

## Lekens potensial i skolestarten

En kvalitativ studie av læreres tanker om og erfaringer med lekens potensial i skolestarten for elever som viser utfordrende atferd

INGRID STORESUND

VEILEDER

May Olaug Horverak

**Universitetet i Agder, 2024**

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Master

## **Førord**

Denne masteroppgaven markerer avslutningen på min 5-årige grunnskolelærerutdanning ved Universitetet i Agder (UiA). Det har vært noen innholdsrike år som jeg ikke ville vært foruten. Arbeidet med masteroppgaven har vært krevende samtidig som det også har vært svært interessant og læringsrikt å fordype seg i oppgavens tematikk samt lære å jobbe ut fra en forskningsmetodikk. Jeg tar med meg nye innsikter og nye arbeidsmetoder som denne masteroppgaven har bidratt med, videre inn i arbeidslivet. Samtidig håper jeg at denne oppgaven kan være et lite bidrag til forskningsfeltet og at den kan være nyttig for lærere, forskere eller andre øvrige interesserte. Jeg vil gjerne takke alle som har støttet meg gjennom arbeidsprosessen med masteroppgaven.

Først og fremst vil jeg takke de fire lærerne som takket ja til å delta som informanter i denne studien. Takk for at dere delte deres perspektiver, tanker, erfaringer og refleksjoner rundt lekens potensial. Det har vært veldig interessant og lærerikt å få innblikk i det dere trakk frem under intervjuene.

Jeg vil også rette en stor takk til mine medstudenter. Det har vært godt å ta pauser mellom skriveøktene sammen med dere. Jeg setter pris på samtalene vi har hatt om både masteroppgaver og andre aktuelle ting. Dere har gitt meg stor motivasjon til å jobbe med oppgaven.

Familie og venner fortjener også stor takk. Takk for all oppmuntring, støtte og hjelp. Det har betydd mye for å komme i mål med masteroppgaven.

Til sist vil jeg takke min dyktige veileder May Olaug Horverak. Takk for oppmuntring og gode tilbakemeldinger under prosessen med å skrive masteroppgaven. Dine innspill har vært til stor hjelp for oppgaveskrivingen.

Kristiansand, mai 2024

Ingrid Storesund

## **Sammendrag**

Denne studien har hatt som formål å undersøke lekens potensial i begynneropplæringen, knyttet til elever som viser utfordrende atferd. Studien har følgende problemstilling: Hvilket potensial ser lærere i lek for å skape en god skolestart og som «brobygger» mellom barnehage og skole for elever som viser utfordrende atferd? Studien tar utgangspunkt i fenomenologisk tradisjon og tenkning. For å søke svar på problemstillingen er det benyttet et kvalitativt forskningsdesign med bruk av semistrukturerte intervju som metode. Studiens utvalg består av fire lærere med erfaring fra 1. trinn. Det ble gjennomført en tematisk analyse av det innsamlede datamaterialet.

Funnene i studien viser at lærerne anså lek som en betydningsfull og viktig del av skolestarten, spesielt rettet mot elever som viser utfordrende atferd. Samtlige av informantene fremhevet at lek på 1. trinn spiller en viktig rolle for å skape en god skolestart preget av sammenheng mellom barnehage og skole samt gir en følelse av trygghet. Videre kan lek fremme trivsel gjennom lekens egenverdi samt muligheten for å skape motivasjon blant elever som viser utfordrende atferd. Lek ble også sett på som et godt alternativ for å støtte elevenes utvikling av sosiale relasjoner, siden den kan tilrettelegge for relasjonsbygging. Dette kan også være av betydning for klassemiljøet. Det ble også funnet at bruk av lek på 1. trinn kunne bidra til å danne og utvikle sosial kompetanse hos elever som viser utfordrende atferd. Lærerne belyste også muligheten for at elevenes sosiale mestring, språkutvikling, faglige læring og kreativitet kunne ha gode forhold for å utvikles gjennom lek.

## **Abstract**

The purpose of this study has been to investigate the potential of play in early education, particularly in relation to pupils who show challenging behaviour. The study will examine the following question: What potential do teachers see in play to create a good start in school and to build a bridge between kindergarten and school for pupils who show challenging behaviour? The study is based on phenomenological tradition and thinking. To seek answers to the problem, a qualitative research design has been applied with the use of semi-structured interviews as method. The study's selection consists of four teachers with experience from the first grade. A thematic analysis of the collected data has been carried out.

The findings of this study show that the teachers considered play to be a significant and important part of the start of school, especially for pupils who show challenging behaviour. Bare the informants emphasized that play in the first grade plays an important role in creating a good start in school characterized by a connection between nursery school and primary school and a feeling of security. Furthermore, play can promote well-being through play's intrinsic value as well as the opportunity to create motivation for pupils who display challenging behaviour. Play was also seen as a good alternative to support pupils to develop social relationships, as it can facilitate relationship building, which can also have an impact on the class environment. It was also found that the use of play in the first grade could promote the development of social competence for pupils who show challenging behaviour. The teachers also highlighted the possibility that the pupils' mastery of social skills, language development, learning and creativity could be facilitated through play.

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>2</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>4</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Studiens problemstilling.....	9
1.2 Begrepsavklaring.....	10
1.3 Studiens oppbygning.....	11
<b>2.0 Tidligere forskning og teoretisk perspektiv</b> .....	<b>12</b>
2.1 Lekens flertydighet.....	12
2.2 Lek og sosiokulturell læringsteori.....	13
2.3 Overgangen til skolen.....	14
2.4 Lek i skolestarten for å skape kontinuitet i overgangen.....	15
2.4 Seksårsreformen.....	18
2.5 Lekens egenverdi.....	18
2.6 Relasjonsbygging og fellesskap.....	19
2.7 Utvikling av sosial kompetanse.....	19
2.7.1 Selvregulering.....	20
2.7.2 Empati.....	20
2.8 Danning.....	21
2.7 Toleransevinduet.....	22
<b>3.0 Forskningsdesign og metode</b> .....	<b>24</b>
3.1. Vitenskapsteoretisk ståsted.....	24
3.2 Forskningsdesign.....	25
3.3. Datainnsamling.....	25
3.3.1 Utvalg og rekruttering.....	25
3.3.2 Forskerrollen.....	26
3.3.3 Semistrukturert intervju.....	27
3.4 Analysestrategi.....	28
3.5 Etske hensyn og vurderinger.....	29
3.6 Kvalitetssikring av studien.....	31
3.6.1 Reliabilitet.....	31
3.6.2 Validitet.....	32
<b>4.0 Resultater</b> .....	<b>34</b>
4.1 God overgang til skole.....	35
4.2 Trivsel.....	36
4.3 Sosiale relasjoner.....	37
4.4 Danning.....	40
4.5 Sosial kompetanse.....	41

4.6 Mestring .....	44
<b>5.0 Drøfting.....</b>	<b>46</b>
5.1 God overgang til skole.....	46
5.2 Lekens egenverdi og bruk av lek som belønning.....	48
5.3 Å skape gode sosiale relasjoner.....	50
5.4 Danning gjennom lek .....	52
5.5 Utvikling av sosial kompetanse.....	53
5.6 Sosial og faglig mestring ved bruk av lek.....	55
5.7 utfordringer knyttet til validiteten av studiens funn.....	56
<b>6.0 Avslutning.....</b>	<b>58</b>
6.1 Implikasjoner for praksis.....	58
6.2 Videre forskningsbehov.....	59
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>60</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>64</b>
Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	64
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	68
Vedlegg 3: Utdrag fra tematisk analyse.....	70
Vedlegg 4: Godkjenning fra SIKT .....	77
Vedlegg 5: Tekst fra semesteroppgave i PED533 .....	79

# 1.0 Innledning

Når fem- og seksåringene begynner på skolen, starter de på et nytt kapittel i livet. Mange barn kan oppleve at det er mye nytt å sette seg inn i og forholde seg til. Selv om barnet har flere erfaringer med overganger, hevder Broström (2009) at overgangen fra barnehagelivet til skolelivet regnes for å være den mest omfattende og krevende overgangen for barnet. Ifølge Broström viser internasjonal forskning at overgangen fra barnehage til skole kan oppleves som en utfordring for barnet, og kan i noen tilfeller også være traumatisk. Dette gjelder særlig for barn som befinner seg i en situasjon med ulik grad av utfordring, eksempelvis barn med særskilte behov (Broström, 2009, s. 25). I forlengelsen av dette kan det tenkes at barn som viser utfordrende atferd kan stå i fare for å oppleve overgangen fra barnehage til skole som vanskelig. Hvordan skolen velger å møte elevene og hvordan skolen vektlegger innholdet i skolehverdagen på 1. trinn, kan være av stor betydning for elevene. For at overgangen ikke skal bli for brå, vil det være interessant å undersøke hvorvidt bruk av lek, som er en stor del av livet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 20), kan bidra til en myk overgang til skolen. Elevene kan oppleve at leken er gjenkjennbar fra barnehagen, og den kan på denne måten fungere som en slags «bro» i overgangen fra barnehage til skole. Temaet for denne oppgaven er lekens potensial på 1. trinn, spesielt knyttet til elever som viser utfordrende atferd.

Ved skolestarten danner barna sitt førsteinntrykk av den mangeårige skolegangen de har foran seg. Barnas opplevelser av hvordan den «nye» hverdagen på skolen er, kan være av stor betydning både for barnet der og da, men også som Nordahl (2014) påpeker, være av avgjørende betydning for barnets fremtidige liv. Barnets møte med grunnskolen kan påvirke det videre livsløpet. Nordahl (2014, s. 2224) vektlegger spesielt viktigheten av at skolen tilrettelegger for elevers opplevelse av mestringsfølelse for å unngå utenforskap. Dette kan belyse viktigheten av *den gode skolestarten*. I forlengelsen av dette kan det argumenteres for relevansen av å undersøke og forske mer på lek i skolestarten. Å undersøke lekens potensial på 1. trinn som pedagogisk verktøy, kan være nyttig i arbeide med å tilrettelegge for en inkluderende skole som kan møte elever som viser utfordrende atferd på en god måte.

Temaet for denne oppgaven har også relevans i relasjon til læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Lek i skolestarten er trukket frem flere steder i overordnet del av LK20. I kapittel 1.4 «Skaperglede, engasjement og utforskertrang» er lekens betydning for elevene løftet frem. Det står nedfelt at «For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også

i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 7). Læreplanverket løfter frem at lek er av stor betydning for elevene i begynneropplæringen. I formuleringen står det at leken er *nødvendig* for de yngste barna, og at den kan knyttes til barnas læring og utvikling. Tematikken for denne studien vil derfor ha en sentral relevans til overordnet del av læreplanverk (LK20), som skolen skal forholde seg til.

Det har vært og er fortsatt medieoppmerksomhet rundt lek i skolen samt skolens tilrettelegging for elevmangfoldet. I en kronikk uttrykker rådgiver i PP-tjenesten (Pedagogisk-psykologisk tjeneste), Elin Erika Bringa (2023), bekymring for at norsk skole er i ferd med å bli det hun omtaler som et «akademisk troll». Hun beskriver småtrinnet som teoritungt og med lite rom for pauser. Bringa (2023) hevder at dagens skole er mer tilpasset elever som er teoretisk anlagte, og hun mener at det må gjøres noe mer for å inkludere elevmangfoldet (Bringa, 2023). Fagfolk er nå bekymret for de yngste elevene når frileken i barnehagen blir erstattet av stillesitting i klasserommet (Utdanningsforbundet, 2023).

Å verne om barnas muligheter til å leke uten voksnes involvering har det tradisjonelt sett vært fokus på her i Norden. Sundsdal og Øksnes (2015) mener imidlertid at det er tendenser til at denne tradisjonen utfordres, både blant forskerne og fra utdanningspolitisk hold. De konkretiserer det ved å utdype at barns rett til lek ofte blir anerkjent, for så å bli nedprioritert ved å si at noe annet, som regel læring, er viktigere (Sundsdal & Øksnes, 2015, s. 2). På den ene siden kan forventningene om at elevene tilegner seg kompetanse og måloppnåelse bidra til at lærere kommer i en posisjon der det kan være utfordrende å prioritere nok tid til lek som pedagogisk tiltak, mens man på den andre siden også skal tilrettelegge for en trygg og inkluderende skolestart som skaper trivsel for elever som viser utfordrende atferd.

I opplæringsloven, §1-3 *Tilpassa opplæring*, står det blant annet nedfelt at opplæringen skal være tilpasset elevene og forutsetningene til den enkelte elev (Opplæringslova, 1998, §1-3). Dette kan være en utfordring, da fem- og seksåringene som begynner på skolen har ulike bakgrunner, forkunnskaper og behov (Bæck, 2012). Bringas (2023) observasjoner kan kaste lys over skolens utfordring ved å imøtekomme og tilpasse opplæringen til elevene i et stort og beredt elevmangfold.



Det kan stilles spørsmål ved hvor tilrettelagt skolen egentlig er i møte med et mangfold av elever som begynner på skolen. Barn som viser utfordrende atferd, vil trolig være en del av elevmangfoldet som førsteklasselevere vil møte på i løpet av arbeidslivet. Hva lærerne og skolen velger å vektlegge i skolehverdagen for å møte elever som viser utfordrende atferd, kan ha en viktig betydning for hvorvidt disse elevene opplever skolestarten som god eller ikke god.

Sundsdal og Øksnes (2015) fremhever at det er mye vi ennå ikke vet om lek. Det er flere spørsmål knyttet til lek det ikke finnes et fasitsvar på. Et av dem handler om at vi ikke vet hvor mye eller hva slags lek som er gunstig for en ønsket utvikling av atferdsmessig eller psykologisk helhet. Lekforskningen i dag tematiserer ofte leken som et mangfoldig fenomen, og forskningen er i mange tilfeller åpen, utforskende og selvkritisk (Sundsdal & Øksnes, 2015, s. 8). I denne oppgaven vil det fokuseres på lekens potensial knyttet til atferd som utfordrer og oppgaven har også som hensikt å bidra til å øke innsikt på dette forskningsfeltet.

## 1.1 Studiens problemstilling

Det er viktig at barn som viser utfordrende atferd opplever skolestarten som god. Jeg vil derfor undersøke hvilken rolle lek i skolestarten kan ha for å bidra til dette. Lærerne møter og tilbringer mye tid sammen med barna som begynner på skolen. De har også stor innflytelse på førsteklasingenes skolehverdag. Det vil derfor være interessant og nyttig å få innblikk i læreres erfaringer og perspektiv på hvordan barn som viser utfordrende atferd kan ha nytte av og utvikle seg gjennom lek. Jeg vil undersøke følgende problemstilling:

*Hvilket potensial ser lærere i lek for å skape en god skolestart og som «brobygger» mellom barnehage og skole for elever som viser utfordrende atferd?*

Formålet mitt vil være å rette søkelys på hvilke muligheter og potensial bruk av lek på 1. trinn kan ha som del av begynneropplæringen, samtidig som jeg vil undersøke hvorvidt lek kan være et tiltak som kan bidra til å skape en myk overgang fra barnehage til skole. Jeg ønsker å rette oppmerksomheten spesielt mot barn som viser utfordrende atferd. Hvilke erfaringer lærere har med lekens potensial i møte med barn som viser utfordrende atferd vil være svært relevant for å kunne svare på problemstillingen.

Denne studien vil være avgrenset til perspektivet til lærere med erfaring fra 1. trinn i fra Sør-Norge. I problemstillingens formulering om lek som «brobygger» mellom barnehage og skole, vil studien videre være avgrenset til å undersøke lærernes perspektiv på og erfaringer med overgangen til skolehverdagen for elevene. Barnehagen vil derfor ikke være i fokus i denne oppgaven. «Skolestart» defineres som elevenes første år i skolen. Elever som viser utfordrende atferd, vil bli forstått som elever både med og uten diagnose, for eksempel ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder). Begrunnelsen for dette valget, er at flere elever som viser utfordrende atferd ikke alltid er blitt utredet for mistanke om atferdsrelaterte diagnoser når de går på 1. trinn. Studien vil derfor inkludere også disse uten fastslått diagnose, men som likevel viser utfordrende atferd. Problemstillingen vil bli belyst gjennom et lærerperspektiv.

## 1.2 Begrepsavklaring

Fra et spesialpedagogisk ståsted vil lekens potensial knyttes opp mot elever som viser utfordrende atferd. I denne oppgaven vil «utfordrende atferd» bli forstått som en atferdsmessig væremåte eller en sosial måte å opptre på i skolen, som av andre aktører kan oppleves som utfordrende. «Utfordrende» vil i denne sammenheng handle om at andre kan ha vansker med å imøtekomme barnet, eller at barnet kan ha vansker med å imøtekomme andre. Ogden (2015) påpeker at problematferd kan utspille seg på mangfoldige måter. Han retter oppmerksomheten mot at grensen mellom det som regnes som akseptabel og uakseptabel atferd vil variere, avhengig av tids- og situasjonsbestemte normer og verdier samt ut ifra menneskers individuelle oppfatninger. Hvilke oppfatninger mennesker har av hva som er «normal» atferd, endrer seg også over tid (Ogden, 2015, s. 12-13). Hva informantene i denne studien selv opplever som utfordrende atferd, kan derfor være med på å påvirke svarene de gir.

Barnets vansker med å kunne regulere, eller tilpasse sin egen atferd i møte med andre kan bidra til at atferden oppleves utfordrende. Det vil være naturlig å forvente at alle elever til tider kan vise atferd som utfordrer. Det menneskelige aspektet gjør at vi nettopp er i stand til å bryte med sosiale koder og forventninger. Ogden (2015) viser til at det derfor kan være vanskelig for læreren å skille mellom det som kan anses som normal utfordrende atferd og problematferd som utgjør grunnlag for bekymring (Ogden, 2015, s. 13). Utagerende atferd og innagerende atferd er eksempler på atferd som andre kan oppleve som utfordrende. Lund (2012, s. 27-30) beskriver at utagerende atferd kan kjennetegnes av at barnet viser uro, sinne, konfliktskapende, fysisk utagering (slag, spark eller hærverk) som vendes utover, mens innagerende atferd

benevner en atferd som kan kjennetegnes av tilbaketrukket sosial atferd eller taushet hvor følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Lund (2012, s. 30) påpeker imidlertid at de ulike måtene utfordrende atferd kan utspille seg på, kan variere hos den enkelte og at atferden påvirkes av kontekst og relasjoner.

