med sosioemosjonelle vansker, er i forkant av en konflikt, veileder, fryser leken, stopper opp, hjelper elevene til å komme videre i leken», sier informant 3. Videre fremhever informant 1 at:

Det er vanskelig å tape i spill. De hiver ting og ja.. Så da må vi bare jobbe med det. Vi må øve på det rett og slett, og være tett på de sånn at de får... de må klare å tape (informant 1).

Informanten ser viktigheten av at læreren veileder elevene for å mestre spillet. Eleven kan også trenge veiledning for å forstå reglene i leken eller bare for å mestre den sosiale prosessen, slik informant 2 sier:

Det er typisk når vi har lek på morgenen, at vi kan gå inn å veilede elevene i leken. Hvis de på en måte ikke forstår reglene kan du ta tid til å sette deg ned og prate med de om reglene som gjelder. Eventuelt veilede de gjennom hele den sosiale prosessen der (informant 2).

Gjennom informantenes uttalelser kommer det frem at elevene trenger veiledning for å oppnå deltakelse. Informantene ser viktigheten av at de selv er aktive i leken og går inn og ut av den, for å hjelpe elevene videre i samhandlingen. Informant 1 påpeker at «Vi er veldig aktive i leken og går inn og stopper sekvenser hvor vi ser at nå er det litt vanskelig for noen, også går vi inn og sier hva kan du gjøre annerledes?». Samtidig trekker informant 3 frem at det kan være en trygghet for elever med sosioemosjonelle vansker at en lærer er tett på, slik at de tørr å være med i leken: «Det er veldig viktig tenker jeg, at voksne er tett på. Det betyr trygghet for den som har utfordringer». Gjennom intervjuet fremhever informant 1 at lek er kjent for elevene og at det er viktig å fokusere på det elevene kjenner til: «Det er så mye nytt når en begynner på skolen så det er kjempeviktig å ha ting som de kan [...] leken er kjent for de».

Informantene belyser også viktigheten av fysisk bevegelse for at elever med sosioemosjonelle vansker skal oppnå mestring og inkludering. Gjennom leken opplever informant 1 at elevene deltar: «Jeg føler at de deltar veldig mye i læringsaktivitetene med å leke». Stasjonsundervisning blir også nevnt av samtlige informanter som en mulighet for å få deltakelse og lek inn i undervisningen: «Stasjonsundervisning er perfekt for å få inn bevegelse og gjelder for alle elever uansett hva slags utfordringer de måtte ha, har jeg sett», sier informant 3. Informantene understreker at elevene ikke bare må bevege seg fra stasjon til stasjon, men de kan også få inn fysisk bevegelse på stasjonene.

I dag har vi oppgaver som er plassert under pultene, som de må under og hente ting. Vi hadde også hinderløype hvor de måtte over en pult og under en pult og over en pult før de kom bort til det de skulle gjøre, så måtte de tilbake igjen, over, under, over under. Det skjer noe med deg når du bruker hele kroppen (informant 3).

Informant 3 fremhever også at fysisk bevegelse er positivt for elever som har utfordringer med å være i ro: «For har du uro i kroppen så er det perfekt å lage en stasjon der de må klatre litt over og under en pult før de kommer til der som aktiviteten er». Bevegelse trekkes frem flere ganger som en positiv faktor: «Vi må ha gode oppgaver og aktiviteter, og så et innslag av fysisk aktivitet i aktivitetene så de ikke blir lenge sittende [...] For da får de bevegelse i læringen og det er flere med utfordringer som skårer på». Informantene fremhever altså at det er positivt for elever med sosioemosjonelle vansker å være i fysisk bevegelse for å oppnå mestring og kunne bli inkludert i læringsaktivitetene. En annen positiv faktor informant 2 trekker frem ved stasjonsundervisning, er at en kan ha variasjon av lek på stasjonene. Elevene kan i undervisningen rullere på stasjonene slik at de leker med ulike ting og på denne måten får utløp for sine interesser. Informant 3 belyser at de arbeider i 10-12 minutter på hver stasjon.

Samtlige informanter belyser også lekens verdi for motivasjon i skolen. Informant 3 fremhever at leken er viktig for elevenes indre motivasjon. Informant 3 trekker også frem flere positive effekter for elevene ved å bruke lek: «Jeg opplever elever som interessert, de er motivert, de er ivrige, nysgjerrige og undrende». Samtidig opplever informanten elever som er glade og trives i leken. To av informantene, 1 og 2, ser også verdien av å bruke spill i undervisningen for å oppnå deltakelse. Konkurransen er for mange elever noe som kan motivere ifølge informantene. Informant 2 sier videre at for å spille spill, så kreves det deltakelse av elevene. Dette er noe informanten opplever at er motiverende for flere elever. De har lyst til å delta og de har lyst til å konkurrere om å vinne, slik som informant 1 fremhever: «[...]Det å vinne et spill. Det er en stor glede». Det poengteres av informant 3 at lek kan benyttes i stasjonsundervisning: «Jeg opplever iver, motivasjon og interesserte elever når vi har stasjoner og tilrettelegger for stasjonsundervisning. Det er fantastisk moro».

4.3 Utbytte

Gjennom intervjuene kommer det frem at elevene kan få et mangfoldig utbytte som følge av lek. Ifølge informantene kan elevene bli bedre på konfliktløsning og lære nye redskaper i samhandling, de kan også oppnå læring, mestring og sosial læring. Informant 1 trekker frem at i år når de har hatt mye lek, har de også mindre konflikter i elevgruppa, fordi elevene tar med seg reglene de har lært i klasserommet, ut i friminuttene. Ved å bruke lek i undervisningen, får

elevene nye redskaper de kan benytte seg av i for eksempel konfliktløsningssituasjoner: «De tar med seg redskapene vi prøver å gi dem i samspillet». I tillegg til dette fremhever 1 også at lek kan brukes for å oppnå læring: «Lek er det barna kan best, det er utrolig mange lure måter å lære inn ting gjennom lek». Samtidig belyser informant 1 at elevene ikke tenker over at de oppnår læring gjennom aktivitetene de holder på med fordi lek er en naturlig arena for de: «Elevene opplever at de ikke har gjort noe hele dagen på skolen. Men jeg vet at i all den leken de har gjennomført i løpet av skoledagen har det vært læring som de ikke helt har tatt for læring». I tillegg trekkes det frem av informant 1 og 3 at det tilrettelegges i leken ut fra elevenes forutsetninger slik at de skal oppleve mestring: «Jeg prøver å ligge i forkant. Jeg prøver å tilpasse de ulike oppgavene til det nivået de er, slik at de skal føle mestring». Gjennom tilpasning opplever altså informantene at elevene kan få et utbytte innen flere områder.

Stasjonsundervisning er også noe informantene ser verdien av for elevenes utbytte. I stasjonsundervisning hvor lærerne benytter oppgaver som er lekpreget må elevene samarbeide med andre, da kan elevene ifølge informantene oppnå sosial læring gjennom det. Informant 3 beskriver det på følgende måte: «I stasjonsundervisning må du lytte til de du samarbeider med. Det er veldig masse sosial læring». Informantene forklarte noen metoder de brukte for å oppnå samarbeid, lek og sosial læring gjennom læringsaktiviteter. Lærerne hadde laget en addisjonsmaskin. Elevene kan ved bruk av den leke og utforske hva som skjer når de legger kuler i to blå kopper med et rør festet i bunnen av hver kopp, som leder ned til en tredje kopp. I arbeid med addisjonsmaskinen må elevene samarbeide for å addere kuler ved å sende dem gjennom to rør for å til slutt addere alle kulene sammen. På denne måten kan elevene ifølge informantene oppnå mestring og være inkludert i et fellesskap gjennom leken.