### 1.3 Studiens oppbygning

I kapittel to beskrives relevant teori og forskning relatert til lek og lekens potensial. I kapittel tre vil studiens forskningsdesign og metodiske tilnærming bli lagt frem. Deretter vil kapittel fire presentere funnene fra den tematisk analyse av det innsamlede datamaterialet. Funnene fra den tematiske analysen av datamaterialet, vil bli illustrert i en figur for å synliggjøre resultatene. I kapittel fem drøftes funnene i studien opp mot teori og relateres til forskning. I kapittel seks vil det være en avsluttende oppsummering av funn som er gjort i denne studien samt anbefaling for videre forskning.

## 2.0 Tidligere forskning og teoretisk perspektiv

Lek kan ifølge Eik (2022, s. 16) ikke beskrives på en snever måte eller forklares enkelt. I dette kapittelet vil lekens flertydighet utdypes, og forskning som omhandler lek og sosiokulturell læringsteori vil bli redegjort for. I delkapittel 2.3 vil forskning relatert til lekens rolle i overgangen til skole legges frem. Deretter vil lek knyttes opp mot seksårsreformen, som var gjeldene da skolestarten ble senket til fem- og seksåringer. I etterfølgelsen av dette vil lekens egenverdi, mulighet for relasjonsbygging og fellesskap bli gjort rede for. Utvikling av sosial kompetanse, med vektlegging av selvregulering og empati vil også bli belyst. Lekens relevans i forhold til danning og teorien om toleransevinduet vil også bli presentert.

### 2.1 Lekens flertydighet

Lek er et av de mest omdiskuterte begrepene knyttet til barns utvikling og læring. Lek er et begrep som forstås og defineres på en rekke forskjellige måter av ulike aktører. I mange tilfeller kan lek også være verdiladet (Becher et al., 2019, s 15). I likhet med Becher et al. (2019), forklarer også Eik (2022) lek som et mangesidig fenomen.

Synet på lek har over tid vært under endring innenfor ulike disipliner og teoretiske retninger, samt gjennom ulike tidsepoker. Eik (2022) trekker frem lekforsker Brian Sutton-Smith sitt synspunkt som med utgangspunkt i vestlig kulturtradisjon går tilbake til antikken og starter med Platon som skapte en rasjonell virkelighetsoppfatning der lek ble betraktet som en sekundær virksomhet, mens vitenskap, logikk og filosofi ble ansett som områder av første rang. Hvis den enkelte oppfatter leken som identisk med virkeligheten, kan vedkommende bli lurt. Lek kan derfor bare anerkjennes ved betingelsen om at den gjenspeiler en etterligning av virkeligheten. Aristoteles mente på sin side at lek ikke hadde noe nytteverdi, og så det som nødvendig at oppdragelsen besto av undervisning og arbeid i leken (Eik, 2022, s. 16). Eik (2022) mener dette tankegodset med at lek i seg selv ikke er tilstrekkelig, men må knyttes til noe målrettet, bygger på lange historiske røtter. Samtidig påpeker Eik (2022) at det også finnes andre syn på lek. Filosofen Schiller, som tilhørte den romantiske tidsepoken, var særlig opptatt av menneskets oppdragelse til frihet, og mente at dannelse til frihet er avhengig av leken (Eik, 2022, s. 16). Kulturhistorikeren Johan Huiziga (1993) presenterer lek som et meningsfullt kulturfenomen.

Han hevder at lek oppsto før kultur og forstår leken som en kulturell faktor i livet. Menneskelig kultur skapes av og formes av lek (Huizinga, 1955, s. 1-4).

Forholdet mellom lek og læring i skolen må ifølge Eik (2022, s. 21-22) forstås og forvaltes på en måte som skiller seg fra barnehagen, uten at det skal oppfattes som en motsetning. Lekende læring og lærende lek er begreper som Eik (2022, s. 21-22) ser verdien av, og mener har en nær sammenheng. Den lekende læringen baserer seg på lekpregede arbeidsmåter. Det kan ofte foregå ved at læreren setter i gang en lekpreget aktivitet som en del av undervisningen. Lærende lek handler på sin side om at leken foregår på barnas initiativ uten at det er et annet mål med leken.

Lekens betingelser har forandret seg gjennom tidene. Sundsdal og Øksnes (2015, s. 2) påpeker at barnas lek på kort tid har flyttet seg fra gata, i nabolag, fra skogen og i fjæra til pedagogiske institusjoner (barnehage og skole) og andre voksenstyrte organiserte arenaer. Flere forskere har vært bekymret og båret på en frykt for at barns frihet til å leke og forvalte sin egen frie tid ikke ville få like gode vilkår, og forvitte i takt med institusjonaliseringen (Sutton-Smith, 1997, 2008; Smith, 2005; Frost, 2010).

## 2.2 Lek og sosiokulturell læringsteori

Lev S. Vygotsky's sosiokulturelle teori kan relateres til lekens potensial for elever som viser utfordrende atferd. Han knytter lek til sitt kjente begrep: *den proksimale utviklingssone*, som betegner potensialet for hva barnet kan mestre med voksenstøtte eller støtte fra mer kompetente barn. Når elever som viser utfordrende atferd leker sammen med andre elever eller voksne, kan de befinne seg i sonen for nærmeste utvikling og mestre ting de ennå ikke klarer på egenhånd (Eik, 2022, s. 28). Ifølge Vygotsky (1978) har leken en sentral innflytelse på barnets utvikling. Samtidig påpeker han at det forutsetter at barnet opplever lekaktiviteter, for at leken skal kunne være ledende og føre til utvikling (Vygotskij, 1978, s. 94-104). Når barn bruker fantasi i leken, får de gjerne nyttige erfaringer med en aktivitet som de senere kan utføre i virkeligheten. Et klassisk eksempel som Vygotsky (1978) bruker, er barnet som leker at en pinne er en hest. Når barnet forestiller seg og behandler pinnen som en hest, løsrives begrepet fra gjenstanden og barnet gjennomgår en krevende psykologisk prosess. Når barnet bruker fantasi i leken, stimuleres viktige kognitive funksjoner som abstrakt tenkning, logisk hukommelse, språk og meningsdannelse (Eik, 2022, s. 28-29). Å bruke lek på 1. trinn kan derfor spille en viktig rolle

for den kognitive utviklingen for elever som viser utfordrende atferd samt for elevmangfoldet på trinnet.

Lek kan også ha en betydning for å lære seg akseptabel atferd. Selv om leken ikke har direkte fastsatte regler, stiller den likevel noen forventninger til atferd i sosiale situasjoner. Barnet underordner seg lekereglene, og gir avkall på egen impulsiv handling fordi det fører til optimal lekeglede. Dette kan ha en avgjørende betydning da Vygotsky mente at spillereglene i leken har en overførbar betydning til barnets moral og barnets handlinger i det virkelige liv. Selv om det umiddelbart ikke er så tydelig, har leken en mediert betydning for barnets utvikling av tanke og vilje (Vygotskij, 1978, s. 94-104).

Vygotsky mente at barn utvikler språket gjennom sosial samhandling, som for eksempel i lek med andre. Barnets ordforråd utvikles og utvides i kommunikasjon med andre i det Vygotsky omtaler som eksternt eller sosialt språk. Når barnets språkutvikling er i vekst, kan det ifølge Vygotskys teori, bidra til at barnet på sikt vil utvikle en evne til å være sin egen samtalepartner. Teorien vektlegger særlig barnets evne til å være sin egen samtalepartner i problemløsnings situasjoner. Når barnet tenker høyt, kan det utforske egen tanke og dermed også strukturere tanken. Dette kalles egosentrisk tale, og omtales som svært verdifullt for utvikling av barnets høyere mentale funksjoner. Egosentrisk tale er en verbal selvinstruksjon, som barnet kan ha stor nytte av til å guide, styre eller veilede seg selv. Som følge av dette kan barnets selvinstruksjon videre være fruktbart til regulering av egne tanker og ytre atferd (Moen, 2013, s. 255-256). Ved å ta dette i betraktning har leken noen verdifulle egenskaper. Vygotsky viser til en sammenheng mellom regler i leken og regler i det virkelige liv. I sosiale sammenhenger er det, som i likhet med leken, slik at mennesker ofte forholder seg til normer og regler, og tilpasser seg andre for at samhandlingen skal foregå på ønsket måte. Barnets språkutvikling gjennom sosial samhandling i lek med andre, kan på sin side bidra til å styre egen atferd. Leken kan dermed spille en betydningsfull rolle for elever som viser utfordrende atferd.

### 2.3 Overgangen til skolen

Selv om barnet har flere erfaringer med overganger, hevder Broström (2009) at overgangen fra barnehage til skole regnes for å være den mest omfattende og krevende overgangen for barnet.

Dette handler hovedsakelig om at skolestarten innebærer flere inngripende forandringer og forskjeller for det livet barnet har lært å kjenne fra før. Barnet inntar en ny rolle som elev, og har nye rammebetingelser for den nye tilværelsen på skolen. Skolestarterne møter blant annet et større og mer komplekst miljø med mindre voksentetthet. Barnet går fra å være eldst i barnehagen, til yngst i skolen, og må blant annet forholde seg til nye rutiner, regler og normer, forventninger, atferdskrav og en skolekultur som er mer kunnskapsorientert. Broström (2009) viser til at internasjonal litteratur tar opp problemer vedrørende overgangen fra barnehage til skole. Oppmerksomheten rettes mot at hovedproblemet ved overgangen er fraværet av kontinuitet (sammenheng) mellom barnehage og skole (Broström, 2009, s. 25). Her kommer leken i skolestarten inn som et mulig potensial for å skape en gjenkjennbar sammenheng for barna.

Forskning viser at barnas trivsel i skolen har en ytterligere betydning, da barn som trives i skolehverdagen oftere opplever suksess i skolen, sammenlignet med barn som mistrives (Broström, 2009, s. 26). I forlengelsen av dette kan det argumenteres for at bruk av lek i skolestarten kan føre til økt trivsel da leken ofte ses på som noe lystbetont av barn. Videre kan denne trivselen som leken fører til, skape et fruktbart læringsmiljø for fem- og seksåringene.

## 2.4 Lek i skolestarten for å skape kontinuitet i overgangen

Ifølge Hogsnes (2019) ligger det ulike betydninger i begrepet *overgang*. Målsetningen om en god overgang fra barnehage til skole kan virke motstridende, da mange assosierer begrepet overgang med brudd. Begrepet *sammenheng* gir derimot assosiasjoner til kontinuitet og fortsettelse. For at overgangen fra barnehage til skole skal kunne oppleves som god, er det derfor ikke unaturlig at det finnes en sammenheng i overgangen. Hvordan barnehagen og skolen forholder seg til dette påvirkes av en rekke faktorer. Forventningene til og tilretteleggingen som både barnehage og skole gjør spiller en sentral rolle for kvaliteten på *den gode overgangen* (Hogsnes, 2019, s. 55). Hogsnes (2019) viser til at det finnes flere former for overganger. Videre kategoriserer hun overgangen fra barnehage til skole som en *vertikal* overgang. Vertikale overganger kan kjennetegnes av at de kan innebære noen brudd. I overgangen til skole vil barnet gjerne kunne oppleve flere brudd. Barna som begynner på 1. trinn, opplever gjerne at de mister kontakt med venner og ansatte fra barnehagen, og de møter et nytt miljø på skolen som også har nye forventninger til dem. I det nye miljøet på skolen vil gjerne 1. klassingene søke etter

det kjente for å finne forbindelseslinjer. Dette kan være med å danne et grunnlag for å gjøre dem i stand til å kunne delta aktivt i det nye miljøet på skolen (Hogsnes, 2019, s. 56-57).

Hogsnes (2019) gjør et poeng av *brobyggende* overgangspraksiser. «Å bygge bro» er en metaforisk betegnelse som kan forstås som å skape forbindelseslinjer eller sammenhenger mellom ulike miljø på tvers av grenser og kulturelle settinger. Hogsnes (2019) viser til at uttrykket «å bygge bro» kan benyttes når det handler om å skape en god overgang mellom barnehage og skole. Fem- og seksåringene har gjerne en kollektiv overgang fra barnehagen til skolen, ved at flere av dem krysser «broen» samtidig. Samtidig vil de kollektive overgangene også være individuelle. Barna kan ha ulike opplevelser av overgangen. For enkelte barn kan «broen» oppleves som en enkel passasje, mens det for andre kan oppleves som mer krevende og komplisert. Hogsnes (2019) argumenterer for at det likevel er lærernes ansvar å møte elevene på «broen». Lærerne må sørge for og skape en robust og dimensjonert bro som er tilrettelagt for elevmangfoldet (Hogsnes, 2019, s. 57-58).

Begrepet *kontinuitet* benyttes gjerne i forskningslitteraturen om overgangen fra barnehage til skole, og Hogsnes (2019) viser til at kontinuitet blant annet defineres som en «uavbrutt sammenheng». En slik forståelse av begrepet kan være problematisk og lite realistisk når det er snakk om sammenhengen mellom barnehage og skole. Å se barnehagelivet og skolelivet som en uavbrutt sammenheng er trolig lite ønskelig da skolestarten på sett og vis representerer en ny start (Hogsnes, 2019, s. 60-61). Fremfor å fokusere på «skoleklare» barn bør fokuset være på gode overgangspraksiser, der skolen tilrettelegger for å møte barna som de er (Broström, 2002; Yeboah, 2002). Hogsnes (2019) knytter kontinuitetsbegrepet til John Deweys teori som legger vekt på «kontinuitet i erfaring». Dewey betrakter ikke kontinuitet som en uavbrutt sammenheng. Forandring er en sentral del av barnas videre vekst. Dewey ser på forandringene som konstruktive forstyrrelser. Å bruke de tidligere erfaringene som barna har med seg, er imidlertid en nødvendighet i møte med det nye. Gjennom et slikt perspektiv, vil en erfaring aldri stå helt alene. Ved å benytte seg av et slikt perspektiv kan det alltid argumenteres for at det finnes sammenhenger. Enhver erfaring barnet får, vil være forankret i og påvirket av tidligere erfaringer. Tidligere erfaringer vil derfor være av avgjørende betydning for de erfaringene barnet får i etterkant. Ved å benytte seg av dette perspektivet mener Hogsnes (2019) at barnas tidligere erfaringer fra barnehagen, vil ha mye å si for de erfaringene barnet får i overgangen til skolen (Hogsnes, 2019, s. 61). Med Deweys syn på erfaringer som bakteppe, er



det relevant å stille spørsmål ved hva barnehagen tilbyr barn av lek og hvordan barnas erfaringer med leken kan ivaretas i skolen (Hogsnes, 2019, s. 83).

I en studie av Hogsnes og Moser (2014) ble det undersøkt hva pedagogiske ledere, førsteklaseleerere og SFO-ledere vektla i arbeidet med å sikre gode overganger og opplevelse av sammenheng for barna i overgangen fra barnehage til skole. Studien tok blant annet for seg filosofisk kontinuitet. Hogsnes og Moser (2014) knytter den filosofiske kontinuiteten til innhold og arbeidsmetoder. Disse kan knyttes til læringens «hva» og «hvordan» i barnehage, skole og SFO (Hogsnes & Moser, 2014, s. 13). Broström (2009) knytter lek og læring til den filosofiske kontinuiteten i barnehage og skole. Et flertall av informantene (81,4%) som deltok i studien anså det som ganske (51,2%) eller meget viktig (30,2%) at barn møter kjente arbeidsmetoder (Hogsnes & Moser, 2014, s. 13). Hogsnes og Moser (2014) viser til forskning som entydig peker på at kontinuitet mellom barnehage og skole, samt en positiv start på skolen, gir langsiktige gode læringsbetingelser for barna, og bidrar slik positivt både sosialt og kognitivt (Stipek, Clements, Coburn, Franke & Farran, 2017; Magnuson, Ruhm & Waldfogel, 2007; Yeboah, 2002, sitert i Becher et al., 2019, s. 17). I lys av denne forskningen kan det argumenteres for at lek kan fungere som en bro i overgangen fra barnehage til skole.

Selv om forskningen viser en enighet om viktigheten av kontinuiteten, eller opplevelse av sammenheng ved skolestart, beskriver Becher et al. (2019) at det nå stilles større krav til kunnskap og kompetanseheving i skolen. Lekens plass i begynneropplæringen blir dermed utfordret (Haug, 2013, sitert i Becher et al., 2019, s. 15). Schanke og Øksnes (2022) viser i sin studie til at selv om lek i skolen er et omdiskutert tema, er det lite internasjonal og norsk forskning om lek i skolestarten (jf. Becher, 2018, Gray, 2013, Hølland et al., 2021; Lillejord et al., 2018; Møller et al., 2018; Thorsen & Aukland, 2020; Øksnes & Sundsdal, 2020, sitert i Schanke & Øksnes, 2022, s. 361). Samtidig påpeker Schanke og Øksnes (2022) at forskere hevder at mange førsteklasse i den norske skolen har en skolehverdag som er for kunnskapsorientert og intensiv for fem- og seksåringene (Schanke & Øksnes, 2022, s. 361). Med andre ord kan det argumenteres for at dagens teoritunge skolehverdag for førsteklasse er blitt noe annet enn det intensjonen med seksårsreformen var, da den ble innført i 1997.

## 2.4 Seksårsreformen

I første delrapport (2022) av evalueringen av seksårsreformen kommer det frem at det første året på skolen skulle ivareta fem- og seksåringenes behov, ved å ha en undervisning preget av mye fri og naturlig lek. I tillegg ble det også lagt føringer for at hele småskoletrinnet (1.-4. trinn), skulle ha en skolehverdag preget av «overgangspedagogikk» hvor tanken var at undervisningen skulle bygge på det beste fra både barnehage og skole (Bjørnstad et al., 2022, s. 18-19).