4.4 Medvirkning

Det siste aspektet for å oppnå inkludering handler om medvirkning. Informantene i denne studien fremhever valgfrihet som et viktig aspekt for å oppnå medvirkning. Samtlige informanter forklarte at de pleide å starte dagen med fire stasjoner med lek. Videre forklarte de at de hadde en klar struktur i starten for hvordan gjennomføringen skulle være: «Du må ha en struktur i starten også kan du slippe litt opp etter hvert», sier informant 1. Deretter utdyper de at når elevene hadde lært seg strukturen kunne de slippe opp og la elevene velge selv hva de ville leke med: «Jeg setter

ut biler, puslespill, dukker, plusspluss. Også sier jeg: nå kan dere få lov til å velge hva dere har lyst til å leke med av disse fire», sier informant 2. Da vet elevene ifølge informantene, reglene i leken og leker fint sammen. Informant 2 poengterer videre at elevene har en valgfrihet i hvordan leken på de ulike stasjonene gjennomføres, selv om lekene de får bruke er bestemt av lærerne. Det løftes også frem av informanten at leken som foregår i friminuttene er valgfri for elevene. Gjennom informantenes utsagn ser en av dette at elevene får medvirke i ulike grad gjennom leken som forgår i skolen.

5.0 Drøfting

Denne oppgaven undersøker hvordan lek kan bidra til inkludering, mestring og motivasjon for elever med sosioemosjonelle vansker i begynneropplæringen. I denne studien er det lærerperspektivet som er i fokus. Dette kapittelet vil oppsummere hovedfunnene og drøfte dem i lys av relevant teori og tidligere forskning. Til slutt vurderes validiteten av studiens konklusjoner.

5.1 Fellesskap gjennom lek

En myk overgang til skolen kan ifølge informantene være positivt for fellesskapet i klassen og elevenes mestring. Det første møtet barn har med skolen er viktig for det resterende skolelivet til elevene (Hogsnes, 2022, s. 41). Som påpekt av en informant (1) opplever elever mye nytt i skolen, men lek er noe elevene har kjennskap til fra barnehagen. Hogsnes (2022, s.41) viser til tidligere forskning som konkluderer med at barn som ikke trives ved skolestart, generelt klarer seg dårligere videre i skoleløpet. Hvis elevene ikke trives, kan de negative følelsene påvirke elevens motivasjon for å både mestre og bli en del av et fellesskap. Resultatene i denne studien viser at elever trives når de leker. Elevenes emosjoner er sentrale for elevenes trivsel og mistrivsel, samtidig påvirker det hvordan en forholder seg til livssituasjonen (Haugen & Haugen, 2020, s. 131). Dette kan tyde på at lek kan gi en myk overgang fra barnehage til skole, som kan legge til rette for et godt fellesskap og mestring senere i utdanningsløpet. Ved å skape en myk overgang fra barnehage til skole gjennom lek, kan dette også bidra til inkludering. Elevene kan ta del i et fellesskap fordi de trives. Likevel er det ikke sikkert at leken skaper trivsel for alle. Noen elever kan mangle evne til å regulere og kontrollere egne følelser (Haugen & Haugen, 2020), dette kan by på utfordringer for elevens egen trivsel og trivselen til de rundt. Elever som mangler evnen til emosjonsregulering må øve på å mestre det, og med riktig støtte fra læreren kan lek være en aktivitet som bidrar til en slik øving.

For at elever med sosioemosjonelle vansker skal bli inkludert og oppleve mestring er det viktig å være en del av et fellesskap (Haug, 2014b, s. 300). En informant (1) trekker frem at lek er viktig for alle, uavhengig av hvilke utfordringer hver enkelt har. Lek er derfor en naturlig innfallsvinkel for å skape mestring og et godt klassemiljø, spesielt for elever med sosioemosjonelle vansker. I likhet med dette trekker Öhman (2020, s. 114-115) frem at fellesskap og samhörighet kan vokse

frem gjennom lek, ved at de inviterer hverandre inn i lek. Et fellesskap hvor elevene inviterer hverandre med i lek kan skape et godt klassemiljø hvor inkludering er en viktig faktor. Öhman (2020, s. 115) fremhever også at barn kan bli lekesterke gjennom et trygt fellesskap. Det å være lekesterk innebærer at barnet har en evne til å ta med barn som er nølende og sjenerte inn i leken. Lekesterke barn kan altså bidra til inkludering for elever med sosioemosjonelle vansker ved å invitere de inn i leken, slik en av informantene (2) også nevner. Likevel er det viktig å trekke frem at det kan oppstå konflikter og utestengning gjennom lek, hvor inkludering ikke vil oppnås. Det er viktig å understreke at elever med sosiale og emosjonelle mentale helsevansker har høy risiko for å bli ekskludert i skolen (Graham et al., 2019, s. 16). Derfor er det viktig at en lærer er tett på i leken for å kunne veilede elevene, slik flere av informantene trekker frem at de gjør for at leken skal bli positiv for elevene.

Lek kan gi et positivt fokus i samhandling mellom elever, slik en av informantene (3) fremhever. Elever med sosioemosjonelle vansker kan vise en atferd som gjør sosiale relasjoner og trivsel vanskeligere (Haugen, 2008a, s. 28-30). I likhet med informanten (3) fremhever Öhman (2020, s. 114) at lek fremmer «trivselsfølelser», altså glede, nysgjerrighet og interesse. Trivselsfølelsene som fremmes gjennom lek kan da være positivt for å bedre trivsel til disse elevene i fellesskapet. På denne måten kan leken bidra positivt i samhandlingssituasjoner. Likevel er det viktig å trekke frem at det gjennom lek også kan oppstå konfliktsituasjoner, hvor disse følelsene ikke vil fremmes. Da er det viktig at læreren er til stede og kan veilede og hjelpe elevene videre i leken ved å være et støttende stillas for elevene (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 67-70).

5.2 Relasjonsbygging og sosioemosjonell læring gjennom lek

Lek er en arena som kan åpne opp for deltakelse i fellesskapet, slik to av informantene (1 og 2) fremhever inviterer elevene hverandre med i lek, og nye relasjoner og vennskap kan dannes på bakgrunn av at elevene holder på med samme aktivitet. En av informantene (3) fremhever at det er mye sosial læring gjennom samarbeid med andre i aktiviteter som er preget av lek. Elevene kan gjennom den sosiale læringsprosessen i lek, utvikle atferden sin i retning mot økt trivsel, læring og sosiale relasjoner. Dette kan være utfordrerne områder for elever med sosioemosjonelle vansker (Haugen, 2008a, s. 28-30). Ifølge Pang et al. (2018, s. 386) kan elever utvikle sosial-, emosjonell- og mestringskompetanse gjennom lek. Ved å utvikle sosial-, emosjonell- og

mestringskompetanse, kan elever med sosioemosjonelle vansker hjelpes mot en mer hensiktsmessig atferd, slik at eleven lykkes i leken og føler seg inkludert.

Det er verdt å problematisere at lek ikke automatisk bidrar til at elevene utvikler sosial-, emosjonell- og mestringskompetanse. Lek kan by på flere utfordringer for elever med sosioemosjonelle vansker. Et eksempel er at elever mangler forståelse for reglene i leken slik en av informantene (2) problematiserer, og derfor trenger hjelp av en voksen for å kunne oppnå mestring på dette planet. Da kan en lærer fungere som et støttende stillas og være med å veilede i leken slik en annen informant (3) trekker frem i likhet med Vygotsky sin teori om å være en kompetent annen for eleven (Dale, 1996, s. 54-55).

Gjennom lek kan nye relasjoner dannes, slik informantene påpeker. Vingdal (2018, s. 50) belyser i likhet med informantene at barn kan få venner gjennom lek. I tillegg trekker hun frem at elevene får øve på samhandling og det å respektere andre gjennom leken. Gjennom samhandlingen i lek kan elevene øve på de relasjonelle ferdighetene deres som er viktig for sosioemosjonell læring (Weissberg et al., 2015). I lek med andre barn kan elevene kan få øvd på deres kommunikasjonssevne og problemløsningsevne. Elever som behersker de relasjonelle ferdighetene sine kan bli lekesterke barn som igjen kan invitere andre barn med i leken (Öhman, 2020, s. 115), slik informantene også nevner skjer i lek. På denne måten kan lek skape et felleskap blant elevene som igjen er viktig for inkludering i elevgruppen ifølge Haug (2014a, s. 13).