I en studie av Becher og Håøy (2022), slås det imidlertid fast at lekens plass 20 år etter reformen, i liten grad er undersøkt (Becher & Håøy, 2022, s. 332). Den aktuelle studien ønsket å undersøke hvilke oppfatninger et utvalg barn, foreldre og lærere hadde om lek i førsteklasse med fokus på et dannelses-, utviklings- og læringsperspektiv. I lys av studiens funn, påpeker Becher & Håøy (2022) at det kunne se ut til at lærerne anerkjente og vektla lekens betydning ved skolestart. Lærerne hadde en forståelse av at lek kunne ha en betydning både for sin egen verdi, men også for andre ulike formål. Samtidig var det likevel slik at lærerne satte av relativt liten tid til lek. Selv om lærerne ga uttrykk for at ulike former for lek var viktig, opplevde elevene og foreldrene at lek i skolesammenheng var et savn (Becher & Håøy, 2022, s. 342). Becher og Håøy (2022) understreker at lek er et aktuelt tema i både nordisk og internasjonal sammenheng. Det er oppmerksomhet rundt en pedagogikk som anerkjenner lek som verdi i seg selv, samt lek brukt som et tiltak med et konkret mål. I både nordisk og internasjonal forskning blir det satt fokus på dette (Becher & Håøy, 2022, s. 343).

## 2.5 Lekens egenverdi

Lekens egenverdi er ifølge Sundsdal og Øksnes (2015) knyttet til den mer eller mindre umiddelbare gleden og lykken, fornøyelsen og velbehaget som barnet opplever gjennom leken. Det sentrale med lekens egenverdi er altså at den har en verdi for seg selv, og ikke har som hensikt å være et middel for noe annet, eller resultere i en måloppnåelse. Sundsdal og Øksnes (2015) beskriver den frie leken som sitt eget særegne fenomen, mangfoldig og verdifullt for seg selv (Sundsdal & Øksnes, 2015, s. 7).

Sundsdal og Øksnes (2015, s. 4) viser til at FN (2013) advarer mot at et stigende læringstrykk og vektleggingen av akademiske resultater som marginaliserer lek for lekens egenverdi. I mange land er barns rett til lek, og den grunnleggende rollen den spiller for opplevelse av velvære, fornøyelse, helse og utvikling lite forstått og verdsatt (United Nations, 2013, s. 11). I

Norge har småskolen i økende grad fokusert på akademiske mål og den mer formelle læringen, noe som har gått på bekostning av lekens plass i skolen. Sundsdal og Øksnes påpeker at kommentaren til FN er retningsgivende for alle som arbeider med barn, og stiller seg kritisk til at FN's kommentar har fått lite oppmerksomhet av både politikere og forskere i Norden og i internasjonal kontekst (Sundsdal & Øksnes, 2015, s. 3-4).

## 2.6 Relasjonsbygging og fellesskap

Schanke og Øksnes (2022) har i sin studie undersøkt hvordan barn erfarer lek i skolehverdagen på 1. trinn. Et av funnene deres er at samtlige av barna som ble intervjuet, brakte temaet «fellesskap» på banen. Barna reflekterte selv over, og så sammenhengen mellom lek og venner. Det kom også frem at koblingen mellom lek og venner hadde en sammenheng med å ha det bra på skolen (Schanke & Øksnes, 2022, s. 366). Dette samsvarer også med noen av funnene i en finsk studie (Salmi & Kumpulainen, 2019, s. 62) som undersøkte hvordan barn opplevde overgangen fra barnehagen til 1. trinn på skolen. Barna som deltok i denne studien reflekterte over og fremhevet lek og vennskap som det kjekkeste og viktigste i overgangen til skolen. Å etablere og opprettholde relasjoner til medelever og voksne i skolestarten ble vektlagt. Fra et barneperspektiv, ble også overgangen til skolen sett på som en gunstig mulighet til å få nye venner (Salmi & Kumpulainen, 2019, s. 62). Å bruke lek på 1. trinn kan i lys av funnene til Schanke og Øksnes (2022) og Salmi og Kumpulainen (2019), ha positiv innvirkning på sosiale relasjoner i barnefellesskapet og for at elevene skal kunne oppleve en god skolestart.

## 2.7 Utvikling av sosial kompetanse

Sosial kompetanse handler ifølge Ogden (2022, s. 210) om å integrere tanker, følelser og atferd som bidrar til utvikling av kunnskap, ferdigheter og holdninger som er forutsetning for å skape og vedlikeholde positive relasjoner med andre. Sosial kompetanse er evner man øver på og utvikler gjennom hele livet, og som spiller en sentral rolle for å mestre livet. Det er av stor viktighet at barn lærer seg å handle på måter som gjør at de er gode å leke med. Det kan for eksempel være at de heller enn å slå sier ifra ved å bruke verbalspråket når noe oppleves som dumt, at de deler med andre, at de er hjelpelige og at de viser respekt både for seg selv og for andre ved atferds-uttrykk og på et språklig plan (Lund & Helgeland, 2020, s. 95). Ifølge Ogden (2022) kan elevers sosiale kompetanse relateres både til skoleprestasjoner og problematferd over tid. Styrking av elevers sosiale kompetanse kan derfor være en viktig forebyggende strategi samtidig som det også kan være en nøkkel for å hjelpe elever som viser utfordrende

atferd (Ogden, 2022, s. 224-225). Evnen til selvregulering og empati vil bli nærmere beskrevet i de to følgende delkapitlene.

### 2.7.1 Selvregulering

Selvregulering er ansett som en av de viktigste ferdighetene barn kan utvikle i barndommen. Barnets evne til å kunne regulere, eller tilpasse egen atferd på en måte som oppleves som god både for det enkelte barnet og for det sosiale samspillet som skapes i møter sammen med andre, kan ha en viktig betydning for barnets videre utvikling i livet (Lund & Helgeland, 2020, s. 65). Lund og Helgeland (2020) knytter barnets selvregulering til utvikling av sosial kompetanse og at det er tenkelig at barnet gjennom leken, utvikler sin sosiale kompetanse og derigjennom også utvikler sin evne til selvregulering. I en kunnskapsoversikt over lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø, knyttet til de yngste barna i skolen (Lillejord et al., 2018, s. 16), trekkes det frem at mange forskere mener den frie leken bidrar til å utvikle barns selvregulering. Det vil si at barnets evne til å kontrollere egen atferd, både biologisk, emosjonelt, kognitivt og sosialt blir styrket gjennom frileken (Lillejord et al., 2018, s. 16). I forlengelsen av dette vil det kunne være tenkelig at leken kan fungere som et tiltak for å fremme positiv samhandling i klasserommet og hjelpe barn som viser utfordrende atferd til å bedre kunne regulere egen atferd i samspill med medelevene. Likevel er det ingen studier som dokumenterer sammenhengen mellom lek og selvregulering, eller beviser hvilke fremgangsmåter som må til for å oppnå et godt resultat. Likevel er det mange studier som peker på en mulig sammenheng (Lillejord et al., 2018, s. 16).

### 2.7.2 Empati

Öhman (1996) kaster lys over lekens mulighet til å fremme empati. Leken kan være empatifremmende ved at barnet kan utvide sin egen innsikt i seg selv og i sin egen evne til å ta ansvar i samspill med andre. Barnets evne til å kunne være oppmerksom på og tolke den andres sinnsstemning eller følelsesmessige tilstand er sentralt i den empatiske prosessen. Å kunne ta imot og tolke andre menneskers signaler, kan være av avgjørende betydning for å vise empati overfor andre. Öhman (1996) belyser barnets mulighet til å utforske seg selv og sine iboende egenskaper gjennom leken. Barnet kan utforske og uttrykke forskjellige følelser gjennom leken, og kan på dette vis få en forståelse og bevisstgjøre seg selv på hvordan følelser kan komme til uttrykk. Dette kan gi en bedre forutsetning for å kunne forstå andres følelser og tolke de signalene de sender. Leken legger til rette for at barnet kan prøve ut sine egne ferdigheter til å vise omsorg, handle, vise mot og leve seg inn i leken. Den sosiale fantasileken gir barnet rike

muligheter til å prøve ut forskjellige roller, som videre kan føre til at de lærer å kunne se ting fra andres perspektiv. Ved å innta en annens posisjon, kan barnet trene opp evnen til å føle med den andre og dermed utvikle sin egen innlevelse og evne til empati (Öhman, 1996, s. 81).

Også nyere internasjonal forskning (Maras, 2021, s. 37) viser at lek kan ha en betydning for utviklingen av empati. Hovedmålet med denne studien var å identifisere og forstå effekten av lekterapi i forbindelse med forebygging av atferdsforstyrrelser hos yngre barn i skolealder. Det ble det funnet at lek spilte en viktig rolle for empatiutvikling, bedre emosjonsregulering, bruk av ikke-voldelig kommunikasjon og redusert aggressiv oppførsel (Maras, 2021, s. 37). Funnene i studien relateres imidlertid til bruk av *lekterapi*, men kan likevel være interessante, fordi den tar utgangspunkt i forebygging av atferdsforstyrrelser hos yngre barn i skolealder. Lekens mulighet til å fremme empati (Öhman, 1996, s. 81), kan derfor mulig ha en viktig betydning for elever som viser utfordrende atferd.

## 2.8 Danning

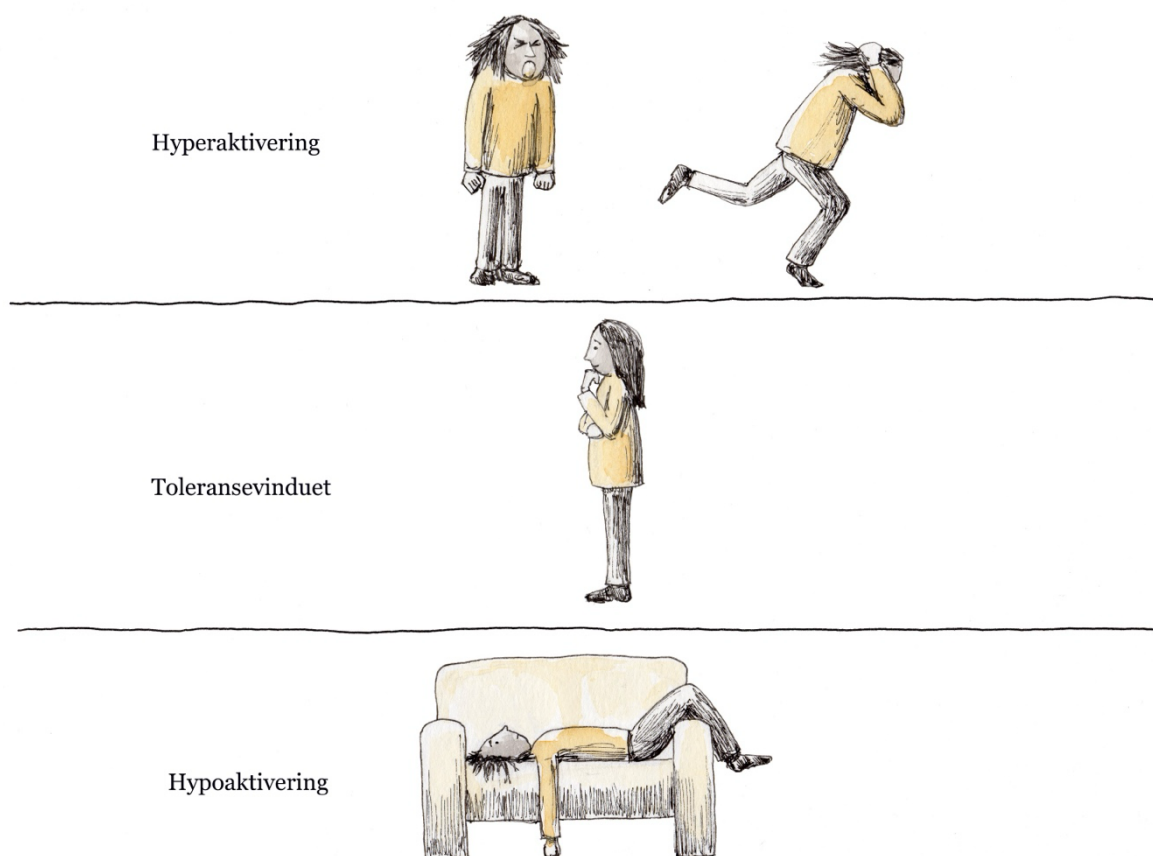
Danning er en sentral del av skolens overordnede oppdrag og elevenes personlige og sosiale læring spiller her en sentral rolle (Nordahl, 2014, s. 2224). Nordahl (2014) understøtter at skolen ikke bare dreier seg om den faglige utviklingen, men at den også skal være en arena som danner mennesket. Samtidig belyser Nordahl (2014) at det er en «samtidighet» mellom personlig, sosial og faglig læring. Han belyser sammenhengen mellom å utvikle en god personlig og sosial karakter på den ene siden og det gode grunnlaget for å lære noe på den andre siden. Faglig læring kan igjen føre til å utvikle mennesket (Nordahl, 2014, s. 2224). Som Nordahl (2014) beskriver kan den personlige, sosiale og faglige læringen ha en positiv påvirkning på hverandre og være fruktbare i møte med hverandre.

I skolesammenheng benyttes ofte verdibaserte utsagn som eksempelvis *livslang læring*. Aukland (2009) ønsker å innføre begrepet *livslang lek*. Han hevder at leken er undervurdert, og ser leken som et viktig potensial for at læring kan oppstå. Gjennom leken kan barn lære å samarbeide, utvikle akseptabel atferd og styrke sin evne til empati. Barna tilegner seg på denne måten danning og blir gode medmennesker. Aukland (2009) påpeker at dette riktignok er kunnskap som ikke kan kartlegges på samme måte som det for eksempel kan gjøres av elevenes matematikkunnskaper (Aukland, 2009, s. 19). Ifølge Nordahl (2014, s. 2224) og Aukland

(2009, s. 19) kan bruk av lek i skolestarten dermed spille en sentral rolle i arbeidet med å styrke elevenes sosiale og faglige kompetanse, som kan gi vekst til elevenes danning.

## 2.7 Toleransevinduet

Elever som viser utfordrende atferd, kan forstås med utgangspunkt i teorien om *toleransevinduet* (figur 1). Ifølge denne teorien har mennesket en optimal aktiveringssone, som kjennetegnes av evnen til å kunne respondere på situasjoner og omgivelser på ønsket vis. Denne sonen kalles toleransevinduet. Når et menneske befinner seg innenfor toleransevinduet sitt, innebærer det at vedkommende befinner seg i en *zone* eller et *spenn* som representerer en optimalisert og ønsket tilstand (Nordanger & Braarud, 2017, s. 38).



(Figur 1). Hentet fra (Horverak et al., 2022, s. 55) med tillatelse fra forfatterne.

Hvis barnet befinner seg i toleransevinduet sitt, er barnets følelser og atferd regulert på en god måte. Hvis barnet derimot beveger seg utenfor toleransevinduet, vil barnet være i en tilstand

som ikke er god for barnet (Lund & Helgeland, 2020, s. 66-67). Ovenfor toleransevinduet er det en sone som kalles *hyperaktivering*. Hvis barnet befinner seg i denne sonen, kjennetegnes det ofte av økt puls, pust og muskelspenninger. Hvis barnet er i hyperaktivering, kan det respondere på ulike måter; en kamp-tilstand, der barnets uro og aggresjon og utagering ofte kommer til uttrykk, en flukt-tilstand hvor barnet gjerne handler impulsivt og ønsker å komme seg bort fra situasjonen eller en frys-tilstand der kroppen stivner. Under toleransevinduet befinner det seg et felt som kalles *hypoaktivering*. Hvis barnet befinner seg i denne sonen, kjennetegnes det ofte av redusert puls, pust og muskelavspenninger. Barnes responser i denne sonen kan ofte kjennetegnes av nedstemthet, tomhet og innagerende atferd. Toleransevinduet spennvidde kan variere fra barn til barn og påvirkes ofte av hvilke erfaringer barna har i ryggsekken. Modellen, «Toleransevinduet», kan illustrere et passende bilde for hva som foregår når et barn ikke mestrer å regulere egne følelser, og derigjennom også egen atferd (Horverak et al., 2022, s. 54-55; Lund & Helgeland, 2020, s. 66-67).

## 3.0 Forskningsdesign og metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for mine valg og vurderinger knyttet til forskningsprosessen samt begrunne disse valgene. For å undersøke potensialet lærere ser i lek for å skape en god skolestart og overgang fra barnehage til skole for elever som viser utfordrende atferd, har jeg valgt en kvalitativ tilnærming.

Lek, overganger og utfordrende atferd er sentrale begreper i denne studien. For å kunne få en virkelig forståelse av sosiale fenomen som disse, burde man, ifølge Postholm og Jacobsen (2018), få tak i hvordan mennesker tolker sin sosiale virkelighet. Videre påpeker forfatterne at det bare er ved bruk av observasjon og ved å la informantene bruke sine egne ord, at man kan få dette til. Ved bruk av kvalitativ metode kan det skapes en åpen tilnærming som kan få frem hvordan den enkelte konstruerer sin egen virkelighet, samt at man kan få frem ulike variasjoner og nyanser som befinner seg i ulike fortolkninger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99). For å kunne få et mest mulig troverdig bilde av problemstillingen, tok jeg en beslutning om at det ville være mest hensiktsmessig å innhente data fra lærere som møter barna i begynneropplæringen og som har opparbeidet seg erfaringer ved å observere og ved å være i samspill med barna. Kvalitativ metode fremsto som et naturlig valg for å svare på problemstillingen, og fokuset for den empiriske undersøkelsen ble derfor fra et lærerperspektiv.

### 3.1. Vitenskapsteoretisk ståsted

Jeg har valgt å se denne oppgaven i lys av fenomenologisk tradisjon og tenkning. I fenomenologiske studier er individets oppfatning av egen virkelighet knyttet til egne livserfaringer (Creswell, 2013, sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 75). Ved å se oppgaven gjennom et fenomenologisk perspektiv ble det samtidig lagt noen føringer for hvilke metodiske tilnærminger som var naturlig å benytte seg av i forskningen. For å få innsikt i informantenes virkelighet, vurderte jeg det som hensiktsmessig at de fikk mulighet til å formidle, utdype og begrunne sine oppfatninger ved bruk av egne ord gjennom individuelle, semistrukturerte intervjuer. Ved å intervjuer et utvalg lærere som jobber eller som har jobbet på 1. trinn, har jeg fått innsikt i deres subjektive opplevelser og erfaringer knyttet til lekens potensial for overgangen til skole samt dens potensial for å skape en god skolestart for elever som viser utfordrende atferd. Helt konkret møter lærerne elevene i overgangen til skolen, og tilbringer tid



sammen med dem i tiden etter overgangen. Dette bidrar til at lærernes perspektiv rundt lekens potensial ved skolestart, ligger nært til deres hverdagserfaringer. Gjennom den fenomenologiske tilnærmingen har målsetningen vært å formidle informantenes perspektiv ut fra deres livsverden, for slik sett å kunne svare på problemstillingen.

## 3.2 Forskningsdesign

Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) dreier kvalitativ metode seg om å innhente informasjon fra virkeligheten gjennom ord og språk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Postholm og Jacobsen (2018) løfter frem at hovedformålet med kvalitativ forskning er å beskrive og forstå «den andre». I tillegg påpekes det at den kvalitative metodens intensjon er knyttet til å forstå og beskrive hva et utvalg av spesifikke mennesker gjør i sitt hverdagsliv, og hvilken mening og forståelse disse handlingene har for dem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Årsaken til at jeg valgte å benytte meg av kvalitativ metode, var et ønske om å undersøke på en dyptgående måte, ved å få frem informantenes egne erfaringer og meninger som derigjennom kunne bidra til å gi svar på problemstillingen. For å kunne undersøke læreres syn på lekens potensial på en god måte, var det viktig å gjøre bruk av en metodisk tilnærming som var tilpasset dette. Jeg kom derfor frem til at kvalitativ metode og bruk av intervju var et godt valg for å få innsikt i informantenes erfaringer, opplevelser og refleksjoner når det gjelder deres perspektiv knyttet til hvilket potensial bruk av lek på 1. trinn kan ha. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) blir det semistrukturert intervjuet ofte anvendt i fenomenologiske studier (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121), og jeg valgte derfor å benytte meg av dette.

## 3.3. Datainnsamling

Datainnsamlingen ble gjennomført ved bruk av semistrukturerte intervjuer. Disse vil bli nærmere beskrevet i delkapittelet «3.3.3. Semistrukturert intervju». Informantene ble informert om at det var deres egne erfaringer, tanker og meninger som skulle være utgangspunktet for å svare på spørsmålene under intervjuene.

### 3.3.1 Utvalg og rekruttering

Utvalget i denne studien består av fire lærere som enten jobber eller som har jobbet på 1. trinn. Gjennom utdanningen har Universitetet i Agder et tilbud til studentene der de bistår i rekruttering av informanter fra praksisskolene/LU-skolene til masteroppgaven. Universitetet

rekrutterte to informanter, mens det på eget initiativ ble det gjort ytterligere henvendelse via e-post og telefon til to barneskoler som ikke var tilknyttet praksisskolene/LU-skolene. Responser fra disse skolene var positiv, og de stilte med en informant hver. Alle informantene oppfylte et krav om enten å jobbe på eller å ha jobbet på 1. trinn. På denne måten fikk jeg fire informanter fra tre forskjellige barneskoler i Sør-Norge.

Videre i denne studien vil informantene bli omtalt som: *informant 1*, *informant 2*, *informant 3* og *informant 4*. Informantene som deltok i denne studien hadde ulike utdanningsbakgrunn. Informant 1 og 2 var utdannet som barnehagelærer/førskolelærer, mens informant 2 og 3 hadde utdanning som grunnskolelærer. Informant 1 hadde imidlertid også undervisningskompetanse opp til 4. trinn i tillegg til barnehagelærerutdanningen. Informantenes erfaringer med å jobbe som lærer på 1. trinn, var også varierende blant informantene. Informant 1 har jobbet som lærer syv år i skolen, hvorav seks av dem var på 1. trinn. Informant 2 har vært i læreryrket i 27 år, der fire av dem hadde vært på 1. trinn. Informant 3 hadde på sin side jobbet som lærer i skolen i 6 år, hvor et av dem hadde vært på 1. trinn. Informant 4 har jobbet åtte år som lærer i skolen der alle har vært som lærer på 1. trinn.

### 3.3.2 Forskerrollen

Postholm og Jacobsen (2018) understreker at det som forsker, er sentralt å reflektere over egen rolle i forskningen. Dette har en viktig betydning på flere nivå, både når det gjelder etiske prinsipper med tanke på informantene, men også som et metodisk prinsipp. Det er flere forhold som påvirker hvilken rolle man går inn med som forsker. Forskningens hensikt, forskerens teoretiske ståsted og forskerens personlighet og verdier har betydning for hvilket ståsted forskeren har i møte med forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133). Min bakgrunn og mine forkunnskaper kan dermed ha hatt en innvirkning på den rollen jeg som forsker gikk inn i arbeidet med. Som lærerstudent i forskerrollen, vil det som Postholm og Jacobsen (2018, s. 134) påpeker, vanligvis være relativt begrenset til direkte deltakende i det som studeres i arbeidet med en masteroppgave. Selv om man som lærerstudent får erfaringer og refleksjoner ved å gjennomføre praksis i skolen, vil disse praksiserfaringene i liten grad kunne føre til at man blir en fullstendig del av skolen som det forskes på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 134). I min forskning kan jeg kjenne meg igjen i disse beskrivelsene ved at jeg studerte problemstillingen fra sidelinjen. Det var likevel viktig for meg å gå inn med et åpent sinn der

jeg bestrebet meg på å ha en forskerrolle som var lydhør og åpen for informantenes synspunkt og utsagn.

### 3.3.3 Semistrukturert intervju

For å kunne svare på problemstillingen valgte jeg å benytte meg av individuelle, semistrukturerte intervju. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) er forskningsintervjuets intensjon å utvikle kunnskap knyttet til en bestemt tematikk, der forskeren vanligvis leder intervjuet, med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmål for studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 22) er målsetningen med det semistrukturerte intervjuet å få innsikt i beskrivelser av informantens livsverden og perspektiv for å kunne fortolke betydningen. I de semistrukturerte intervjuene hadde jeg som Postholm og Jacobsen (2018) legger frem, klargjort noen hovedspørsmål til temaet for studien, samtidig som det også ble gitt rom for å be informanten utdype hva hun eller han mente, og stille oppfølgingsspørsmål eller tilleggsspørsmål som ikke var planlagt på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Det semistrukturerte intervjuet ga rom for at informantene fikk mulighet til å formidle sine perspektiv ved å sette egne ord på hovedspørsmålene for intervjuet, samtidig som det også var rom for å følge opp tema som informantene selv brakte på banen. Informantenes erfaringer, tanker og refleksjoner rundt potensialitet ved bruk av lek som «brobygger» i overgangen til skole og for å skape en god skolestart for elever som viser utfordrende atferd, ville dermed være utgangspunktet for å søke svar på problemstillingen.

I samsvar med Postholm og Jacobsen (2018) sin anbefaling valgte jeg å spørre de respektive informantene om hvor de selv ønsket at intervjuet skulle foregå. Dette fordi informantene skulle kunne oppleve intervjusituasjonen som mest mulig trygg (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). I forkant av intervjuene ble det utarbeidet et informasjonsskriv (vedlegg 1) og en intervjuguide (vedlegg 2). I møte med informantene ble det gitt både muntlig og skriftlig informasjon, og informantene ble gitt anledning til å lese nøye gjennom informasjonsskrivet før de signerte samtykkeerklæringen. Dette blir beskrevet ytterligere i kapittel «3.5 etiske hensyn og vurderinger». Det ble også oppfordret til å stille spørsmål hvis noe skulle fremstå som uklart. Det ble gjort lydopptak av intervjuene. For å dobbeltsikre opptakene valgte jeg å benytte både diktafon samt «Nettskjema diktafon». Under intervjuet ble intervjuguiden benyttet. I samsvar med Postholm og Jacobsen (2018) sin anbefaling, valgte jeg å ha tillit til at lydopptakene ville registrere intervjuene på en god måte. Jeg konsentrerte meg om å lytte til informantenes utsagn

og lot dermed være å notere for hånd. Dette kunne også ha virket forstyrrende for informantene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133). Lydopptakene ble gode, og i etterkant ble intervjuene transkribert og skrevet ut på papir.

Intervjuguiden var utarbeidet i forkant av intervjuene. Denne ble også testet ut i forbindelse med et prøveintervju i forkant av møte med informantene. Postholm og Jacobsen (2018) beskriver intervjuguiden som en utarbeidet plan, bestående av de ulike spørsmålene som skal stilles i intervjuet knyttet til problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). I utarbeidelsen av intervjuguiden var det derfor problemstillingen som var utgangspunktet for utformingen av spørsmålene. Spørsmålene ble til ved å dele den valgte problemstillingen opp i mindre biter, for så å forsøke å se de ulike bitene fra forskjellige innfallsvinkler. I utarbeidelsen av intervjuguiden var jeg opptatt av å stille spørsmål som inviterte informantene til å dele av egne erfaringer, opplevelser, tanker og refleksjoner. Jeg valgte å ha relativt åpne spørsmål da jeg ønsket å gi rom for informantenes perspektiv. I intervjuguiden ble det også lagt frem at det skulle være et semistrukturert intervju, der det i tillegg til hovedspørsmålene ville forekomme noen oppfølgingsspørsmål og inngående spørsmål. Postholm og Jacobsen (2018) argumenterer for at kombinasjonen mellom inngående spørsmål og oppfølgingsspørsmål sørger for at det oppnås en dybde der detaljer og nyanser kan komme frem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122).

### 3.4 Analysestrategi

For å analysere det innsamlede datamaterialet er det blitt gjort bruk av tematisk analyse. Utdrag fra den tematiske analysen ligger som vedlegg (vedlegg 3). Ifølge Johannesen et al. (2018) handler tematisk analyse om å se etter temaer i dataene som innhentes. I denne sammenheng forstås et *tema* som en gruppering av data med viktige fellestrekk. Med andre ord kan det ses på som en kategorisering. Ved å gruppere svarene i kategorier – eller temaer, skapes det en orden i dataene samtidig som man også kan identifisere nye sammenhenger i dem (Johannesen et al., 2018, s. 279-280).

Johannesen et al. (2018) understreker at målet med tematisk analyse er å gruppere de «små» svarene i det innsamlede datamaterialet i mer generelle temaer, som til sammen kan svare på problemstillingen (Johannesen et al., 2018, s. 179). Den tematiske analysen for denne studien er blitt gjennomført med utgangspunkt i de fire stegene som Johannesen et al. (2018, s. 278-312) trekker frem som gunstige for å oppnå en grundig og systematisk analyseprosess.

Det første steget for å gjennomføre en tematisk analyse kalles «forberedelsesfasen». Å skaffe seg oversikt over datamaterialet er sentralt for dette steget (Johannessen et al., 2018, s. 282-283). For å oppnå oversikt over det innsamlede datamaterialet i denne studien har det blitt gjennomgått på en systematisert og nøyaktig måte. Lydopptakene har blitt transkribert på en nøyaktig måte for å etterstrebe at informantenes innspill skulle gjengis så likt som mulig. Da de fire intervjuene var ferdig transkribert, ble informantenes svar på de ulike spørsmålene som ble stilt under intervjuene, satt sammen i et skjema som dannet en god oversikt over det innsamlede datamaterialet. Datamaterialet ble lest nøye gjennom i forbindelse med arbeidet med å legge data inn i skjemaet samt kontroll-lest og dobbeltsjekk som helhet i etterkant. Det andre steget i den tematiske analyseprosessen kalles «koding». Hensikten med dette steget er å fremheve sentrale elementer i datamaterialet (Johannessen et al., 2018, s. 284-285). Underveis ble noen ord som utmerket seg som særlig relevante for oppgaven, markert i skjemaet. I prosessen var dette til hjelp for å finne ulike koder i datamaterialet. Kodingen ble gjort med problemstillingen som utgangspunkt. Videre ble det laget en ny tabell som utgjorde den tematiske analysen. Et utdrag av denne er lagt ved (vedlegg 3). Den tematiske analysen inneholder sentrale sitater fra datamaterialet som passer sammen med kodene som det ble funnet frem til. Etter grundig gjennomlesning samt koding av datamaterialet gikk prosessen videre til steg 3, som Johannessen et al. (2018) kaller for «kategorisering». Denne fasen innebærer å sortere data i mer overordnede temaer (Johannessen et al., 2018, s. 294-295). Kodene ble forsøkt sett i sammenhenger, hvor «små» elementer ble abstrahert inn i større, mer overordnede temaer. Noen av temaene hadde også undertemaer. Temaene, undertemaene og kodene vil bli nærmere presentert i resultatkapittelet. Det siste steget i den tematiske analyseprosessen kalles «rapportering». Johannessen et al. (2018) forklarer at dette steget innebærer å presentere temaene, som også er funnene for studien, i resultatdelen (Johannessen et al., 2018, s. 301). I resultatdelen vil innholdet i de forskjellige temaene bli beskrevet og vist med eksempler fra det innsamlede datamaterialet.

### 3.5 Etiske hensyn og vurderinger

Postholm og Jacobsen (2018) understreker at etiske prinsipper er av stor viktighet gjennom hele forskningsprosessen, både i forkant av forskningen, i løpet av forskningsprosessen og i teksten som skrives med datamaterialet som utgangspunkt. Forskningsetikken bygger på tre grunnleggende krav. Disse omhandler relasjonen mellom forskeren og dem det forskes på; -

informert samtykke, krav om privatliv og krav om å bli korrekt gjengitt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246-247). Studien er registrert hos Sikt i henhold til gjeldene retningslinjer. Søknad ble sent i januar 2024, og kvitting med godkjenning ble mottatt samme måned (vedlegg 4).

En grunnleggende forutsetning for at informantene skal kunne gi et informert samtykke, vil være at de deltar frivillig og har innsikt og kunnskap om hvilke farer og gevinster deltakelse kan føre til (Bogdan & Biklen, 2007; Glesne, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015; Moustakas, 1994, sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Min problemstilling skal sees i lys av et lærerperspektiv. Noe av grunnen til dette er nettopp for å ivareta de etiske hensyn. Lærere vil i større grad enn barn, være i stand til å vurdere hvilke fordeler og ulemper deltakelse i studien vil kunne utgjøre, og kan dermed ta et informert valg om deltakelse. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) er det viktig at informantene får tilstrekkelig informasjon om hva undersøkelsens hovedhensikt er, og om hvordan resultatene skal benyttes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 249). Denne informasjonen ble gitt både muntlig og skriftlig i forkant av at intervjuene startet.

Det var også viktig å ta hensyn til informantens rett til privatliv. I intervjusituasjonen forsøkte jeg å sikre at informantene ble ivaretatt på en trygg og god måte. Et viktig moment har vært å sikre informantenes konfidensialitet gjennom hele forskningsprosessen. Jeg har forholdt meg til personopplysningsloven, artikkel 9, kapittel 1 (Personopplysningsloven, 2018, artikkel 9).

I forskningsarbeidet har gjennomføringen av både datainnsamlingen og behandlingen av data foregått i henhold til både forskningsetiske prinsipp og personopplysningsloven. Arbeidet med datamaterialet og behandlingen av opplysninger om informantene har vært konfidensielt. Det vil si at personopplysninger om informantene garanteres å ikke spres og at det vil settes inn tiltak for å sikre at enkeltpersoner ikke kan identifiseres i de skriftlige forskningsresultatene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 250-251).

Krav til riktig presentasjon av data har også vært et viktig etisk prinsipp. For det første har jeg som Postholm og Jacobsen (2018) fremhever, passet på at informantene skal kunne kjenne seg igjen i innholdet de selv har bidratt med. Jeg har hatt som hensikt å være tro mot det datamaterialet som har blitt samlet inn, og har så langt som mulig søkt å være nøytral og objektiv i forskningsprosessen, og fremstille funnene på en helhetlig måte og i riktig

sammenheng slik at validitet og reliabilitet sikres gjennom hele forskningsprosessen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251-252).

### 3.6 Kvalitetssikring av studien

Postholm og Jacobsen (2018) påpeker at samfunns- og atferdsforskning bør ha som målsetting å avdekke og forstå deler av virkeligheten, heller enn å kunne avdekke en fullstendig og universell sannhet. Forskningens kvalitet kan dermed ikke utelukkende være avgrenset til resultatet forskeren legger frem i forskningen. Hvordan kunnskapen er produsert vil dermed være sentralt for å sikre forskningens kvalitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). I forskerrollen har det derfor vært viktig å beskrive forskningens fremgangsmåte samt å reflektere kritisk over forskningens reliabilitet og validitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222).

#### 3.6.1 Reliabilitet

Postholm og Jacobsen (2018) forklarer reliabilitet som forskningens pålitelighet. Måten forskeren har gjennomført forskningen på, kan påvirke funnene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). I arbeidet med å sikre denne oppgavens reliabilitet har det vært sentralt å reflektere over egen rolle som forsker samt å beskrive forskningsprosessen slik at andre kan følge den og reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Det har vært viktig å være bevisst eget ståsted og egne antakelser i hele forskningsprosessen. Jeg har forsøkt å etterstrebe et nøytralt ståsted slik at egen subjektivitet i minst mulig grad skulle påvirke forskningen.

I intervjusituasjonen opplevde jeg samspillet med informantene som positivt. Før intervjuet startet, informerte jeg informantene om at jeg var interessert i å høre deres egne erfaringer og opplevelser når de skulle svare på spørsmålene. Likevel er det som Postholm og Jacobsen (2018) påpeker, et vanlig fenomen at informantene i større eller mindre grad kan tilpasse sine svar til det de selv tror at forskeren ønsker å høre (Hox, 1994; West & Blom, 2017, sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Under intervjusituasjonene var jeg bevisst på dette, og forsøkte i all hovedsak å forholde meg nøytral samt å ikke stille ledende spørsmål. I tillegg må det nevnes at lekens plass i skolen har vært et aktuelt og debattert tema i nasjonale medier i tidsrommet da intervjuene ble gjennomført. I tiden rundt intervjuene var det i den nasjonale pressen medieoppmerksomhet rundt lek i skolen. Hvorvidt dette kan ha innvirket på informantenes svar vet jeg ikke, men går man til litteraturen er det ikke usannsynlig (Postholm

& Jacobsen, 2018, s. 226). I lys av disse kontekstuelle forholdene kan dette i større eller mindre grad muligens ha innvirket på funnene. Gjennom dette metodekapittelet har jeg forsøkt å oppnå transparens, ved at jeg har beskrevet hvordan jeg har arbeidet, hvilke valg jeg har tatt og begrunnelsen for disse valgene. Dette kan styrke reliabiliteten for oppgaven.