5.3 Deltakelse, motivasjon og mestring

For å oppnå inkludering er deltakelse ifølge Haug (2014b) sentralt. En av informantene (3) hevder at elevene blir delaktige når alt er lek. Å være delaktig i lek kan relateres til det Qvortrup (2012) omtaler som den sosiale dimensjonen innen inkludering. Deltakelse poengteres også av en annen informant (1), elevene deltar ifølge informanten mye i læringsaktiviteter gjennom lek. For at elevene skal bli delaktige, ser samtlige informanter verdien av fysisk bevegelse blant elevene. Stasjonsundervisning løftes frem som en god metode av informantene for å skape fysisk bevegelse i undervisningen. I funnene presenteres en addisjonsmaskin hvor elevene må samarbeide for å legge kuler i to blå kopper, med et rør festet i bunnen av hver kopp, som leder

ned til en tredje kopp. I arbeid med addisjonsmaskinen må elevene samarbeide for å addere kuler ved å sende dem gjennom to rør festet til koppene, og til slutt addere alle kulene sammen. Dette er en tilnærming hvor lek og fysisk bevegelse knyttes sammen for at elevene skal oppnå både mestring og inkludering. I en slik aktivitet kan elevene gjennom samarbeid lære av hverandre og oppnå mestring ved at de får tilpassede oppgaver i forhold til mengde kuler de skal addere. Aktiv læring gjennom lek blir også beskrevet i forskningen til Martlew et al. (2011, s. 72). Her beskrives lek som en tilnærming som kan være med å utvikle barns kunnskap om innhold i fagene og utvikle sosiale ferdigheter og kompetanse (Wood & Attfield, 2005). Pang et al. (2018, s. 386) konkluderer også i sin studie med at det er viktig å introdusere undervisningsopplegg som er varierte og støtter opp under sosial-, emosjonell- og mestringskompetanse, slik eksempelet med addisjonsmaskinen kan legge til rette for.

Samarbeidsaktiviteten med addisjonsmaskinen kan være et utgangspunkt for å oppnå sosial og emosjonell læring. Som nevnt handler noen av hovedelementene i sosioemosjonell læring (SEL) om sosial bevissthet, selvbevissthet, selvstyring og relasjonelle ferdigheter (Weissberg et al., 2015). Gjennom denne aktiviteten kan eleven øve på sosial bevissthet, ved å forstå de sosiale normene. Eleven må for eksempel forstå at oppgaven ikke skal løses alene, men i samarbeid med en medelev. De relasjonelle ferdighetene: kommunikasjonsevne og problemløsningsevne kan øves på i en diskusjon sammen med en medelev i form av hvem som skal gjøre hva, og når. Videre kan eleven få en øvelse i selvstyring gjennom denne aktiviteten. Hvis en elev har lyst til å gjøre alt selv, og blir sint når han/hun må samarbeide, kan eleven øve på å håndtere sine egne følelser, i samråd med en voksen. I dette eksempelet kunne eleven også fått øvd på selvbevissthet og på å få en forståelse for følelser. Når eleven blir sint kan en voksen anerkjenne følelsene eleven opplever, men samtidig veilede eleven til at det går fint å dele på kulene som skal legges i de to rørene i addisjonsmaskinen. Emosjonsregulering kan være aktuelt i en slik situasjon (Harrington et al. 2020, s. 48-49; Haugen & Haugen, 2020, s.145), fordi eleven trenger å lære å gjenkjenne følelsene og bruke egnede strategier for å endre følelsene sine mot et ønsket utfall.

Fysisk bevegelse ser ut til å ha en positiv innvirkning for elever som strever med sosioemosjonelle vansker, spesielt elever som har mye uro inni seg, slik en informant (3) beskriver. Vingdal (2018) påpeker i likhet med informantene at det kan være utfordrende for de

yngste barna å være i ro over lengre tid. Tonkonogi et al. (2013) viser til at barns nerveceller blir trøtte ved monoton belastning. Lek kan da være positivt for elevenes konsentrasjonsevne. Elevene kan få brukt kroppen sin gjennom lek, slik at nervecellene ikke blir monotont belastet. Ved å bruke lek som tilnærming kan elevene oppleve mestring og motivasjon ved at undervisningsmetoden er tilpasset hvordan de unge kroppene fungerer. Samtidig kan elevene føle seg subjektivt inkludert i fellesskapet ved at de deltar fysisk i leken, og det å være i et fellesskap er sentralt både i Haug (2014a) og Nilsen (2017, s.15-37) sin inkluderingssteori.

Stasjonsundervisning nevnes som en metode hvor lek kan tas i bruk i undervisning av informantene. En av informantene (3) forklarer at elevene på en stasjon må gjennom en hinderløype som går over og under pulter i klasserommet, for å løse oppgaver. En slik undervisningsform er ifølge informanten perfekt for elever med uro i kroppen. Stasjonsundervisning som metode, stemmer godt overens med Vingdal (2018, s. 39) sitt begrep om «intervallbarnet». Dette begrepet brukes for å beskrive hvordan barns utholdenhet er. I intervallprinsippet er pauser like viktig som aktivitet (Becher & Bjørnstad, 2019, s. 79). Under stasjonsundervisning arbeider elevene slik en av informantene (3) spesifiserte 10-12 minutter på stasjonen, før de rullerer. I denne rulleringen får elevene en pause. Likevel er det viktig å fremheve at slike aktiviteter forutsetter klare rammer, slik en av informantene (1) belyser. Uklare regler og inkonsistent håndhevelse er en risikofaktor for elever knyttet til skolen (Haugen, 2008b, s. 62-64). Derfor er det viktig at læreren er tydelig med hvilke forventinger han/hun har til elevene i gjennomføringen av en slik aktivitet.

Det er flere grunner til at stasjonsundervisning med lek er positivt for elevene, slik informantene belyser. Lekeaktiviteter kan bli altopplukende og et mål i seg selv for elevene (Lunde & Brodal, 2022, s. 103-107). I en undervisning som er lekpreget kan barn drives av en indre motivasjon, fordi elevene ikke trenger noe annet enn trangen til å leke. Informanten (3) opplever elever som er glade og trives når de leker. Lek i stasjonsundervisning kan gi elevene motivasjon til å delta, som gjør at elever med mye uro i kroppen kan oppleve mestring i fellesskapet. Elevene kan bli inkludert i form av at de kan få utløp for sin uro gjennom aktiviteten. Samtidig kan vanskene eleven har bli mindre synlige i fellesskapet, noe som også kan bidra positivt til inkludering i klassen. En aktivitet som er lekpreget kan føre til økt gjennomføringsevne for elever med mye

uro i kroppen, slik en informant (3) fremhever. Informanten påpeker at flere med uro i kroppen tjener på en slik undervisningsform. Lek er som tidligere nevnt, positivt for monoton belastning (Tonkonogi et al., 2013). Elevene kan videre få en mental helseeffekt i form av at evnen til å forstå og bli en del av et fellesskap kan utvikles gjennom lek (Lunde & Brodal, 2022, s. 108). En slik evne er viktig for inkludering av elevene.

For å delta i læringsaktiviteter er motivasjon for deltakelse en grunnleggende faktor, slik flere av informantene belyser. Lillemyr (2011, s. 41-42) poengterer i likhet med informantene at lek er en aktivitet som er indre motiverende og engasjerende for barn. En informant (3) fremhever at hun opplever iver, motivasjon og interesserte elever når de bruker lek. Öhman (2020, s. 114) hevder at lek kan gi en følelse av kompetanse og egen kontroll. Å ha kontroll over sine egne handlinger og sitt eget liv, er et av basisbehovene for å oppnå motivasjon ifølge Ryan og Deci (2017, s. 95-97). Dette basisbehovet er behovet for autonomi. Behovet for autonomi kan møtes gjennom lek og spill ved at elevene får muligheten til å ta kontroll over egne handlinger. Elevene kan for eksempel selv velge hvor de vil legge brikken sin i spillet tre på rad, eller hvilket kort de vil legge ut når de spiller kort. Elevene får da ta kontroll over handlingene som de tror vil lede dem til seier i spillet. Informantene hevder at muligheten for å vinne et spill kan fremme elevenes motivasjon og glede i undervisningen.