### 3.6.2 Validitet

Validitet omhandler forskningens gyldighet og samlede troverdighet. Det handler om hvilke begrensinger som er knyttet til egen forskning og hvilke konklusjoner et forskningsprosjekt egentlig har dekning for å trekke, basert på det innsamlede datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222-223). Validitet kan deles inn i indre og ytre gyldighet. Indre gyldighet handler om hvorvidt studiens resultater og konklusjoner er gyldige for de eller det som er studert. Dette dreier seg om to forhold som kalles årsaksgyldighet og begrepsmessig gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223).

Årsaksgyldighet handler om studiens kausalitet, altså hvorvidt man med sikkerhet kan fastslå noe som *årsak* og andre ting som *virkning* (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). I denne studien, hvor lekens potensial for elever som viser utfordrende atferd på 1. trinn, er blitt undersøkt fra et lærerperspektiv, kan det være usikkerhet knyttet til årsak og virkning. Postholm og Jacobsen (2018, s. 233-235) understreker at å empirisk bevise kausalitet i atferds- og samfunnsvitenskap ikke har de samme betingelsene som i naturvitenskapene og er bortimot umulig. Hvorvidt lek kan være årsak til en virkning kan vanskelig måles. Det er utfordrende å vite med sikkerhet at det er lek, og ikke andre variabler i kontekstuelle forhold rundt barnet som bidrar til virkningen. Samtidig har det i denne studien vært søkelys på hvilket *potensial* lærere ser i lek. Potensial er et nøkkelord i problemstillingen, som ikke har som hensikt å fastslå leken som årsak for virkninger, men heller undersøke og belyse læreres tanker om hvilke muligheter leken kan ha. Men det vil også være variabler blant informantene som kan påvirke de svarene de gir, og slik sett bidra til usikkerhet for studiens kausalitet.

Begrepsmessig gyldighet dreier seg om hvorvidt det er samsvar mellom den virkeligheten studien gir uttrykk for å studere og analysere, og de begrepene og den valgte teorien som benyttes for å beskrive denne virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). I analyseprosessen ble datamaterialet gjennomgått nøye i arbeidet med å tematisere. Det var viktig å danne begreper som var så godt som mulig i tråd med empirien. Likevel kan egen



tolkning av datamaterialet samt egen forforståelse av tematikken kunne ha bidratt til å påvirke de begrepene som ble brukt. Dette kan være en svakhet for den begrepsmessige gyldigheten. Samtidig ble det gjort bruk av mange sitater fra informantene, for å fremheve empirien, slik at leseren av studien selv kan bedømme om begrepene er meningsfulle abstraksjoner.

Ytre gyldighet handler om hvorvidt funnene i studien er overførbare - eller generaliserbare til andre kontekster. I forbindelse med skoleforskning i kvalitative studier, relateres overførbarhet til hvorvidt praksis eller virkning av tiltak på en skole kan være gjenkjennbare i en annen skolekontekst, i for eksempel en annen landsdel eller internasjonalt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Et forhold som kan ha hatt en innvirkning på studiens funn er, som tidligere nevnt, at to av informantene har utdanningsbakgrunn som barnehagelærer. Denne bakgrunnen kan ha vært med på å «farge» deres syn på lek. På den ene siden kan det være en svakhet at to av informantene hadde en annen profesjonsfaglig bakgrunn enn det majoriteten av lærere har. På den andre siden kan det være en styrke, siden problemstillingen for denne oppgaven i stor grad handler om lekens potensial for å skape en myk overgang fra barnehage til skole. Deres faglige bakgrunn kan dermed ha noen berikende perspektiver som kan være nyttige for å søke svar på studiens problemstilling. Dette kan bidra til at forskningsprosessen for denne studien er beskrevet med den hensikt at leseren kan bli invitert inn i prosessen og kan få et transparent bilde av forholdene for studien. Dette kan styrke studiens overførbarhet. Samtidig er utvalget av informanter i studien lite, og funnene kan derfor ikke med sikkerhet være overførbare til andre læreres syn på lek. Funnene for denne studien kan bare si noe om utvalgets syn på lek, og kan dermed ikke generaliseres. Likevel er det interessant å belyse tematikken for denne studien og det kan være nyttig for andre lærere, forskere eller andre øvrige interesserte å få innsikt i studiens funn.

## 4.0 Resultater

For å søke svar på problemstillingen, som omhandler hvilket potensial lærere ser i lek som pedagogisk verktøy på 1. trinn, rettet mot elever som viser utfordrende atferd, ble det gjennomført en tematisk analyse av det innsamlede datamaterialet. Hovedfunnene knyttet til lekens potensiale er at den kan bidra til *god overgang til skole, trivsel, sosiale relasjoner, danning, sosial kompetanse og mestring*. Disse er skissert i (figur 2) hvor også undertema er inkludert. Navn som brukes i sitat fra informantene er fiktive.



(Figur 2). Resultater av tematisk analyse.

## 4.1 God overgang til skole

Samtlige av informantene belyste temaet «god overgang til skole» i forbindelse med bruk av lek på 1. trinn. Dette temaet er delt inn i undertemaene *sammenheng* og *trygghet*. Informantene viste til viktigheten av at elevene fikk leke i skolestarten for å ivareta barna i en sårbar overgang samt å skape et trygt møte med den nye skolehverdagen.

Undertemaet, *sammenheng* har de tilhørende kodene kontinuitet fra barnehage til skole, ulikt modningsnivå, fysisk utfoldelse og å finne sin plass. Alle informantene løftet frem viktigheten av kontinuitet fra barnehage til skole. Informant 2 trekker frem viktigheten av at elevene møter på noe kjent i skolen: «Men det er jo dette med trygghet og at man blir kjent, og at det er det kjente de møter fra barnehagen og over i skolen». Informant 3 er i likhet med dette også opptatt av å bruke lek for å skape en myk overgang: «Og jeg tror de blir mer motiverte for skole hvis de ser at det er en mer glidende overgang mellom barnehage og skole». Informant 4 bruker metaforen «bro» for å belyse lek som en sentral del av den gode overgangen til skole: «Jeg tenker det er den beste broa du kan ha i fra barnehagen, som har vært lek hele dagen. Så å fortsette med det i skolen, det er jo ikke bare ei hengebro det altså. Det er ei stor tykk, viktig bro». Som informantene beskriver, kan lek med andre ord være betydningsfullt for å skape kontinuitet fra barnehage til skole.

Alle informantene trekker frem at lek også kan tilrettelegge for å møte elevenes ulike modningsnivå, samt behov for å bevege kroppen. Informant 3 påpeker at: «Man merker jo at det er ganske stort sprik mellom de som er modne og klar for skole, og de som ikke er klare i det hele tatt». Lek kan mulig være med på å utjevne dette skillet som informant 3 beskriver. Informant 2 løfter frem potensialet i at elevene kan ha fysisk utfoldelse gjennom leken: «For det at barns kropp trenger å være i fri aktivitet».

At elevene får mulighet til å finne sin plass blir også trukket frem av to av informantene, informant 3 og 4. Informant 3 trekker frem at leken kan hjelpe elever som viser utfordrende atferd til å finne sin plass på skolen: «Hvis man kan la de finne sin plass, finne noen knagger å henge sine interesser på, så tror jeg spesielt for de at det kan være trygt og godt og meningsfullt med lek». Som informant 3 beskriver, kan lek være særlig hensiktsmessig i overgangen til skole for elever som viser utfordrende atferd.

Den gode overgangen kan også knyttes tett til følelsen av trygghet. *Trygghet* er et undertema som innehar kodene: trygge barna, god lek og forhindre skolevegring. Informant 2 og 3 vektlegger her at leken kan skape trygghet både for elever som viser utfordrende atferd og for hele elevmangfoldet. Informant 3 retter oppmerksomheten mot at tryggheten som leken kan skape, også kan være betydningsfull for å forhindre skolevegring.

Det siste man vil ha er jo elever med skolevegring, ikke sant. Så allerede der i første klasse kunne, jeg tror man er med på å forhindre en del skolevegring ved å ha lek i skolen, eller det er jeg overbevist om. Så, ikke sant. Man ser jo de som vil ha foreldrene med seg de tre, fire, fem første månedene de er på skolen, men hvis man liksom allerede lurer inn litt lek, så savner de ikke mamma like mye når de ser at det er Lego-klosser som venter de. Så jeg tror det har en sånn god overgang fra det å være fullstendig avhengig av foreldrene til å kunne gi litt slipp og kunne bli trygg med medelever. Så jeg tror det har en veldig sentral rolle der. (Informant 3)

Som informant 3 beskriver, kan lek i skolestarten være med på å forhindre at skolevegring oppstår. Ved å implementere lek på 1. trinn, kan det som informant 3 trekker frem, være med på å skape trygghet.

## 4.2 Trivsel

Samtlige av informantene understreket viktigheten av at lek på 1. trinn kunne være fruktbar for å skape trivsel. Dette temaet består av undertemaene *egenverdi* og *motivasjon*, da disse elementene kan være sentrale for at elevene skal kunne oppleve skolestarten som trivelig.

Alle informantene hadde til felles å belyse lekens egenverdi. Dette temaet inneholder kodene: glede, lystbetont, fritid og behov. Informantene løftet frem at leken i seg selv er av dyrebare verdi. Informant 4 uttalte: «Selvfølgelig, det er jo der barnet er. Det er det de vil. Det er å leke. Hvis de kan velge, så er det å leke». Videre gjøres det et poeng ut av hvilken glede leken kan bidra til: «... wow her var det mye smil og latter». Dette samsvarer i stor grad med informant 1 sin uttalelse om at barna har behov for frileken: «Jeg tenker at barnet har behov for frilek». Informant 1 påpeker også at leken kan være særlig betydningsfull for elever som viser utfordrende atferd: «Ja, det tror jeg. Og jeg tror jo ofte at det der med alle de kravene som er, at det forsterker de barna som utfordrer. Men når du er i en lek, eller når du leker, så er det jo en helt annen situasjon, en mye friere». Informant 1 gjør et poeng av at elever som viser

utfordrende atferd kan utvikle større atferdsproblemer ved mye fokus på kompetansekrav i undervisningen, men at lek kan være en god motsats til dette ved at de kan oppleve leken som en fritid.

Motivasjon ble også trukket frem av tre av de fire informantene, informant 1, 3 og 4, som et mulig potensial leken på 1. trinn kunne bidra med. Motivasjon inkluderer kodene engasjerende, gleder seg, forutsigbart, forhindre at de gir opp og medvirkning. Informant 3 fremhevet at lek kan ha en motiverende effekt ved at elevene ofte gledet seg til det: «Så det er jo en sånn motiverende effekt for å møte opp på skolen for å treffe medelever, for å ha det kjekt sammen med medelever. Det er noe de gleder seg til». Samtidig påpeker også informant 4 at leken burde være forutsigbar slik at ikke elever som viser utfordrende atferd får skylden for at leketiden ble tatt bort.

Jeg tror det er veldig viktig at det er forutsigbart. At det ikke er sånn at det er på fredag, kl 12 hvis vi får tid. Da skal dere få premie med frilek. Å nei, nå ble det ikke sånn. At de vet at dette ikke er en premie de får for at de har vært flinke til å jobbe. Det er selvfølgelig at vi skal leke hver morgen i første klasse. Det tror jeg er lurt. For hvis ikke så tror jeg det er ofte mange andre som kan tro at det er «Pers» feil at vi ikke fikk leke på slutten av dagen i dag. (informant 4)

Videre påpeker informant 4 at dette med å skape motivasjon ved bruk av lek kan være særlig betydningsfullt for elever som viser utfordrende atferd: «Hvis det ikke settes av tid til frilek i løpet av skolen for mange av disse seksåringene som har utfordrende atferd, så er det klart, da slukker jo lyset i de øynene ganske fort. De fleste i hvert fall. Da gir du litt opp». Sagt med andre ord kan leken være et lyspunkt og en motivasjonsfaktor i skolehverdagen for elever som viser utfordrende atferd på 1. trinn.

### 4.3 Sosiale relasjoner

Alle informantene som deltok i studien, trakk frem at bruk av lek på 1. trinn kunne være viktig for å legge til rette for å skape eller opprettholde gode sosiale relasjoner. Undertemaene som ble identifisert knyttet til sosiale relasjoner, var *relasjonsbygging* og *klasse miljø*. Informantene trakk frem både elev-elev-relasjon og lærer-elev-relasjon, som områder der lek kunne føre til at relasjonsbygging kunne oppstå eller utvikle seg. Informant 4 la blant annet vekt på at: «[...]

akkurat dette med den tryggheten og den relasjonsbyggingen både elev-elev og voksen og elev». Som informant 4 belyser her, kan leken være en nøkkel for å bygge trygge relasjoner både til medelever og voksne.

Når det gjelder elev-elev-relasjon, var informantene blant annet opptatt av at elevene kunne bli bedre kjent og lage rom for at vennskap kunne oppstå gjennom lek. Informant 1 trakk frem viktigheten av at elevene får etablere vennskap med hverandre: «Jeg tenker jo at du kan få knyttet litt vennskap. Det tenker jeg er veldig viktig. Og det er jo i lek de på en måte blir kjent med hverandre». Informant 2 var i likhet med informant 1 også opptatt av at elevene som begynner på 1. trinn, burde få mulighet til å bli kjent med hverandre gjennom lek. Informant 2 uttalte: «Det er jo det at det er mange av disse som ikke kjenner hverandre fra før. De kommer i en ny klasse. Og de er jo små, og trenger jo frilek, og de trenger på en måte å bare leke». Det som informant 2 er inne på her, med at fem- og seksåringene som begynner på skolen ikke alltid kjenner hverandre fra før, er et viktig poeng. Leken kan dermed fungere som en tilpasning for at elevene kan bli kjent med hverandre og etablere vennskap. Informant 3 understreket også at leken kunne være et bedre alternativ enn individuelt arbeid med pulten for å bli kjent: «[...] jeg tror det er lettere å finne hverandre i lek enn ved å sitte med en pult». Dette med at leken kan være en arena for at elevene som har begynt i en ny klasse på skolen, kan bli kjent med hverandre og derigjennom bygge vennskap, uttrykkes som et potensiale ved bruk av lek.

Lærer-elev-relasjonen kan også skapes og formes ved bruk av lek på 1. trinn. Læreren kan ta seg tid til å samtale med elevene mens de er i lek, for å bli bedre kjent med dem. Informant 2 fremhevet dette:

Og det at vi voksne også får mulighet til å bli bedre kjent med de i leksituasjonene. Og får mulighet til å veilede dem. Som voksen blir en ofte litt mer fristilt når det er leketid. Så da kan en gå bort og tenke litt at – deg har jeg lyst til å ta en prat med, og høre hvordan din skoledag har vært i dag. (Informant 2)

Informant 2 trekker frem at leken kan være med på å gjøre læreren mer fristilt og dermed legge til rette for at det er enklere å samtale og bli kjent med elevene i klassen.

Relasjonene som dannes i en klasse kan også være med på å påvirke hvordan klassemiljøet blir. Når det gjelder klassemiljø, som også i stor grad dreier seg om relasjonelle forhold og sosialt

samspill, var det forskjellige sentrale element som det ble gjort et poeng av. Undertemaet klassemiljø er knyttet til kodene: inkludering, tilhørighet og å forebygge mobbing. Når det gjelder inkludering fremhever informant 3 at leken kan bidra til å skape en flokk-kultur. «Det er jo dette som skaper denne flokk-kulturen, hvis man skal leke en lek, og at man allerede fra tidlig alder, allerede fra første klasse har den holdningen av at man spør alle om de har lyst til å være med». Dette kan tolkes i retning av at å starte med lek på 1. trinn, kan bidra til å skape et inkluderende klassemiljø. Når elever aktivt søker hverandre og har holdningen at alle skal få være med, kan dette bidra til et inkluderende fellesskap.

Hvis elevene utvikler et inkluderende klassemiljø, kan det også føre til at de opplever tilhørighet. Det å oppleve at en hører til og er ønsket, er noe informantene løfter frem. Informant 4 understreker viktigheten av at alle i en klasse kan føle på tilhørighet, og at leken kan bidra til det. «Jeg tenker at leken kan skape et felles «vi» for alle i klassen. Uansett om du har fysiske utfordringer eller psykiske utfordringer. Alle disse trenger det vi-fellesskapet – og den følelsen». Informanten belyser lekens mulighet til å skape et felles «vi», som kan styrke elevenes følelse av tilhørighet i klassen. Tilhørighet i form av at klassen samlet sett blir et fellesskap som holder sammen på tvers av forskjelligheter og tar vare på hverandre. Dette er noe informant 3 også ser viktigheten av. På spørsmål om hvilken betydning leken kan ha for elever som viser utfordrende atferd, svarer informant 3 blant annet: «Det er jo verdier som tilhørighet, og verdier om at skole er noe positivt. At der kan de være seg selv, om de så har tendenser til utagering. At skolen er en arena for alle, og at lærere er med på å legge til rette for det». Som informant 3 understreker her, kan bruk av lek være med på å tilrettelegge for å inkludere elever som viser utfordrende atferd og skape et rom for alle.

Tre av informantene, informant 2, 3 og 4 belyste også sammenhengen mellom bruk av lek og forebygging av mobbing. Informant 2 uttalte: «Og det å ha et godt klassemiljø forebygger mobbing i en klasse. Å skape et godt klassemiljø – altså det med å bruke lek er en fin måte. Ja, for å skape et godt klassemiljø». Dette forstås som at lek kan være en god inngangsport til å skape det gode klassemiljøet og derigjennom forebygge at mobbing oppstår. Samtidig viser også informant 4 til at det er en mulighet for at lærere tidlig kan oppdage tegn til mobbing gjennom å observere elevene i leken: «Jeg tenker at det er veldig forebyggende. Og så er det også veldig fort å ta tak i det. Hvis det er utestenging, eller erting, eller konflikter som gjør at det kan utvikle seg til store greier». Dette utsagnet kan vise til at mobbing eller tidlige tegn til

mobbing mulig kan avdekkes i en tidlig fase ved at læreren får mulighet til å observere elevens sosiale samspill i leken.

#### 4.4 Danning

Danning var også et tema som samtlige av informantene belyste under intervjuene. I den tematiske analysen har temaet danning de tilhørende kodene: lærer seg om livet, forebygge utfordrende atferd og øve på atferd.

To av informantene, informant 1 og 3 trakk en parallell mellom lek og det å lære seg om livet. Informant 3 relaterte dette til etikk og moral samt til hvordan man bør være mot andre: «Jeg tror at det er gjerne gjennom leken de lærer seg om livet. Om rett og galt og om hvordan det er å forholde seg til andre». Leken kan dermed ha en verdifull betydning for utviklingen av elevenes verdier. Leken kan mulig bidra til å la elevene utforske hva som er godt og hva som er vondt i samspill med andre. Informant 1 fremhevet at særlig rollelek og rammelek kan relateres til det virkelige liv: «Det er jo på en måte en virkelighetslek. Sånn at de på en måte får med seg det der at hvis du skal på butikken, så er det kanskje lurt å skrive en handlelapp». Informant 1 beskriver at leken ofte kan være virkelighetsnær og hjelpe elevene til å lære seg om livet.

Undertemaet *å forebygge utfordrende atferd* ved bruk av lek ble brakt på banen av tre informanter, informant 2, 3 og 4. De respektive informantene understreker at elever som viser utfordrende atferd har særlig nytte av leken. Informant 4 fremhever viktigheten av å lære å samhandle med medelever gjennom lek: «Hvordan skal disse barna noen gang lære å samhandle? Hvis de blir satt på hvert sitt bord? Det er jo enda viktigere at disse barna får øvd sammen». Informant 4 beskriver den sosiale samhandlingen i leken som meget betydningsfull for elever som viser utfordrende atferd. Informant 2 reflekterer over hvordan det hadde vært hvis de ikke benyttet seg av lek: «Og jeg tror vi hadde fått enda flere problemelever, på en måte. Ja, og mer utagering og frustrasjon i elevgruppen hvis vi ikke hadde lekt». Dette kan forstås som at leken kan fungere som et viktig verktøy i arbeidet med å forebygge utfordrende atferd. Samtidig trekker informant 2 inn at å ha en forventningssamtale med elevene før leken starter, kan hjelpe elever som viser innagerende atferd:



Og å ha en slags forventningssamtale med de før de går ut. Det kan også skape litt trygghet for disse som har en slags utfordrende atferd den andre veien. De som er forsiktede og spake og ikke finner nære venner så lett. Hvem andre har lyst til å være med på den leken, så kan de ha mulighet til å strekke opp hånda og si at de vil. (Informant 2)

Informant 2 beskriver en muligheter for at læreren kan hjelpe elever som viser utfordrende atferd inn i leken.

En av informantene, informant 4, legger vekt på at elevene kan øve på god atferd i lek. Ifølge informant 4 er det viktig at skolestarterne opplever at skolen er for alle, og at alle har noe å øve på: «Da må du først få en relasjon og bli trygg på at her tåler de meg, og vi skal øve sammen. Og vi har jo veldig ..., alle i første klasse vet at alle sammen øver på noe. Det er derfor vi går på skolen. Noen øver på bokstaver, noen øver på å snakke fint, noen øver på å ikke slå». Videre understrekes det at øving er et steg i riktig retning for å ha en god utvikling for elever som viser utfordrende atferd: «Men de må jo utsettes for utfordringene sine, for å få øvd på ting. Du kan ikke lese i en bok og lære deg hvordan du kan være en god venn. Du må faktisk øve». Leken kan slik sett hjelpe elever som viser utfordrende atferd til å øve på og utvikle atferden i ønsket retning.

## 4.5 Sosial kompetanse

Samtlige av informantene snakket om elementer som er relevante for temaet «sosial kompetanse» under intervjuene. Sosial kompetanse inkluderer kodene: samarbeid, empati, ansvarlighet, selvstendighet, selvregulering, emosjonsregulering og lytte til andre. Informantene fremhevet bruk av lek på 1. trinn som en mulig inngangsport for at elever som viste utfordrende atferd kunne utvikle disse sosiale kompetanseområdene.

Alle informantene trakk frem samarbeid som en viktig sosial kompetanse, som leken kunne gi vekst til. Det kom frem at lek er et slags samarbeid i seg selv. Informant 2 trekker frem balansegangen mellom å være delaktig i det sosiale samspillet i leken samtidig som man ikke skal overkjøre eller la seg bli overkjørt av de andre som man leker sammen med: «Lek er jo egentlig samarbeid på høyt nivå, tenker jeg. En skal jo innordne seg, og en skal jo, uten at man blir tråkket helt ned, finne en balanse. Det er mye verdi i lek». At elevene lærer seg eller utvikler

sin evne til å kunne samarbeide gjennom lek, kan være av stor betydning både i fremtidige leksituasjoner, men også ellers i livet. Informant 1 ser også på lek som et viktig redskap for å lære seg å samarbeide: «Altså, lek er jo på en måte læring i seg selv. Det at du samarbeider. Du må finne ut av ting. Du må hjelpe hverandre». Slik som informant 1 beskriver, kan lek være en naturlig og fri måte for elevene til å utforske og hjelpe hverandre. Lek kan på dette vis bidra til at elevene kan bygge sin kompetanse i å utøve samarbeid.

Informant 4 belyste verdien av at lek kunne utvikle elevens evne til å vise empati ovenfor andre. På spørsmål knyttet til elever som viser utfordrende atferd, fremhever informant 4 at leken kan bidra til å utvikle elevenes empati ved at de får betydningsfulle erfaringer i samspill med andre:

Men det med empati, det må erfares og gis oppmerksomhet på. Hvordan har du det inni deg nå? Hvordan tror du han har det inni seg nå? Se på ansiktet, se på kroppen. Hva gjør du når du blir lei deg? De trenger jo oss voksne. De kan leke og leke og leke. De lærer av hverandre, men de må jo speiles og samtales med. (Informant 4)

Sitatet over viser tydelig at elevenes erfaringer gjennom leken kan være sentrale for å utvikle empati. Samtidig påpeker informant 4 at det også er nødvendig at voksne veileder og gjør dem oppmerksomme på hvordan de selv føler seg og reagerer, for eksempel hvis de er triste, og hvordan de tenker at andre kan reagere når de er triste. Informant 4 ser potensiale i at lek kan hjelpe elevene til å «speiles» i hverandre og at dette kan bidra til viktige samtaler som kan være fruktbart for utvikling av empati.

Det var kun informant 3 som knyttet bruk av lek på 1. trinn til utvikling av ansvarlighet. Det ble trukket frem at elevene kunne ha god nytte av å lære å ta ansvar i leken slik at de også i andre anledninger senere i livet kan ta ansvar. «Allerede i første klasse. For å trene dem på å ta ansvar. Noe som de kommer til å møte senere i livet». Å starte så tidlig som på 1. trinn, kan mulig bidra til at elevene lærer å ta ansvar for seg selv og andre.

To av informantene, informant 2 og 4 trekker frem at et mulig potensial ved bruk av lek på 1. trinn, kan være at elevene blir mer selvstendige. Informant 4 uttrykker at leken er et velegnet alternativ for utvikling av selvstendighet: «Selvstendighetstrening og vennskap og sosial kompetanse». Informant 2 legger vekt på at barn i dag i stor grad blir mye styrt av voksne på mange områder. At elevene får styre leken selv blir derfor sett på som verdifullt.

Men jeg tenker jo egentlig at hvis barna kan klare å styre leken selv, så er det egentlig det beste. Og de leker så lite fritt på ettermiddag og i helgene, de er så organiserte på så mange områder. Få barn er ute i gatene og leker for tida. Så hvis de faktisk kan ha denne frileken mest mulig i skolen, så synes jeg det er fint. (Informant 2)

Informant 2 gjør et poeng av at det er mye voksenstyrt både på skolen, hjemme og på fritidsaktiviteter for barna som går på 1. trinn. Utsagnet til informant 2 belyser viktigheten av at elevene får styre leken selv og derigjennom bruke egne ideer, oppfinnsomhet og dømmekraft som kan trene dem på å være mer selvstendige.

Selvregulering blir også løftet frem av informant 2 og 3, som noe lek kunne bidra til å til å utvikle. Å kunne regulere seg selv er muligens særlig betydningsfullt for elever som viser utfordrende atferd. Både informant 2 og informant 3 belyser viktigheten av at elevene lærer seg å forholde seg til regler i leken, og at de selv kan oppleve nytten av det. Informant 3 ser blant annet på sammenhengen mellom å følge reglene, og opplevelsen av at leken fungerer optimalt: «Så de lærer seg regler, hvordan anvende regler. Hvordan forholde seg til informasjon som blir gitt, ikke sant. For at leken skal fungere optimalt. Ja, da ser man jo viktigheten selv». Som informant 3 beskriver her, er det en mulighet for at elevene selv kan se nytten av å følge reglene og rutinene som gjelder i en lek for at leken skal fungere og for at alle de som deltar kan oppleve leken som noe gøy.

Et annet område innenfor sosial kompetanse som informant 2 fremhever er emosjonsregulering. Å kunne håndtere egen frustrasjon på en god måte blir trukket frem. Informant 2 fremhever elevenes mulighet til å bli kjent med sitt eget toleransevindu gjennom leken: «Det med å bli kjent med seg selv og sin egen ... Dette her toleransevinduet. Dette med aggresjon og nedstemthet og sånne ting, det er også en del av dette med leken. Det å bli kjent med seg selv, og tåle grensene sine». Elever på 1. trinn som viser utfordrende atferd, kan som informant 2 fremhever, ha nytte av å bli kjent med sine egne grenser slik at de kanskje lettere kan kontrollere sine egne følelser og atferd. Videre utdyper informant 2 at: «Det å vite hvordan en skal takle frustrasjonen på en god måte, er en viktig del av dette her». Å lære å håndtere egen frustrasjon på ønsket vis kan være særlig betydningsfullt for elever som viser utfordrende atferd. Som beskrevet av informant 2, kan det å bli kjent med seg selv gjennom lek være en god måte for å nettopp øve på og utvikle dette.

Å lytte til andre blir også nevnt av informant 2, som en viktig sosial ferdighet: «Det er jo dette med å lytte til andre i stedet for å bare overkjøre». For kunne fungere i sosiale settinger fremhever informant 2 viktigheten av å la andre få slippe til og bli hørt. Dette kan elevene øve på og utvikle gjennom å leke på 1. trinn.

## 4.6 Mestring

Et annet funn var at bruk av lek på 1. trinn kunne føre til mestring for elever som viser utfordrende atferd. Temaet mestring har undertemaene *sosial mestring*, *språkutvikling*, *kreativitet* og *faglig læring*.

Informant 4 trakk fram lekens betydning for sosial mestring. Dette undertemaet er knyttet til elevenes mulighet til å oppleve mestringsfølelse ved lek. Informant 4 ser viktigheten av å benytte seg av mye lek i skolestarten, slik at det blir lagt til rette for at alle elevene kan oppleve mestring: «Men den burde få en veldig stor plass i skoleverden for at alle barn skal oppleve mestring og oppleve at det er gøy å gå på skolen, og at de har venner». Som informant 4 gir uttrykk for, kan lek mulig tilrettelegge for at et elever kan oppleve mestring. I tillegg uttrykker informant 4 viktigheten av at elever som viser utfordrende atferd også utvikle sine sosiale ferdigheter gjennom lek, og slik sett oppleve mestring i sosiale sammenhenger:

Ja, jeg tenkte det var veldig forskjellig fra august til nå for eksempel. Du kan jo si noe til barnet. «Wow, husker du det? Når du begynte på skolen, hva du gjorde når noen tok noe ifra deg? Ja, da slo jeg. Hva gjorde du nå? Jeg sa at jeg hadde den, og at det ikke var greit. Hvordan stemme brukte du? En rolig stemme. Godt jobba». Men det er jo det. Dette får de øvd på sammen med oss voksne. (informant 4)

Informant 4 gjør et poeng av at lek kan fungere som et godt verktøy for at elever som viser utfordrende atferd, kan øve seg og oppleve mestring i samspill med lekekamerater.

Informant 2 og 4 fremhevet at lek kunne være positivt for elevenes språkutvikling. Dette var i forbindelse med at elevene både fikk bruke eget språk og lytte til andres språk i leken. Informant 2 uttalte: «Og jeg tror også dette med språket, det å bruke språket i relasjon med andre elever,

ikke sant. Det øker språkferdighetene til dem, så det er jo en viktig del av dette med lek». Informant 2 beskriver at lek kan være fruktbart for elevenes språkutvikling.

Samtlige av informantene belyste at lek kunne fremme elevenes kreativitet. Kreativitet inkluderer kodene: fantasi og nysgjerrighet. Informantene viser til viktigheten av kreativitet og at de kan klare å finne på ting selv. Frileken omtales som gunstig for å gi vekst til kreativiteten. Informant 2 uttaler: «Jeg tror det skaper kreativitet. At de blir kreative og kan finne på leker selv». I samsvar med dette er også informant 1 opptatt av frilekens potensial til å skape kreativitet:

Jeg tenker at barnet har behov for frilek. Rett og slett. De trenger ikke å bli styrt hele tiden. De må bli litt kreative. Ikke bare få alt opp i hendene tenker jeg. Det er en sånn utvikling i samfunnet nå som er, åhh jeg kjeder meg sånn. Her er ipaden, ikke sant. Kreativitet og det å finne på ting selv. (informant 1)

Informant 1 fremhever barnas behov for å være nysgjerrige, og finne på leker i samspill med andre uten voksenstyring.

Alle informantene påpekte også en sammenheng mellom bruk av lek på 1. trinn og faglig læring. Faglig læring er knyttet til kodene: lekpreget undervisning og inspirasjon til faglig fordypning. Samtlige av informantene viste til at lek og fag kunne kombineres, og at elevene kunne lære faglig innhold gjennom lek. Å lære matematikk på en lekpreget måte var noe informant 2 belyste: «Og i tillegg dette med å legge opp til matte-aktiviteter, for eksempel, på en sånn lekpreget måte. Det går også an. At en liksom kombinerer litt læring og lek». Informant 1 var også opptatt av at mye læring kunne oppstå gjennom lek: «Nei, det er jo der de lærer mest. Og hvis en er flink til å legge til rette, så får de jo veldig mye med seg». Som informant 1 beskriver, kan elevene ha et stort læringsutbytte av lek. To av informantene, informant 1 og 3, trekker også frem at lek kan være en viktig inspirasjon til faglig fordypning. Informant 3 trekker frem at faglig interesse kan ha røtter i leken: «Det er gøy med norsk. Gøy å skrive fortellinger. Hvorfor er det gøy å skrive fortellinger? Nei, da kan jeg bruke min egen fantasi. Hvor har du fantasien fra? Jo, den har jeg gjennom leken, ikke sant». Informant 3 beskriver leken som et godt utgangspunkt for at faglig interesse kan oppstå gjennom lek.

## 5.0 Drøfting

Denne oppgaven undersøker hvilket potensial bruk av lek på 1. trinn kan ha for å skape en god overgang og skolestart for elever som viser utfordrende atferd, sett fra et lærerperspektiv. I dette kapittelet vil studiens hovedfunn drøftes i lys av teori og relateres til forskning. Tema som vil drøftes nærmere er god overgang til skole, lekens egenverdi og bruk av lek som belønning, å skape gode sosiale relasjoner, danning gjennom lek, sosial kompetanse og mestring. Til slutt vil validiteten av studiens funn drøftes, for å kunne si noe om hvorvidt konklusjonene er valide.

### 5.1 God overgang til skole

En god overgang til skole preget av sammenheng og trygghet var noe informantene ga uttrykk for at lek på 1. trinn kunne bidra til. Informantene belyste viktigheten av at elevene fikk leke i skolestarten for å skape en myk overgang med fokus på å ivareta dem i en sårbar situasjon, samtidig som man skaper et trygt møte med den nye skolehverdagen. Den sårbare overgangen beskriver også Broström (2009), som fremhever overgangen fra barnehage til skole som den mest omfattende og krevende i barns liv, og at hovedgrunnen til dette er mangelen på kontinuitet (sammenheng) (Broström, 2009, s. 25). Leken kan utgjøre det som en del av det Hogsnes og Moser (2014) omtaler som filosofisk kontinuitet. I deres studie handlet et av funnene om at et flertall pedagogiske ledere, førsteklasseledere og SFO-ledere vurderte det som viktig å bruke gjenkjennbare arbeidsmetoder, som lek, for elevene som starter på skolen (Hogsnes & Moser, 2014, s. 13). Dette ligner funnene som presentert over, som viser at alle informantene mente at bruk av lek i skolestarten var viktig for å skape en glidende overgang, preget av sammenheng.

En av informantene i denne studien omtalte overgangen til skolen ved å gjøre bruk av den symbolske beskrivelsen «bro» for å beskrive hvordan lek i på 1. trinn kan bidra til å skape den gode overgangen til skole. Dette er i tråd med det Hogsnes (2019, s. 57-58) poengterer. Informanten beskrev lek som det mest betydelige tiltaket for å skape en bro fra barnehage til skole. Som informanten beskriver, kan lek være et godt tiltak for å imøtekomme fem- og seksåringene med arbeidsmetoder de kjenner igjen fra barnehagen. Dette samsvarer i stor grad med Hogsnes (2019) som gjør et poeng ut av at brobyggende overgangspraksiser, kan bidra til å skape forbindelseslinjer eller sammenhenger, og at lærere må sørge for og skape en robust og dimensjonert bro, som er tilrettelagt for elevmangfoldet (Hogsnes, 2019, s. 57-58). Leken kan

på denne måten være en *brobygger* som skaper sammenheng i overgangen fra barnehagen til skolen.