Lek er ifølge informantene en metode hvor elevene kan oppnå læring uten å tenke over det selv. Informantenes utsagn kan ses i lys av et viktig kjennetegn ved lek som Lunde og Brodal (2022, s. 103-107) fremhever; nemlig at lek er egenmotivert. Leken eller spillet kan bli altoppslukende for elevene, da kan leken også bli et mål i seg selv. Denne drivkraften kan da bli elevenes indre motivasjon til å gjennomføre aktiviteten som lærerne vet at det er læring i. Ved at eleven får en drivkraft til å gjennomføre aktiviteten kan det igjen føre til mestring for eleven. Dette kan skje ved at eleven opplever basisbehovet kompetanse, som Ryan og Deci (2017, s. 95-97) mener må ligge til grunn for motivasjon. Eleven kan for eksempel oppleve mestring ved å forstå reglene i et spill. Videre handler det tredje basisbehovet ifølge Ryan og Deci (2017, s. 95-97) om tilhørighet til et fellesskap. Behovet for tilhørighet kan dekkes gjennom en aktivitet med spill eller lek. Slik informantene nevner, er det motiverende for elevene å vinne. For å kunne vinne må det være flere

deltakere i spillet. Elevene kan da bli en del av et fellesskap i spillet og føle tilhørighet gjennom deltakelsen sin.

Elever som har sosiale og emosjonelle vansker kan også, som en av informantene trekker frem, streve med å kontrollere følelsene sine når de taper i et spill. I en slik aktivitet trenger eleven å øve på selvstyring (Weissberg et al., 2015). Når eleven taper, blir sint og kaster ting rundt seg, slik en av informantene nevner, kan eleven få støtte og veiledning fra en voksen. Den voksne kan veilede eleven til å øve på å regulere sinnet eleven opplever med å tape i spill. Det å oppnå selvstyring er viktig for at eleven skal kunne oppleve mestring i en slik aktivitet. Eleven kan altså øve på selvstyring for å oppnå mestring i form av at det går helt fint å tape også. Det er selvsagt kjedelig å tape, men eleven vil kanskje lettere bli invitert med i spill av medelever hvis eleven håndterer tap uten å kaste ting rundt seg. På denne måten kan det å øve på selvstyring gjennom lek bidra til både mestring og inkludering for elever med sosioemosjonelle vansker.

Det å få støtte fra en voksen som beskrevet i avsnittet over, kan skape trygghet for elever med sosioemosjonelle vansker, slik en av informantene (3) belyser. Informanten ser viktigheten av at den voksne er i nærheten for den som har utfordringer og kan veilede eleven i lek når det trengs. Trygghet og tillit belyses av Lunde og Brodal (2022, s. 100) som viktige faktorer for et godt klasse miljø. En følelse av trygghet kan altså bidra til deltakelse og et godt klasse miljø.

Viktigheten av trygghet og støtte fra den voksne kan relateres til sosiokulturell læringsteori, fordi barns ideer, holdninger og verdier i denne læringsteorien utvikler seg i samhandling med andre (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 67). Den voksne kan være tilgjengelig i leken og veilede eleven til å øve på selvstyring, sosial bevissthet og relasjonelle ferdigheter, samt hjelpe eleven til å være selvbevisst, som alle er hovedpunkter i SEL – rammeverket (Weissberg et al., 2015). Ved å veilede eleven til å utvikle disse ferdighetene i lek, kan læreren fungere som en støtte for å bidra til mestring for elever med sosioemosjonelle vansker. Trygghet og støtte fra den voksne trekkes også frem av Dolton et al. (2020, s. 423), som beskriver hvordan spill med en voksen ga en «stille elev» trygghet til å kommunisere med en voksen. Brettspillet førte til at eleven ble trygg nok til å svare muntlig, selv om eleven ofte svarte nonverbalt (Dolton et al., 2020, s. 424). Her kan en trekke en linje mellom hvordan brettspillet som lek bidro til trygghet for eleven, som igjen er en viktig faktor for inkludering ifølge Haug (2014a, s. 13-14).

Ser en funnene i denne studien i lys av at lek brukes mindre nå enn da 6-årsreformen ble innført (Bjørnstad et al., 2022, s. 155-164), er det rimelig å stille spørsmål ved hvorfor lærerne i skolen bruker mindre tid på lek nå enn før. I Stortingsmelding 6 kommer det frem at alle barn i skolen skal få muligheten til å være en del av et fellesskap, til å leke, utvikle seg og mestre i skolen, uavhengig av bakgrunn (Meld. St. 6, 2019-2020). Stortingsmeldingen kaster også lys over lekens viktighet i skolen, og bidrar videre til å problematisere hvorfor lek brukes mindre i skolen i 2021 enn i 2001. Informantene i denne studien belyser verdien av veiledning i lek. En slik veiledning kan sies å være en del av *Tilpasset opplæring* i opplæringsloven (1998). Ifølge informantene tilpasser lærerne leken eller veiledningen ut fra elevene sine forutsetninger. Tilrettelegging i lek kan altså bidra til å oppnå inkludering, mestring og motivasjon for den enkelte eleven.

5.4 Lærerens rolle i leken

Det finnes ulike meninger om hvilken rolle læreren bør ha i leken. Informantene i denne studien er enige om at det er viktig å veilede elevene i leken. De mener lærerne må gå inn og ut av leken for å veilede elevene videre. Bru (2011, s. 27-28) fremhever at sosial støtte kan øke evnen til å håndtere utfordringer og bedre den mentale helsen. Elevene kan da få et mer positivt syn på egne ressurser og mestringsmuligheter. I forskningen til Lillejord et al. (2018, s. 15) hadde lærerne på en annen side delte meninger om deres rolle i leken. Her mente den ene gruppen at lærerne ikke skulle bryte inn og forstyrre den frie leken, mens den andre gruppen mente at de voksne måtte engasjere seg i leken for at læring skulle skje. Den sistnevnte gruppen kan relateres til teori om lærerens funksjon som et støttende stillas for at elevene skal utvikle seg (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 125). Martlew et al. (2011) fokuserer også på at læreren skal fungere som en tilrettelegger og en stillasbygger i aktiv læring. I likhet med informantene, trekker Martlew et al. (2011, s. 71) frem at elevene kan utvikle seg gjennom leken ved veiledning. Lek kan altså bidra til mestring og motivasjon ved at elevene enkelt kan veiledes.

En fordel som kommenteres av informantene ved å ha lærere som går inn og ut av leken, er muligheten for å avverge konflikter. Som lærer kan en ligge i forkant og bryte inn når en ser at ting begynner å bli vanskelig for elevene, slik en informant (1) poengterer. Å hjelpe til med å ordne opp i konflikter er en form for emosjonell støtte som kan bidra til inkludering (Bru, 2011,

s. 27-28). Lærerenes rolle kan i en slik situasjon bidra til en inkluderende lek. Når læreren bryter inn i leken kan leken slik informanten trekker frem, også gi elevene nye redskaper. I leken kan elevene oppleve mestring ved å ta i bruk de nye redskapene de har tilegnet seg. Gjennom veiledning kan læreren påvirke slik at leken bidrar til mestring hos elevene. Læreren kan altså ha en viktig rolle for samhandlingen og fellesskapet for elever med sosioemosjonelle vansker.

En ulempe ved at læreren går inn og ut av leken kan være at viktige trekk ved leken ikke får fritt spillerom (Lillemyr, 2011, s. 219). Elevens følelse av kontroll, vilje til å kommunisere og barnets indre motivasjon, samt evne til å sette virkeligheten til side, er viktige trekk som i ulik grad kan påvirkes av læreren. Barnets følelse av egen kontroll kan bli påvirket hvis en voksen stadig kommer inn og avbryter leken. Viljen til å kommunisere med andre kan også bli påvirket hvis en voksen griper inn i leken. Kanskje eleven ikke liker at den voksne veileder, og derfor velger å trekke seg bort fra leken i stedet. En kan da tenke seg at barnets indre motivasjon for å leke, ikke lengre er til stedet. Ved et slikt tilfelle vil den voksnes rolle virke mot sin hensikt med tanke på inkludering, mestring og motivasjon for elever med sosioemosjonelle vansker i leken. Martlew et al. (2011, s. 71) trekker frem at elevene i deres undersøkelse likte å ha avstand fra lærerens tilsyn i leken. Barnets evne til å sette virkeligheten til side kan også påvirkes av den voksnes innflytelse i leken, noe som igjen kan begrense barnets mulighet for mestring ved at de ikke får øvd på ting de enda ikke kan, slik Öhman (2020, s. 114) fremmer at leken kan gi rom for. For å ikke bidra negativt for leken kan læreren ta utgangspunkt i Vygotskys teori om å være et støttende stillas for elevene. I denne teorien skal læreren hjelpe eleven til å mestre det som er i den neste utviklingssonen, resten skal eleven klare selv (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 67-70).

5.5 Medvirkning i lek

Valgfrihet i lek er noe som trekkes frem som en viktig faktor i lek av informantene. Muligheten til å velge kan betraktes som en form for autonomi, som er viktig for å oppnå motivasjon (Ryan & Deci, 2017). Ved at elevene får mulighet til å velge hvilken lek de vil leke, eller hvordan de vil leke med lekene læreren har funnet frem, kan elevene få medvirke i undervisningen og få en følelse av kontroll, som er et viktig trekk ved leken ifølge Lillemyr (2011, s. 219) og Martew et al. (2011). Selv om medvirkning er en viktig faktor for inkludering (Haug, 2014b; Meld. St. 6, 2019-2020, s. 11; UNESCO, 2005, s. 13), kan det være viktig å tilpasse leken for elever med

sosioemosjonelle vansker. Det kan være lurt å begynne i det små, ved for eksempel å si, slik informantene forklarer at de gjør, at eleven kan velge mellom fire leker som læreren har lagt frem i klasserommet. Læreren kan da på forhånd tenke ut hvilke leker som kan bidra til mestring og inkludering for eleven med sosioemosjonelle vansker. Leker som eleven har stor interesse for, kan også benyttes bevisst for at eleven skal få motivasjon til å utfordre seg selv. Hvis eleven synes det er vanskelig å leke med andre, kan det være en løsning for å øve på å danne nye relasjoner. Gjennom leken eller undervisningen utfører eleven et handlingsmønster som konstruktivt tvinger frem utvikling hos barnet (Dale, 1996, s. 54-55).

Resultatene i denne studien viser til at lek er noe barn er gode på, derfor kan lek brukes til elevenes fordel i undervisningen. Dolton et al. (2020, s. 419) belyser verdien av å bruke en fremgangsmåte hvor barna føler seg forstått, hørt og verdsatt. Lek kan være en slik fremgangsmåte. Hvis elevene føler seg forstått, hørt og verdsatt, kan det bidra til motivasjon hos elevene, som igjen kan gi elevene handlekraft til å øve på nye ferdigheter og mestre gjennom leken i samspill med andre. Likevel er det viktig for lærerne å ha en klar struktur i starten, slik informantene belyser, før elevene får mer valgfrihet. Dette kan være viktig for at elevene skal lære seg de samme reglene for hva som gjelder i klasserommet når det kommer til lek. Elevene kan for eksempel øve på sosial bevissthet som er viktig for sosioemosjonell læring (Weissberg et al., 2015), ved å forstå de sosiale normene for hvordan lek i klasserommet fungerer. Når elevene har forstått og mestrer reglene som gjelder, kan læreren slippe opp, og gi elevene større valgfrihet, slik informantene nevner.

5.6 utfordringer ved studiens reliabilitet og validitet

I denne studien var utgangspunktet å se etter hvordan lek kunne bidra til inkludering og mestring for elever med sosioemosjonelle vansker. Gjennom studien og innsamling av data, kom det frem flere funn som gjorde motivasjon sentralt i oppgaven, det er derfor gjort et valg om å innlemme begrepet motivasjon i problemstillingen. Samtidig er det tett sammenheng mellom mestring og motivasjon, slik som beskrevet i kapittel 2.5. Problemstillingen består derfor av flere sentrale elementer (inkludering, mestring og motivasjon), som knyttes opp mot lek for elever med sosioemosjonelle vansker i begynneropplæringen. Basert på målet om å fremstille data i studien så sannferdig som mulig, er det tatt et bevisst valg om å ta med alle tre elementene.

En annen utfordring ved studiens reliabilitet er at det ble tatt ulike valg i kodingsprosessen, som kunne vært gjort annerledes. Kodingen ble gjennomført med utgangspunkt i Haug (2014b) sine fire punkter innen inkludering; Felleskap, deltakelse, utbytte og medvirkning. Det ble tatt et bevisst valg om å kode mestring som en form for utbytte, og motivasjon under deltakelse, fordi motivasjon er sentralt for deltakelse. Mestring og motivasjon kunne vært kodet som egne kategorier, fordi det er to store fenomen, men i denne studien er de plassert inn i begreper i inkluderingsteorien til Haug (2014b) fordi det er tett sammenheng mellom motivasjon og deltakelse, og mestring og utbytte. Hvis definisjonen til Haug (2014b) ikke var utgangspunktet for analysen, ville analysen kanskje sett annerledes ut. Dette kan være en trussel for reliabiliteten som handler om at dataen kunne blitt fremstilt på en annen måte. For å møte denne trusselen er oppgaven gjort så transparent som mulig (Silverman, 2011). Valgene som er tatt i studien har blitt belyst og er gjort med vekt på viktige aspekter ved et forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47-50), slik som at den som intervjues skal fortelle om sin livsverden. Det ble gjennomført transkribering for å ivareta meningen i det som ble sagt, spørsmålene var gjennomtenkt for å få et deskriptivt intervju og intervjuene var spesifisert og fokusert mot utvalgte temaer. Samtidig er studien åpen om påvirkningen som kan skje mellom intervjuer og den som blir intervjuet i en interpersonlig situasjon. En interpersonlig situasjon handler om at intervjuer og den som intervjues påvirkes gjensidig av hverandre (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 51).

I analyseprosessen er det tatt flere valg som kan påvirke resultatet i studien. I prosessen med koding av datamaterialet kunne enkelte koder vært plassert i andre kategorier. Koden *relasjoner* kunne også vært plassert under *utbytte*. Dette er med bakgrunn i at nye relasjoner som dannes mellom elevene også kan betraktes som et utbytte av leken. I denne studien ble det tatt en beslutning om å kode relasjoner innenfor kategorien fellesskap fordi relasjoner er sentralt for å kunne danne et fellesskap. Det kan diskuteres hvor reliabelt datamaterialet i denne studien er når det er flere mulige tolkninger av datamaterialet.

Utvalget i denne studien er begrenset til 3 informanter og det er valgt ut fra tilgjengelighet. Funnene i denne studien kan derfor ikke generaliseres, noe som er en trussel for oppgavens validitet. Den indre validiteten i denne studien er sterk, fordi funnene er gyldige for informantene

(Postholm et al., 2018, s. 79), mens muligheten for å si noe om funnene kan generaliseres, øker for hver case som studeres (Postholm et al., 2018, s. 222-223).

6.0 Avslutning

Denne studien undersøker hvordan lek kan bidra til inkludering, mestring og motivasjon for elever med sosioemosjonelle vansker i begynneropplæringen. Funnene i denne studien viser at de tre lærerne som deltok i hovedsak belyser lek som en tilnærming som bidrar til fellesskap gjennom å skape et godt klassemiljø, relasjoner og samhandling. Videre poengteres det at lek kan føre til deltakelse fordi leken kan fordre fysisk bevegelse som i undervisningen kan skje gjennom stasjonsundervisning. I tillegg kan lek være trygt og kjent for elevene. Hvis elevene føler seg trygge, kan det øke sjansen for deltakelse. Gjennom leken blir også elevenes utbytte beskrevet av lærerne. Elevene kan ifølge informantene få utbytte i form av mestring, nye redskaper og konfliktløsningsstrategier, samt faglig og sosial læring. Et fellestrekk som går igjen i dataen som er samlet inn, er viktigheten av lærerens rolle i veiledning av elever med sosioemosjonelle vansker. Informantene ser verdien av deres egen rolle for at elevene gjennom leken skal oppleve både inkludering, mestring og motivasjon. Medvirkning kan også skje gjennom lek ved at elevene får valgfrihet i form av hvilken lek de vil leke eller hvordan de vil leke med de aktuelle lekene lærerne setter frem. Både fellesskap, deltakelse, utbytte og medvirkning må ligge til grunn for å oppnå inkludering ifølge Haug (2014b). Det kommer frem av dataen at lek kan bidra til inkludering, mestring og motivasjon for elevene, fordi lek er tilpasset de unge kroppene og elevene sine forutsetninger.