Selv om skolestarten markerer en forandring, et nytt kapittel i barnas liv, skulle leken være en sentral del av skolehverdagen på 1. trinn, preget av «overgangspedagogikk» i henhold til seksårsreformen som var gjeldende da skolestarten ble senket, til at fem- og seksåringer skulle begynne på skolen (Bjørnstad et al., 2022, s. 18-19). Som tidligere nevnt belyste informantene i denne studien viktigheten av å benytte seg av lek på 1. trinn, for å skape en myk overgang fra barnehage til skole. Dette tankesettet har likhetstrekk med noe av målsettingen som seksårsreformen hadde, når det gjelder å benytte seg av lek for å skape den gode overgangen fra barnehagen til skolen for fem- og seksåringene (Bjørnstad et al., 2022, s. 18-19). Selv om forskning belyser viktigheten av kontinuitet og elevenes opplevelse av sammenheng i skolestarten, påpeker Becher et al. (2019, s. 15) at det stilles større krav til kompetanseheving i dagens skole. En av informantene i denne studien uttrykket bekymring for at økt fokus på kompetanseheving i skolens undervisningspraksis, kan gi seg utslag i at elever som viser utfordrende atferd kan utvikle mer omfattende atferdsproblemer. Informantens bekymring kan ha likhetstrekk med Schanke & Øksnes (2022, s. 361) som fremhever i sin studie at flere forskeres syn på den norske skolehverdagen er at den er for kunnskapsorientert og intensiv for mange førsteklasinger. Informantene i denne studien fremstilte lek som et godt alternativ til å møte barna der de er, som kan bidra til å skape en god skolestart.

Elever med ulik grad av utfordring, for eksempel utfordrende atferd, kan oppleve overgangen fra barnehagelivet til skolelivet som ekstra utfordrende (Broström, 2009, s. 25). I forlengelsen av dette kan det argumenteres for at en myk overgang til skole, som inkluderer lek for å skape kontinuitet (Hogsnes & Moser, 2014, s. 13), vil være særlig viktig for elever som viser utfordrende atferd. For at skolen skal møte elevene i det mangfoldige klasserommet, inkludert elever som viser utfordrende atferd, kan bruk av lek være et velegnet tiltak i arbeidet med å tilrettelegge for å skape en inkluderende skole.

For å skape en god overgang til skolen var informantene i denne studien også opptatt av at leken kunne være et godt verktøy for tilrettelegging i møte med elevenes ulike modningsnivå og deres behov for fysisk utfoldelse. Dette samsvarer i stor grad med Bæck (2012), som fremhever at skolestarterne har ulike utgangspunkt. Fem- og seksåringene som starter på skolen har ulike bakgrunner, forkunnskaper og behov (Bæck, 2012). For å inkludere elevene i det mangfoldige

klasserom, kan lek være en felles referanseramme for de fleste barn, og slik sett være med på å utjevne noen av elevenes bakgrunns-ulikheter. Funnene i denne studien viste at informantene var opptatt av å møte barna som de er. Dette er i tråd med det Yeboah (2002) løftet frem, at målet heller bør være på gode overgangspraksiser, der skolen møter barna som de er fremfor å fokusere på «skoleklare» barn. På denne måten kan leken være med på å tilrettelegge for at elever som viser utfordrende atferd kan oppleve at de blir tatt imot for den de er, og at de da kan oppleve en bedre og mer tilpasset opplæring som ivaretar deres behov.

Funnene i denne studien viser også at lek i skolestarten kan bidra til at elever som viser utfordrende atferd lettere kan finne sin plass. Elever som viser utfordrende atferd, kan dyrke sine egne interesser gjennom lek og slik sett oppleve at skolen skaper rom for dem også. I den sårbare overgangen som Broström (2009, s. 25) beskriver, kan lek mulig bidra med at elever som viser utfordrende atferd, kan finne sin plass, føle seg inkludert og at de har en tilhørighet i skolefellesskapet.

I den sårbare overgangen fremhevet informantene at lek kunne bidra til å skape trygghet. Oppmerksomheten ble rettet mot at leken kunne være et trygt element både for elever som viser utfordrende atferd, og for elevmangfoldet som helhet. I møte med det «ukjente», kan følelsen av trygghet være av stor betydning for elevene. En av informantene var overbevist om at det var en sammenheng mellom *trygghet* og *å forhindre skolevegring*, og at lek i skolestarten kunne spille en aktiv rolle i å oppnå dette.

## 5.2 Lekens egenverdi og bruk av lek som belønning

Det kom frem av analysen at trivsel var noe samtlige av informantene mente at leken på 1. trinn kunne bidra til å skape. Alle informantene belyste lekens egenverdi, og så viktigheten av at leken har en verdi i seg selv. Dette er i tråd med Sundsdal & Øksnes (2015, s. 7), som også ser viktigheten av egenverdien i lek. Samtidig uttrykker FN (2013) bekymring for at barns rett til lek og lekens egenverdi er lite forstått og verdsatt i mange land (United Nations, 2013, s. 11). Informantene fremhever likevel at det var viktig å prioritere tid til lek, og så verdien av lek i seg selv samt for andre hensikter. I likhet med dette fant også Becher og Håøy (2022) i sin studie at lærere anerkjente og ønsket å bruke lek i skolestarten, både for lekens egenverdi og som middel for å oppnå andre ulike formål. Samtidig opplevde elevene og elevenes foreldre som også deltok i studien, at lek var et savn i skolesammenheng (Becher & Håøy, 2022, s. 342).



Dette kan indikere at selv om lærere anerkjenner lekens betydning og ser verdien av at elever får leke på 1. trinn, kan det oppleves som lite brukt fra et barneperspektiv. Samtidig var informantene som deltok i denne studien, som funnene beskrevet over viser, opptatt av at lek skulle ha en selvfølgelig plass på 1. trinn.

I analysen kom det også frem at lekens forutsigbarhet var et viktig moment. En av informantene vektla at lek burde være en integrert og forutsigbar del av skolehverdagen på 1. trinn, fremfor å benytte seg av det som en belønning eller premie for at de har vært snille eller jobbet bra. Informanten begrunnet dette i at det kan gå ut over elever som viser utfordrende atferd på en negativ måte, ved at andre medelever kan rette skyld mot dem for at det ikke ble satt av tid til lek. Informantens tankegang kan relateres til Horverak et al. (2023, s. 146), som fremhever at bruk av belønningsstrategier bygger på en atferdsterapeutisk tradisjon hvor belønning brukes som et middel for å modifisere atferd. Vogt (2016) fremhever at belønnings- og straffstrategier tilhører kognitiv atferdsteoretisk tradisjon. Bruk av forsterkninger kan bidra til å regulere atferd, ifølge denne tenkningen (Vogt, 2016, s. 88). Staff som å holde tilbake goder, som at en klasse for eksempel ikke får ha leketime på grunn av mangelfull arbeidsinnsats eller dårlig oppførsel, omtales som «negativ straff» (Vogt, 2016, s. 92). Det kan argumenteres for likhetstrekk mellom informantens kritiske blikk på bruk av lek som belønning, og «negativ straff» som Vogt (2016) beskriver. Den kognitive atferdsteoretiske tradisjonen kan sees i sammenheng med et miljøbasert deterministisk menneskesyn, ettersom mennesket ses som et produkt av forsterkninger (Johannessen et al., 2010, s. 35-36). Ut ifra denne tenkningen, kan bruk av lek som belønning eller straff være med på å forme individets atferd. Samtidig kan denne tenkningen utfordres i et klasserom bestående av mange forskjellige individer. Det kan stilles spørsmål ved rettferdigheten av at alle i en klasse straffes kollektivt på grunn av enkelt elevs handlinger. Det deterministiske menneskesynet kan også stå i kontrast til skolens humanistiske menneskesyn. Ifølge overordnet del av læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 skal skolens verdigrunnlag bygges på kristen og humanistisk arv og tradisjon (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 3). Videre understrekes det at verdigrunnlaget er grunnmuren i skolens virksomhet, og at det må gjøres levende for å få betydning for hver enkelt elev i skolefellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 4).

Informanten som belyste at bruk av lek som belønning eller premie kunne gå negativt ut over elever som viser utfordrende atferd, kan ha et viktig poeng i at andre medelever kan rette skyld mot dem for at det ikke ble satt av tid til lek. Skyldleggingen kan også videre bli en utfordring

hvis medelever får negative tanker og holdninger til elever som viser utfordrende atferd. Det kan være uheldig at handlingene til en enkelt elev som viser utfordrende atferd, straffer en hel klasse, med at de ikke får innvilget tid til lek. Det blir en slags kollektiv straff når lek brukes som belønning for hele klassen, og denne trekkes tilbake. Som informanten påpeker, kan det være uheldig med tanke på barna som viser utfordrende atferd at medelever forbinder dem med at de «ødelegger» for at det blir innvilget tid til lek for resten av klassen. Det kan bidra til å utfordre idealet om et godt og trygt skolemiljø, som skolen er pålagt å sikre alle elever etter opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, §9a).

Bruk av lek som belønning kan også relateres til selvbestemmelsesteori (Ryan & Deci, 2017, s. 13-14), ved at lek kan fungere som en ytre motivasjonsfaktor. Ytre motivasjon kan skapes gjennom ekstern pålagt belønning eller straff, som lek i dette tilfellet. Atferd kan la seg påvirke hvis det fører til en ytre belønning (Ryan & Deci, 2017, 14). Med andre ord kan det bety at elevene får motivasjon til å gjøre en handling, for eksempel å jobbe stille ved pulten - fordi det resulterer i en belønning, som for eksempel leketid. En utfordring med denne formen for motivasjon er at det gjerne er belønningen som skaper motivasjon, og ikke selve handlingen som fører til belønningen. I denne sammenheng kan elever som viser utfordrende atferd, mulig ha lite utbytte av denne formen for motivasjon i det lange løp. Hvis lek som belønning blir tatt bort, vil kanskje elvers utfordrende atferdsmønstre vende tilbake og vedvare. Hvis bruk av lek derimot er en forutsigbar del av skolehverdagen på 1. trinn, som en av informantene så viktigheten av, kan det mulig være fruktbart for elevenes indre motivasjon. Indre motivasjon, som handler om at den enkelte har en interesse av og ser verdien i en handling (Ryan & Deci, 2017, s. 14), kan mulig ha en betydning for at elever som viser utfordrende atferd på 1. trinn, kan oppleve trivsel i skolestarten. En av informantene understreket at leken kan være særlig betydningsfull for at elever som viser utfordrende atferd skal kunne være motivert for å være på skolen. Dette kan tolkes i retning av at leken er et lyspunkt og oppleves som lystbetont for mange elever som viser utfordrende atferd, og dermed kan det være en sentral faktor for å skape indre motivasjon. Samtidig kan det også være en mulighet for at indre motivasjonen kan bidra til ønsket atferdsendring, hvis eleven opplever det som verdifullt selv.

### 5.3 Å skape gode sosiale relasjoner

Funnene i denne studien viser også at alle lærerne som deltok, mente lek på 1. trinn kunne legges til rette for å skape eller opprettholde gode sosiale relasjoner. Informantene fremhevet at lek kunne bidra til å lage rom for at vennskap kunne oppstå. Dette er i tråd med funnene som ble

gjort i studien til Salmi og Kumpulainen (2019, s. 62) samt Schanke og Øksnes (2022, s. 366). Disse funnene var riktignok sett fra et barneperspektiv. Det kan likevel være interessant at lærerperspektivet og barneperspektivet hadde samme syn på dette området. I lys av funnene som presentert over, og funnene i studien til Salmi og Kumpulainen (2019) og Schanke og Øksnes (2022), kan lek ses på som et godt verktøy for å etablere og opprettholde gode vennskap mellom medelever i en klasse på 1. trinn. Elevene kan oppleve sosiale relasjoner som verdifulle ved å skape trivsel, og dette kan føre til at elevene mulig opplever skolestarten som god (Schanke & Øksnes, 2022, s. 366). For elever som viser utfordrende atferd, kan det som Ogden (2022, s. 210) belyser, være hensiktsmessig å styrke den sosiale kompetansen, noe som er en forutsetning for å kunne skape og vedlikeholde gode sosiale relasjoner. Lund & Helgeland (2020, s. 95) påpeker viktigheten av at barn lærer seg å handle på måter som gjør at de er gode å leke med. Et annet poeng som ble belyst av en informant, er at mange elever ikke kjenner hverandre fra før når de begynner på skolen. Leken blir løftet frem som et godt alternativ for å skape rom for at elevene kan bli kjent og etablere vennskap. Lekens potensial til god relasjonsbygging blant elevmangfoldet i en klasse kan dermed ha en viktig betydning for elever som viser utfordrende atferd. Bruk av lek på 1. trinn kan være viktig i arbeidet med å tilrettelegge for det Broström (2009, s. 25) beskriver som den sårbare overgangen til skolen.

Relasjonene som dannes i en klasse, kan også få betydning for hvordan klassemiljøet utvikler seg. Funnene viser at informantene er opptatt av lekens mulighet for å skape inkludering og tilhørighet, og for å forebygg mobbing. I forbindelse med inkludering belyste en av informantene lekens potensiale for å skape en flokk-kultur. Det ble trukket frem at leken kunne bidra til å etablere inkluderende holdninger som setter fokus på at alle skal få være med om de ønsker. Dette er i tråd med resultatene fra Schanke & Øksnes (2022, s. 366) sin studie, som konstaterte sammenheng mellom bruk av lek på 1. trinn og oppnåelsen av fellesskap. Bruk av lek kan dermed spille en viktig rolle for fellesskapet. Når elever aktivt søker hverandre, har et åpent blikk og inviterer hverandre med i lek, kan det skape gode rammer for et inkluderende klassemiljø.

Informantene belyste betydningen av at alle elevene, inkludert elever som viser utfordrende atferd, kan oppleve at de har en plass i fellesskapet og er ønsket for den de er. Bæck (2012) fremhever at fem- og seksåringene som starter på skolen har ulike bakgrunner, forkunnskaper og behov. En av informantene vektla at lek kan bidra til å skape et vi-fellesskap på tvers av elevenes ulikheter og utfordringer. Det kan argumenteres for at det kan være av stor viktighet

for elever som viser utfordrende atferd, og for elevmangfoldet i en klasse sett fra et helhetlig perspektiv. Å legge til rette for en skolestart som møter elevene og bidrar til at klassen samlet sett blir et fellesskap på tvers av forskjelligheter er også i tråd med opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, §1-3), som fremhever at opplæringen skal være tilpasset elevene og forutsetningene til den enkelte elev. En informant belyste lekens betydning for elever som viser utfordrende atferd og knyttet dette til følelsen av tilhørighet. Viktigheten av at skolen skal ha rom for alle – inkludert elever som viser utfordrende atferd blir fremhevet. Informanten synliggjør lekens potensial for at elever som viser utfordrende atferd kan bli inkludert i skolefellesskapet og mulig føle på tilhørighet. I likhet med dette, viser funnene i studien til Schanke og Øksnes (2022, s. 366) og Salmi og Kumpulainen (2019, s. 62), at lek kan ha positiv innvirkning på barnefellesskapet i skolen.

## 5.4 Danning gjennom lek

Danning kom også frem som et funn i analysen. Danning er som Nordahl (2014) understeker, en sentral del av skolens oppdrag (Nordahl, 2014, 2224). To av informantene mente at elevene kunne lære om livet gjennom leken. Informantene belyste lekens mulighet til at elever som viser utfordrende atferd kan utforske hva som er godt og hva som er vondt i samspill med andre. Dette kan foregå både gjennom observasjon av den andres reaksjoner, samt å kjenne på egne følelser knyttet til andres væremåte mot en selv. Dette samsvarer i stor grad med Aukland (2009) som fremhever at barna kan lære å samarbeide, utvikle akseptabel atferd og styrke sin evne til å vise empati ovenfor andre gjennom lek. Han påpeker videre at barna på denne måten kan bli dannet, og bli gode medmennesker (Aukland, 2009, s. 19).

Å lære om livet gjennom en virkelighetsnær lek, ble også trukket frem av informantene. Det ble beskrevet at elevene kunne få relevante erfaringer gjennom leken, og slik sett få verdifull øving på ting de kan ha nytte av i det virkelige livet. Dette er i tråd med Vygotsky (1978) som mente at barns lek resulterer i nyttige erfaringer relatert til aktiviteter som de senere kunne dra nytte av i virkeligheten. Å leke at en pinne er en hest er et klassisk eksempel som Vygotsky (1978) brukte for å illustrere dette. Når et barn forestiller seg og behandler pinnen som en hest i leken, løsrives begrepet fra gjenstanden og barnets kognitive funksjoner, som abstrakt tenkning, språk, logisk hukommelse og meningsdannelse stimuleres og utvikles (Eik, 2022, s. 28-29). Som en informant belyste, kan den virkelighetsnære leken gi erfaring som barnet kan få bruk for i det virkelige liv. Dette er i tråd med Vygotsky (1997) sitt syn, som gjør et poeng

av at barnet kan utvide sin forståelse og få erfaringsbasert lærdom om livet gjennom å først få erfaring i lek. Bruk av lek på 1. trinn kan med utgangspunkt i dette gi nyttige erfaringer som kan være relevante for det «virkelige livet», samtidig som det også kan ha en betydning for elevenes kognitive utvikling.

## 5.5 Utvikling av sosial kompetanse

Det er tydelig ut fra analysen at lærerne så på leken som en mulig inngangsport for å utvikle en rekke forskjellige sosiale kompetanseområder for elever som viser utfordrende atferd. Dette samsvarer til dels med Ogden (2022), som fremhever sammenhengen mellom svak sosial kompetanse og utfordrende atferd. Å styrke elevenes sosiale kompetanse kan forebygge at utfordrende atferd oppstår, samtidig som det også kan være et godt verktøy som hjelper elever som viser utfordrende atferd til å utvikle seg selv og sin atferd i ønsket retning (Ogden, 2022, s. 224-225).