Delrapporten om hvordan de yngste barna har det i skolen etter seksårsreformen fra 1997, har bidratt til diskusjonen om lekens plass i skolen de siste årene (Bjørnstad et al., 2022, s. 155-164). Funnene i studien min viser at lek kan ha mange fordeler for læring og utvikling slik informantene belyser. Forskning viser også til at lek kan bidra til utvikling av ulike kompetanser, slik som sosial-, emosjonell- og mestringskompetanse (Pang et al., 2018, s. 386). I tillegg trekker flere informanter frem lekens betydning for elevenes motivasjon i skolen. Lekens motivasjonspotensial kan ha en sammenheng med lekens egenverdi for elevene (Öhman, 2012, s. 100-101). Data fra studien viser at leken kan være positiv for elever med sosioemosjonelle vansker i form av at læreren kan veilede elevene i lek, slik at de kan bli inkludert i fellesskapet, samt oppleve mestring av faglige eller sosiale ferdigheter gjennom leken. Funnene i studien har relevans for bruken av lek i skolen, fordi lekens posisjon i skolen har blitt mindre for

seksåringene i løpet av årene (Bjørnestad et al., 2022, s. 155-164). Det er rimelig å stille seg kritisk til hvorfor lærerne i skolen bruker mindre tid på lek nå enn før.

Det økte fokuset på lek i fagfornyelsen (2020) kan bidra positivt for lekens plass i skolen. Slik det kommer frem av analysen, er lek en metode hvor lærerne kan veilede og tilpasse aktiviteter til elever med sosioemosjonelle vansker. Lek kan også knyttes opp mot Stortingsmelding 6, som sier at skolen skal gi alle barn muligheter, uavhengig av forskjeller og bakgrunn, samtidig som barn skal leke, lære, utvikle seg og mestre i skolen (Meld. St. 6, 2019-2020). Barna skal ifølge Stortingsmelding 6 også oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet gjennom inkludering i skolen. Funnene viser at lek har et potensiale for å danne et grunnlag for inkludering ved at barn som er lekesterke kan invitere sjenerte og nølende elever med i leken slik også Öhman (2020, s. 115) fremmer. Veiledningsmuligheten i lek som blir belyst i resultatene er også en sentral faktor i *tilpasset opplæring* som er fastsatt i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998). Det at lek kan brukes for å veilede elevene til både inkludering og mestring styrker grunnlaget for å bruke lek i skolen, samtidig som lekens motivasjonsfaktor er sentralt for elevenes deltakelse i undervisningen.

6.1 Implikasjoner for praksis

Funnene i denne studien er relevant for lærerutdanningen og ulike fagpersoner som jobber i begynneropplæringen. Resultatene viser at lek bør tas på alvor i opplæringen, fordi lek har et stort potensial for både inkludering, mestring og motivasjon for elever med sosioemosjonelle vansker. Elevene leker fordi det er gøy, de får gode følelser av å leke, samtidig som lek kan bidra til bedre helse, mestring og sosioemosjonell kompetanse (Lillemyr, 2011, s. 37-41; Lunde & Brodal, 2022, s.108; Öhman, 2020, s. 114-115; Pang et al., 2018, s. 386). Videre nevnes også motivasjon som en fordel ved lek (Öhman, 2012, s. 100-101). Med utgangspunkt i at lek kan skape trivsel og ha en gevinst for både helse, mestring og utvikling av kompetanser, er det rimelig å mene at dette er viktig kunnskap for fagpersoner som arbeider i skolen.

Fysisk bevegelse gjennom blant annet lek i stasjonsundervisning, har i denne studien vist seg å være en mulig metode for å skape mestring, motivasjon og inkludering for elever med sosioemosjonelle vansker. Lek kan være tilpasset de unge kroppene som har behov for å bevege

seg med jevne mellomrom, i «intervallprinsippet» (Becher & Bjørnestad, 2019, s. 79). Samtidig kan lek skape relasjoner mellom elever, som kan føre til et fellesskap i klassen. Lekens funksjon for relasjonsbygging kan være sentralt å vite om for fagpersoner i skolen. Det kan være nyttig å vite at elever kan utvikle seg til å bli lekesterke gjennom lek, og at de da kan invitere elever som er nølende og sjenerte med i leken, slik Öhman (2020, s. 115) og informantene blyser. Samtidig kan det være nyttig å være klar over hva sosioemosjonell læring innebærer og hvordan leken kan legge til rette for øving på selvbevissthet, selvstyring, sosial bevvisthet og relasjonelle ferdigheter (Weissberg et al., 2015). Klarer en som lærer å legge til rette for øving på områder innen sosioemosjonell læring gjennom lek, kan det bidra til både inkludering, mestring og motivasjon for elever med sosioemosjonelle vansker i begynneropplæringen.

Analysen i studien belyser også at lek kan bidra til både felleskap, deltakelse, utbytte og medvirkning, som alle er viktige faktorer for inkludering slik Haug (2014b) legger frem. Informantene fremhever viktigheten av lærerens rolle for at elevene skal kunne oppnå inkludering gjennom lek. Ifølge informantene i studien er det viktig at læreren aktivt veileder elever med sosioemosjonelle vansker i leken, for at de skal oppnå både mestring, motivasjon og inkludering. Et relevant begrep i denne sammenhengen er å være en kompetent annen (Dale, 1996, s. 54-55). Inkludering er som nevnt også sentralt i skolen gjennom Opplæringsloven (1998) og Stortingsmelding 6 (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 11). Funnene om lek i denne studien kan altså være nyttige for lærere i undervisningshverdagen, for å gi elever med sosioemosjonelle vansker en best mulig skolehverdag med tanke på inkludering, mestring og motivasjon.

6.2 Videre forskningsbehov

Denne studien er begrenset til tre informanter og gir derfor bare et innblikk rundt tematikken som tas opp. Det er behov for å forske mer på lek, i større en skala. Det kunne vært interessant å se på elevenes oppfattelse av lek som en del av undervisningen, men samtidig også forske mer på lek generelt og lærernes bruk av det. På bakgrunn av oppgavens omfang ble søkelyset bare rettet mot lærerne. Lek er samfunnsaktuelt i dag fordi forskning viser at bruken av lek har blitt mindre i skolen fra 2001-2021 (Bjørnestad et al., 2022, s. 155-164). Fremover kunne det vært interessant å forske på om det blir en endring i bruk av lek i skolen, ettersom det har kommet en del endringer i Kunnskapsløftet fra 2020 som øker fokuset på lek i skolen igjen.

Litteraturliste

- Andersen, S. S. (1997). *Case-studier og generalisering : forskningsstrategi og design*. Fagbokforlaget.
- Askland, L. & Sataøen, S. O. (2019). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (4. utg.). Gyldendal.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychol Rev*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Becher, A. A. & Bjørnestad, E. (2019). Muligheter for lek og lekende tilnærminger i nye undervisningsarealer. I H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen : lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 71-91). Universitetsforlaget.
- Bjørnestad, E., Myrvold, T. M. & Dalland, C. P. (2022). «Hit et steg og dit et steg» - sakte, men sikkert framover? - en systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved førsteklasse (OsloMet Skriftserie 2022 nr7). Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier og By- og regionsforskningsinstituttet (NIBR). OsloMet-Storbyuniversitetet. <https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/794/726>
- Bodrova, E. & Leong, D. (2007). Playing for academic skills. *Children in Europe*, 1, 10-11.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1191/1478088706qp063oa?needAccess=true&role=button>
- Bredo, E. (2010). Mead's philosophy of education. *Curriculum Inquiry*, 40(2), 317-334. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2010.00484.x>
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker : barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 17-33). Universitetsforlaget.
- Bråten, I. & Thurmann-Moe, A. C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 123-142).
- Buli-Holmberg, J. (1997). *Sosiale og emosjonelle vansker: Muligheter for alle*. Ad Notam Gyldendal.
- Dale, E. L. (1996). Læring og utvikling - i lek og undervisning. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 43-73). Cappelen akademisk forlag.

- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- Dolton, A., Adams, S. & O'Reilly, M. (2020). In the child's voice: The experiences of primary school children with social, emotional and mental health difficulties. *Clinical child psychology and psychiatry*, 25(2), 419-434.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1359104519859923>
- Drugli, M. B. & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Cappelen Damm akademisk.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Dev*, 82(1), 405-432.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- FN-Sambandet. (1989, 04.02.2022). *Barnekonvensjonen*. FN-Sambandet. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>
- Graham, B., White, C., Edwards, A., Potter, S. & Street, C. (2019). School exclusion: a literature review on the continued disproportionate exclusion of certain children. *the Department for Education*:
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/800028/Timpson_review_of_school_exclusion_literature_review.pdf.
- Harrington, E. M., Trevino, S. D., Lopez, S. & Giuliani, N. R. (2020). Emotion regulation in early childhood: Implications for socioemotional and academic components of school readiness. *Emotion*, 20(1), 48-53. <https://psycnet.apa.org/fulltext/2020-03346-008.pdf>
- Haug, P. (2014a). *Dette vet vi om Inkludering*. Gyldendal akademisk.
- Haug, P. (2014b). The practices of dealing with children with special needs in school: a Norwegian perspective. *Emotional and behavioural difficulties*, 19(3), 296-310.
<https://doi.org/10.1080/13632752.2014.883788>
- Haugen, R. (2008a). Hva er sosiale og emosjonelle vansker? I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3 : Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (Bd. 3, s. 15-42). Høyskoleforlaget.
- Haugen, R. (2008b). Påvirkningsfaktorer versus beskyttelsesfaktorer. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3 : Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (s. 44-71). Høyskoleforlaget.

- Haugen, V. D. & Haugen, R. (2020). *Spesialpedagogisk tilrettelegging i skolen*. Cappelen Damm akademisk.
- Hogsnes, H. D. (2022). Lek i skolehverdagen: lekens betydning for barns erfaringer med sammenhenger. I S. Breive, L. T. Eik & L. Sanne (Red.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen* (s. 37- 63). Fagbokforlaget.
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D. & Williams, B. (2019). Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. I *Educational Psychologist* (Bd. 54, s. 162-184).
<https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032>
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? : nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Generell del av læreplanen (UTGÅTT)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del - Prinsipper for læring, utvikling og danning*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del - Et inkluderende læringsmiljø*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplanmål i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal akademisk.

- LeBuffe, P. A., Ross, K. M., Fleming, J. L. & Naglieri, J. A. (2012). The Devereux Suite: Assessing and Promoting Resilience in Children Ages 1 Month to 14 Years. I S. Prince-Embury & D. H. Saklofske (Red.), *Resilience in children, adolescents, and adults: Translating research into practice* (s. 45-59). Springer.
- Lester, S. (2020). *Everyday playfulness : a new approach to children's play and adult responses to it*. Jessica Kingsley Publishers.
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). De yngste barna i skolen: lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø - en forskningskartlegging. *Kunnskapssenteret for utdanning*.
<https://www.beredskapsradet.no/sites/default/files/inline-images/qaIMTbaZs8RxESzJrUSkZa2p7Y3F6ZEt1nLjCKDMFKMEKGyYgn.pdf>
- Lillemyr, O. F. (1990). *Leik på alvor : teorier om førskolebarn og leik*. TANO.
https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2007092500029
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek, opplevelse, læring : i barnehage og skole* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Lunde, C. & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevrooperspektiv : hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst*. Universitetsforlaget.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2017). *Didaktisk arbeid*. Gyldendal akademisk.
- Martlew, J., Stephen, C. & Ellis, J. (2011). Play in the primary school classroom? The experience of teachers supporting children's learning through a new pedagogy. *Early Years*, 31(1), 71-83. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.529425>
- Meld. St. 030 (2003-2004). Kultur for læring. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=8>
- 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/>
- Mowat, J. G. (2015). 'Inclusion—that word!' examining some of the tensions in supporting pupils experiencing social, emotional and behavioural difficulties/needs. *Emotional and behavioural difficulties*, 20(2), 153-172. <https://doi.org/10.1080/13632752.2014.927965>
- Moyles, J. (2014). Starting with play: taking play seriously. I J. Moyles (Red.), *The Excellence of Play* (s. 14-24). McGraw-Hill Education (UK).
<https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=wZowBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq>

=moyles+&ots=vLIEJXrx17&sig=9Nda4dCIbsGhDsE5NNLsyoSXNBY&redir_esc=y#v=onepage&q=moyles&f=false

- NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora). (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nilsen, S. (2017). Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv. I (s. 15-37). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner : tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever* (Bd. [1-4]). Gyldendal akademisk.
- NOU 1998:5. (1998). *Reform 97 - investeringer i skolelokaler*. u.-o. f. Finans- og tolldepartemenet og kirke-. <https://www.regjeringen.no/contentassets/13c69c806da747249307f15baf758d1f/nou199819980005000dddpdfa.pdf>
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (§ 1-3). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1
- Pang, D., Frydenberg, E., Liang, R., Deans, J. & Su, L. (2018). Improving Coping Skills and Promoting Social and Emotional Competence in Pre-Schoolers: A Pilot Study on COPE-R Program. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7(2), 362-391. <https://journal.fi/jecer/article/view/114099/67298>
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Qvortrup, L. (2012). Inklusjon : en definisjon. I T. Næsby (Red.), *Er du med? : om inklusjon i dagstilbud og skole* (s. 5-16). UCN forlag.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory : basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=Bc_DDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Self-determination+theory:+Basic+psychological+needs+in+motivation,+development,+and+wellness&ots=QInakajQ3i&sig=6FC11bxT_WfnPXqDICC6OOja_hU&redir_esc=y#v=on

epage&q=Self-determination%20theory%3A%20Basic%20psychological%20needs%20in%20motivation%2C%20development%2C%20and%20wellness&f=false

Schuster, K. (2022). The Social Psychological Function of Play. I *The Social Construction of Landscapes in Games* (s. 39-57). Springer VS.

https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-35403-9_3

Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data : a guide to the principles of qualitative research* (4. utg.). SAGE.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.

Tonkonogi, M., Bellardini, H. & Vigestad, K. (2013). *Fysisk trening for barn og ungdom : for helse, allsidig utvikling og prestasjon*. Akilles.

UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Relasjoner mellom elever*. Fastsatt som forskrift

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Sosial-faglig-og-emosjonell-utvikling-og-laring/>

Utdanningsdirektoratet. (2020, 21. september). *De yngste barna i skolen*. Utdanningsdirektoratet.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/de-yngste-barna-i-skolen/>

Vingdal, I. M. (2018). Lærende kropp i endring. I *Den Viktige begynneropplæringen : en forskningsbasert tilnærming* (s. 33-52). Universitetsforlaget.

Vogt, A. (2008). Direkte rådgivning for barn og unge med sosiale og emosjonelle vansker. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3 : Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (Bd. 3, s. 339-385). Høyskoleforlaget.

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E. & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. I *Handbook of social and emotional learning: research and practice* (s. 3-19). The Guilford Press.

Winnicott, D. W. (1981). *Lek och verklighet* (I. Löfgren, Overs.). Bokförlaget Natur och Kultur.

Wood, E. & Attfield, J. (2005). *Play, Learning, and the Early Childhood Curriculum*. I. London: PC. Publishing.

- Yeboah, D. A. (2002). Enhancing transition from early childhood phase to primary education: Evidence from the research literature. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 22(1), 51-68. <https://doi.org/10.1080/09575140120111517>
- Yin, R. K. (2003). *Case study research : design and methods* (3. utg., Bd. vol. 5). Sage.
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Pedagogisk forum.
- Öhman, M. (2020). *Innenfor og utenfor : barns relasjonsarbeid, voksnes ansvar* (I. C. Goveia, Overs.). Pedagogisk forum.
- Öhman, M. & Aspel, W. (2001). *Lekfull Närvaro*. Runa förlag.
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet : om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Cappelen Damm.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

Lek i begynneropplæringen

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få en innsikt i hvordan lek i begynneropplæringen kan bidra til mestring og inkludering for elever med sosioemosjonelle vansker. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å få en innsikt i hvordan lek kan brukes som et pedagogisk verktøy i skolen, samt se dette i sammenheng med dets effekt for elever med sosioemosjonelle vansker, med fokus på inkludering og mestring. I denne sammenhengen ønsker jeg å intervju tre lærere som har erfaringer fra begynneropplæringen, med lek og elever med sosioemosjonelle vansker. Derfor har jeg kommet frem til den følgende problemstillingen:

Hvordan kan lek i begynneropplæringen bidra til mestring og inkludering for elever med sosioemosjonelle vansker?

Denne problemstillingen vil jeg prøve å besvare gjennom masteroppgaven min.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervju tre lærere som jobber i begynneropplæringen og har erfaringer med lek og elever med sosioemosjonelle vansker. Dette gjør jeg for å samle informasjon om hvordan denne skolen arbeider med lek, slik at andre skoler kan bli oppmerksomme på hvilke tiltak som gir et

utbytte for elevene ved den aktuelle skolen. Dette kan tenkes å ha en overførbarhet til andre skoler.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til et muntlig intervju. Det vil vare mellom 30- 60 minutter. Dersom nødvendig, kan det hende du får forespørsel om et kortere oppfølgingsintervju i etterkant. Intervjuet inneholder blant annet spørsmål om dine erfaringer, ditt syn på lek, bruk av lek i begynneropplæringen og hvordan lek kan bidra til mestring og inkludering for elever med sosioemosjonelle vansker. Det vil bli tatt notater og lydopptak av intervjuet som vil registreres elektronisk.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det vil kun være jeg som student og min veileder ved Universitetet i Agder som vil ha tilgang til datamaterialet.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Deltakerne i denne undersøkelsen vil anonymiseres i publikasjonen. Det vil bli publisert at intervjuene er gjennomført i begynneropplæringen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i mai 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger bli slettet og makulert når oppgaven er godkjent og avsluttet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Agder ved veileder: May Olaug Horverak, mail: May.Olaug.Horverak@birkenes.kommune.no tlf: 99695081
- Student: Henriette Myran, mail: Henrmy17@uia.no, tlf: 48181141.
- Vårt personvernombud: Trond Hauso, Personvernombud@uia.no

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

- Personverntjenester på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

May Olaug Horverak

(Veileder)

Henriette Myran

(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lek i begynneropplæringen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Problemstilling: Hvordan kan lek i begynneropplæringen bidra til mestring og inkludering for elever med sosioemosjonelle vansker?

(motivasjon var ikke en del av den opprinnelige problemstillingen)

SPØRSMÅL

- Hva er din erfaring med bruk av lek i begynneropplæringen?
- Jeg ønsker å fokusere på lek i forhold til elever med sosioemosjonelle vansker. (Jeg definerer dette begrepet for informantene).
- Har du elever med sosioemosjonelle vansker? Hva slags vansker?
- Hvilken virkning ser du av lek i begynneropplæringen for disse elevene?
- Hvilken sammenheng ser du mellom lek og mestring i begynneropplæringen?
- Hvordan legger du til rette for at elever med sosioemosjonelle vansker oppnår mestring gjennom lek?
 - Kan du gi eksempler på aktiviteter som du har brukt som kan bidra til mestring for elever med sosioemosjonelle vansker?
 - Opplever du at slike aktiviteter /leken kan motivere elevene i skolearbeidet? Hvordan? Hvilke elever?
- Hvilken verdi opplever du at leken har for elevene?
- Hvilke utfordringer møter du med å bruke lek som et pedagogisk verktøy for elever med sosioemosjonelle vansker?
- Har du erfaring med at lek bidrar til felleskap i klassen? hvordan da?

- Får elevene mulighet til påvirke valg av lek og hvordan leken gjennomføres?
 - Hvordan?
 - Opplever du at leken bidrar til at elevene deltar i læringsaktiviteter?
 - Hvordan?

- Hva ser du på som det viktigste ved å bruke lek i begynneropplæringen?

- Har du noe mer du vil tilføye om hvilken betydning lek kan ha for elever med sosioemosjonelle vansker i begynneropplæringen?



[Meldeskjema](#) / [Lek i begynneropplæringen](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
248990

Vurderingstype
Automatisk

Dato
08.12.2022

Prosjektittel
Lek i begynneropplæringen

Behandlingsansvarlig institusjon
Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig
May Olaug Horverak

Student
Henriette Myran

Prosjektperiode
19.12.2022 - 16.05.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 16.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

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

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

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

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

- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

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

Informasjonssikkerhet

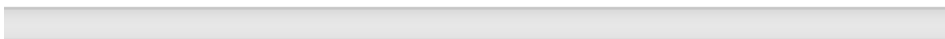
Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er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

Vedlegg 4: Utdrag av analyse fra lærerintervjuer

Kategori	Kode:	Sitat:
Fellesskap	Godt læringsmiljø	1: Jeg føler hvis du får inn lek så får du også inn et godt læringsmiljø, og at de blir flinkere til å snakke sammen på en fin måte.
	Godt læringsmiljø	Lek skaper et eller annet med mennesker.
	Godt læringsmiljø	Lek er viktig for alle. Uansett alder, uansett hvilke utfordringer hver enkelt har, så er lek en helt naturlig innfallsvinkel til å skape et godt klassemiljø og til å skape mestring.
	Godt læringsmiljø	1: Leken er en utrolig viktig arena for å danne et godt klasse miljø, spesielt for de som strever

	Fysisk bevegelse	3: For har du uro i kroppen så er det perfekt å lage en stasjon der de må klatre litt over og under en pult før de kommer til der som aktiviteten er.
	Fysisk bevegelse	De kan sitte i et hjørne med noe de skal skrive også må de for eksempel hente bokstaver i den andre enden av rommet. For da får de bevegelse i læringen og det er flere med utfordringer som skærer på.
	Fysisk bevegelse	3: Også har de passelige økter, også markerer vi skiftene med en klokke som ringer. Da stiller de opp, da vet <u>de...</u> De gjør seg klar til å gå videre fra en stasjon til neste. «Hvor lange stasjoner har dere?» Det kan være sånn mellom 10 og 15 min. 10.. 10-12 minutt. Og det holder

	Motivasjon	2: For du må liksom være med litt der, jeg føler det er veldig mye motivasjon for mange. «Det blir det lek og læring i samme greia»
--	-------------------	---



	Motivasjon	ja. Prøver å gjøre det så mye som mulig. 3: Jeg ser på det viktigste som altså interesse og glede sant. Ivrige elever, mestring eeeh glade elever, motiverte sant. Det her er viktig for å drive frem læringen. Indre motivasjon
--	-------------------	--

Kategori:	Kode:	Sitat:
Utbytte	Konfliktløsning	1: Mindre konflikter i år som vi har masse lek. De tar med reglene de har lært inne ut i friminuttene.
	Nye redskaper	De tar med seg redskapene vi prøver å gi dem i samspillet.
	Læring	1: Lek er det barna kan best, det er utrolig mange lure måter å lære inn ting gjennom lek
	Læring	1: Elevene opplever at de ikke har gjort noe hele dagen på skolen. Men jeg vet at i all den leken de har gjennomført i løpet av skoledagen har det vært læring som de ikke helt har tatt for læring

Kategori:	Kode:	Sitat:
Medvirkning	Valgfrihet	innenfor alternativer. Jeg setter ut biler, puslespill, dukker, plusspluss. Også sier jeg: nå kan dere få lov til å velge hva dere har lyst til å leke av disse fire
	Valgfrihet	2: Det er valgfrihet i hvordan leken gjennomføres med de bestemte lekene. Fritt valg i friminuttene, i timen er det fritt hvordan de vil leke med de gitte lekene.
	Valgfrihet	1: Du må ha en struktur i starten også kan du slippe litt opp etter hvert. «Hvordan er det du slipper opp og lar de velge da?» Ja sånn som nå så har jeg bare satt ut biler og puslespill og dukkekrok og plusspluss. Også sier jeg nå kan dere få lov til å velge hva dere har lyst til å leke av disse fire lekene.

Vedlegg 5: Tekst hentet fra semesteroppgaven i PED533

Deler av oppgaven er hentet fra semesteroppgaven min i PED533. Jeg har benyttet tekst fra semesteroppgaven min på følgende sider i teksten:

Innledning: s. 4-5

Teori: s. 6-9, s. 11-12, s. 14-21

Metode: s. 23-26, s. 29-30