En av informantene mente at lek kunne bidra til å utvikle elevenes empati. Ogden (2022, s. 216) omtaler empati som et sosialt kompetanseområde. Informantens syn er i tråd med Öhman (1996, s. 81), som kaster lys over lekens mulighet til å fremme empati. En informant vektla lekens mulighet til å fremme empati som særlig verdifull for elever som viser utfordrende atferd. I likhet med dette viser også nyere internasjonal forskning (2021) at lekterapi kan fremme empatiutvikling for yngre barn i skolealder som viser utfordrende atferd (Maras, 2021, s. 37). Lekens mulighet til å fremme empati (Öhman, 1996, s. 81) kan derfor mulig ha en viktig betydning for elever som viser utfordrende atferd. Leken kan være med på å gi elever som viser utfordrende atferd rike erfaringer i samspill med andre. Öhman (1996, s. 81) fremhever som tidligere nevnt at barnet kan utforske og uttrykke forskjellige følelser gjennom leken, og kan på denne måten få en forståelse og bevisstgjøre seg selv på hvordan følelser kan komme til uttrykk. Dette kan gi en bedre forutsetning for å også kunne forstå andres følelser og tolke de signalene de sender.

I analysen kommer det frem at informantene belyser lekens mulighet til utvikling av selvregulering. Selvregulering er som tidligere nevnt, ansett som en av de viktigste områdene innen utvikling i barndommen (Lund & Helgeland, 2020, s. 65). Studiens funn er i tråd med noe av det som kommer frem i Lillejord et al. (2018, s. 16) sin kunnskapsoversikt, som fremhever at flere forskere mener den frie leken er fruktbar for barns utvikling av

selvregulering. Elever som viser utfordrende atferd kan gjennom fri lek styrke sin evne til å kontrollere egen atferd, biologisk, emosjonelt, kognitivt og sosialt (Lillejord et al., 2018, s. 16). To av informantene peker spesielt på viktigheten av at elevene lærer seg å forholde seg til regler i leken, tilpasser atferden sin og ser verdien av å følge reglene selv. En informant, ser i likhet med Vygotsky (1978, s. 94-104) viktigheten av å følge regler i lek for at den skal fungere optimalt. En informant beskriver lek som en velegnet måte til å lære regler på, og at de kan øve på å anvende reglene i leken. Informanten fremhever at når elever som viser utfordrende atferd lytter til reglene som gjelder i en lek og følger dem, kan de få erfaring med og se nytten av å følge reglene for at leken skal fungere på en god måte for alle som er med. Som informanten beskriver, kan lek være med på å tydeliggjøre nytten av å følge regler, da det å ha regler bidrar til at leken fungerer optimalt og oppleves som trivelig blant deltakerne. Dette var også Vygotsky (1978) opptatt av. Selv om frilek ikke nødvendigvis består av fastsatte regler, kan det likevel stilles adferdsmessige forventninger i lek. Gjennom at barnet underordner seg lekereglene, gir de avkall på egen impulsiv handling og slik sett regulerer egen atferd for å oppnå optimal lekglede. Vygotsky trakk videre linjer til at leken har en overførbar betydning for barnets utvikling av tanke og vilje (Vygotskij, 1978, s. 94-104). Barnets tanke og vilje kan relateres til evnen til selvregulering. Lund og Helgeland (2020, s. 95) fremhever viktigheten av at elever lærer seg å handle på måter som gjør at andre opplever dem som gode å leke med.

Det er imidlertid tenkelig at det kan være en utfordring for barn som viser utfordrende atferd å alltid følge lekereglene som gjelder, og handle på gode måter. Samtidig er det som en av informantene trekker frem, av stor verdi å nettopp øve på god atferd for å kunne utvikle seg i positiv retning. Ved å øve på å følge regler i lek, er det kanskje mulig at elever som viser utfordrende atferd kan bli bedre på å regulere egen atferd, og slik sett også oppleve glede og mestring i lek sammen med andre. Samtidig kan barna, som Vygotsky (1997) fremhever, oppleve den optimale lekglede når reglene følges. På denne måten kan barna mulig, som en av informantene påpeker, selv evne å se nytten av å følge reglene. Sett fra et helhetlig perspektiv, kan elever som viser utfordrende atferd ha stor bruk for treningen som ligger i å underordne seg atferds-forventninger og lekeregler for å utvikle sin evne til selvregulering.

Funnene i denne studien viser også at lærerne så potensiale i at lek kunne være positivt for utvikling av emosjonsregulering hos elever som viser utfordrende atferd. En informant belyste muligheten for at elever som viser utfordrende atferd kan bli kjent med seg selv og sitt eget toleransevindu. Informanten fremhever at leken også kan inneholde aggresjon og nedstemthet.

Informanten vektla at elevene kan få erfaringer med dette gjennom leken, og samtidig bli kjent med sine egne grenser og øve på å tolerere disse grensene på en god måte. Dette kan sees i lys av emosjonsregulering teorien om toleransevinduet (Nordanger & Braarud, 2017, s. 38). Som tidligere nevnt, kan barnet oppleve ubehag hvis de er utenfor sitt toleransevindu, enten i hyperaktiveringssonen eller hypoaktiveringssonen (se figur 1) (Horverak et al., 2022, s. 55; Lund & Helgeland, 2020, s. 66-67). Toleransevinduet spennvidde kan variere fra barn til barn (Lund & Helgeland, 2020, s. 66-67), og det er tenkelig at elever som viser utfordrende atferd kan ha et smalere toleransevindu, ved at de fortere havner i hyperaktiveringssonen eller hypoaktiveringssonen. Som en av informantene belyser, kan lek bidra til at elever som viser utfordrende atferd kan bli bedre kjent med seg selv, egne følelser og grenser.

Å bli kjent med sitt eget toleransevindu kan ha noen likhetstrekk med Vygotskys teori, som vektlegger barnets evne til å være sin egen samtalepartner i problemløsningssituasjoner. Gjennom egosentrisk tale, som er en verbal selvinstruksjon, kan barnet guide, styre eller veilede seg selv. Dette kan være betydningsfullt for barnets selvinstruksjon og videre være fruktbart til regulering av egne tanker og ytre atferd (Moen, 2013, s. 255-256). Lek kan dermed mulig fungere som et godt verktøy for elever som viser utfordrende atferd. Hvis de for eksempel kjenner på at noe trigger dem, og at de er på vei ut av toleransevinduet, kan de finne strategier gjennom egosentrisk tale som hjelper dem til å komme tilbake i toleransevinduet sitt igjen.

## 5.6 Sosial og faglig mestring ved bruk av lek

Funnene i analysen viser at lærerne så et potensial i at bruk av lek på 1. trinn kunne føre til mestring blant elever som viser utfordrende atferd. En av informantene utdypet dette ved å fortelle om en erfaring, hvor en elevs utfordrende atferdsmønster hadde bedret seg i løpet av det første skoleåret, og begrunnet dette i at lek hadde hatt en sentral betydning. Informanten vektla at eleven fikk øve på sine sosiale ferdigheter og derigjennom fant frem til bedre fremgangsmåter for å kommunisere med andre. Informanten løftet frem at dette bidro til at eleven utviklet seg og kunne oppleve sosial mestring i samspill med medelevene. Lund og Helgeland (2020, s. 95) påpeker at god atferd spiller en signifikant rolle for at andre skal kunne oppleve dem som gode å leke med. I likhet med informantens erfaring, påpeker Lund og Helgeland (2020, s. 95) at det er bedre å respondere ved å bruke verbalspråket enn å for eksempel slå. Sundsdal & Øksnes (2015, s. 8) trekker frem at dagens forskning ikke har et klart fasitsvar på hva slags lek, og hvor mye lek som er gunstig for atferdsmessig utvikling.

Samtlige av informantene belyste også lekens potensial til å fremme faglig læring. Dette samsvarer i stor grad med Eik (2022, s. 21-22), som bruker begrepet «lekende læring», som kjennetegnes av lekpregede arbeidsmåter. Alle lærerne som deltok i denne studien fremhevet at lek og fag kan kombineres, og at elevene kunne ha godt faglig læringsutbytte ved bruk av lek i undervisningen. Dette kan også relateres til Vygotskys sosiokulturelle læringsteori, og hans kjente begrep: *den proksimale utviklingssone*. Siden denne sonen betegner potensialet for hva barnet er i stand til å mestre med voksenstøtte eller støtte fra mer kompetente barn (Eik, 2022, s. 28), er det tenkelig at elever som viser utfordrende atferd kan oppleve mestring ved hjelp av støtte i det sosiale samspillet i leken. Samtidig påpeker Vygotsky (1978, s. 94-104) at barnet må utsettes for lekaktiviteter, for at leken skal kunne bidra til utvikling og læring. Med dette som bakteppe kan det argumenteres for at lek kan ha en betydning også for den faglige læringen og følelsen av mestring knyttet til elever som viser utfordrende atferd.

## 5.7 utfordringer knyttet til validiteten av studiens funn

Denne studien har vist potensialet i lek for å skape en god overgang og skolestart for elever som viser utfordrende atferd, sett fra et lærerperspektiv. Likevel, er det noen utfordringer knyttet til validiteten av studiens funn. Postholm og Jacobsen (2018, s. 222) knytter validitet til studiens gyldighet, som handler om hvilke konklusjoner forskeren egentlig har dekning for å trekke ut fra det innsamlede datamaterialet. Underveis i forskningsprosessen har det blitt tatt en rekke valg som kan ha hatt en betydning for forskningens resultater. I analyseprosessen ble det gjort en del vurderinger som kan ha påvirket de funnene som ble gjort. Det ble blant annet tatt et bevisst valg om å ha «danning» og «sosial kompetanse» som to adskilte temaer. Sosial kompetanse kunne vært et undertema av temaet «danning», men siden en stor del av det innsamlede datamaterialet handlet om lekens mulighet til å styrke ulike sosiale kompetanseområder hos elever som viser utfordrende atferd, ble det tatt en beslutning om å ha danning og sosial kompetanse som to adskilte tema. Enkelte sitater fra informantene kunne også vært plassert under andre temaer. Dette fordi det var en form for overlapp mellom temaene.

Dette er en begrenset studie med et lite utvalg informanter, noe som kan svekke studiens validitet. Funnene er derfor ikke generaliserbare. Likevel er studiens funn i tråd med noen av funnene som er gjort i tidligere forskning. Noe av funnene i Hogsnes og Moser (2014, s. 13) sin studie om at lek kan være en god måte å skape kontinuitet mellom barnehage og skole, samsvarer i stor grad med funnet i denne studien om at lek kan bidra til å skape en god skolestart



preget av kontinuitet og trygghet. Funnet om lekens mulighet for sosiale relasjoner, utfyller også tidligere forskning som viser at lek og vennskap ble ansett som noe av det kjekkeste og viktigste i skolestarten, sett fra et barneperspektiv (Salmi & Kumpulainen, 2019, s. 62; Schanke & Øksnes, 2022, s. 366).

## 6.0 Avslutning

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvilket potensial et utvalg lærere ser i lek på 1. trinn for å skape en «brobyggende» overgang fra barnehage til skole og en god skolestart for elever som viser utfordrende atferd. For å besvare problemstillingen har det blitt gjennomført fire individuelle, semistrukturerte intervju med et utvalg lærere med erfaring fra 1. trinn. Funnene i studien viser at de fire lærerne som stilte som informanter, ser mange muligheter ved bruk av lek på 1. trinn, spesielt rettet mot elever som viser utfordrende atferd. Funnene viser at bruk av lek kan være viktig for å skape en god skolestart preget av sammenheng og trygghet. Et annet funn er at lek kan spille en sentral rolle for å skape trivsel. Informantene vekta lekens egenverdi og muligheten for å skape motivasjon for elever som viser utfordrende atferd. Videre finner studien at lek kan tilrettelegge for sosiale relasjoner, ved at leken lager rom for sosialt samspill hvor relasjonsbygging kan foregå samtidig som at klassemiljøet kan bygges. I tillegg kommer det frem at bruk av lek på 1. trinn, kan ha en relevans for elevenes danning. Det ble også poengtert at elever som viser utfordrende atferd kan utvikle sin sosiale kompetanse gjennom bruk av lek. Funnene viste også at elevene kunne oppleve mestring gjennom lek. Lærerne belyste lekens mulighet til å støtte elevenes sosiale mestring, språkutvikling, faglige læring og kreativitet.

### 6.1 Implikasjoner for praksis

Funnene i denne studien kan være relevante for lærere som møter elevene som begynner på 1. trinn. Elever som viser utfordrende atferd kan være særlig utsatt for å oppleve det Broström, (2009, s. 25) omtaler som den mest sårbare og krevende overgangen i barns liv. For at overgangen ikke skal bli for brå, er det tenkelig at bruk av lek, som er en stor del av livet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 20), kan bidra til en myk overgang til skolen. I forlengelsen av funnene i denne studien samt funnene i forskningen til Salmi og Kumpulainen (2019, s. 62) og funnene til Schanke og Øksnes (2022, s. 366), kan lek lage rom for at elevene skal kunne etablere og opprettholde gode vennskap og fellesskap og oppleve skolestarten som god. Det kan være nyttig for lærere og andre fagpersoner som jobber i begynneropplæringen å få innblikk i dette. Lek er også trukket frem som en nødvendighet for de yngste barna, i overordnet del av læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 7). I lys av studiens funn samt den relaterte teorien og forskningen som er fremhevet i denne

oppgaven, kan lek i skolestarten og dens potensial spille en viktig rolle for elever som viser utfordrende atferd.

## 6.2 Videre forskningsbehov

Dette er en begrenset studie, som bare gir et innblikk i et lite utvalg av læreres syn på lekens potensial på 1. trinn, spesielt rettet mot elever som viser utfordrende atferd. Det vil derfor være behov for mer forskning på dette temaet. Sundsdal og Øksnes (2015, s. 8) fremhever at det er mye som fortsatt er uklart om lek, og at det er flere spørsmål knyttet til lek og atferd som det ikke finnes fasitsvar på. I videre forskning er det behov for mer omfattende forskning med søkelys på hvordan bruk av lek i begynneropplæringen kan påvirke elevers atferdsmønster, gjerne sett fra et barneperspektiv eller foreldreperspektiv. Det kunne også vært interessant å forske mer på hvordan barnehagen og skolen samarbeider og reflekterer rundt lekens betydning i overgangen mellom barnehage og skole.

# Litteraturliste

- Aukland, S. (2009). Overgangen barnehage—Skole: Vi trenger en skole som er barnehagemoden. *Første steg*, 2, 19.
- Becher, A. A., Bjørnestad, E., & Hogsnes, H. D. (Red.). (2019). Lek og lekende perspektiver i skolens første år. I *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 15–26). Universitetsforlaget.
- Becher, A. A., & Håøy, A. (2022). Oppfatninger om lek i første klasse – en casestudie der barn, foreldre og lærere er aktører. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(4), 331–344.  
<https://doi.org/10.18261/npt.106.4.5>
- Bringa, E. E. (2023, 21. november). *Vi må gripe for å begripe*. NRK, Ytring.  
<https://www.nrk.no/ytring/vi-ma-gripe-for-a-begripe-1.16644500>
- Broström, S. (2002). Kontinuitet og helhet i overgangen fra barnehage til skole. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 20(1).  
<https://doi.org/10.5324/barn.v20i1.4601>
- Broström, S. (2009). Tilpasning, frigjøring og demokrati. *Første steg*, 2, 24–28.
- Bæck, U.-D. K. (2012). Om sosiale prestasjonsforskjeller i skolen og den sosiale konstruksjonen av intelligente barn. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(6), 412–423.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-06-02>
- Eik, L. T. (2022). Hva er lek?: Ulike perspektiver på lek som fenomen og hva som kan forstås som lek i de yngste elevenes skolehverdag. I S. Breive, L. T. Eik, & L. Sanne (Red.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen* (s. 15–36). Fagbokforlaget.
- Frost, J. (2010). *A history of children's play and play environments: Towards a contemporary child-saving movement*. Routledge.
- Bjørnestad, E., Myrvold, T. M., Dalland, C. P. & Hølland, S. (2022). «Hit et steg og dit et steg»—Sakte, men sikkert fremover? – En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved første klasse. (Skriftserie 2022 nr 7 DELRAPPORT 1). OsloMet - storbyuniversitetet.  
<https://www.udir.no/contentassets/25a80ad25b344dd5b8d6c4b84fb724f3/delrapport1-evaluering-av-seksarsreformen.pdf>
- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning*. Fagbokforlaget.

- Hogsnes, H. D., & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og skolefritidsordning. *Nordisk barnehageforskning*, 7(6), 1–24. <https://doi.org/10.7577/nbf.625>
- Horverak, M. O., Selås, E. F., & Langeland, G. M. (2023). *Inkluderende læringsmiljø—Mestring, medvirkning og motivasjon i barneskolen*. Cappelen Damm akademisk.
- Horverak, M. O., Solberg, T. L., & Langeland, G. M. (2022). *Mestring, medvirkning og motivasjon: I voksenopplæring og integreringsarbeid*. Cappelen Damm akademisk.
- Huizinga, J. (1955). *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. The Beacon Press.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E., & Velder, L. (2010). *Rådgivning: Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/contentassets/5d0f4d947b244cfe90be8e6d475ba1b4/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal.
- Lillejord, S., Børte, K., & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – en forskningskartlegging*. Kunnskapscenter for utdanning. <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254038017948.pdf>
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: Innagerende atferd i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- Lund, I., & Helgeland, A. (2020). *Mobbing i barnehage og skole: Nye perspektiver*. Cappelen Damm.
- Maras, A. (2021). Play therapy in the prevention of behavioural disorders of school-aged children. *Global Journal of Guidance and Counseling in Schools: Current Perspectives*, 11(1), 37–44. <https://doi.org/10.18844/gjgc.v11i1.5472>

- Moen, T. (2013). Sosiokulturell teori: Vygotsky i teori og praksis. I R. Karlsdottir & I. D. Hybertsen (Red.), *Læring—Utvikling—Læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2014). Skolens betydning for det videre livsløpet. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 134(22), 2224–2224. <https://doi.org/10.4045/tidsskr.14.1158>
- Nordanger, D. Ø., & Braarud, H. C. (2017). *Utviklingstraumer: Regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge (2.)*. Gyldendal.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3>
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38/KAPITTEL\\_gdpr-2#gdpr/a9](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38/KAPITTEL_gdpr-2#gdpr/a9)
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Salmi, S., & Kumpulainen, K. (2019). Children's experiencing of their transition from preschool to first grade: A visual narrative study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 20, 58–67. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.007>
- Schanke, T., & Øksnes, M. (2022). Barns lek som deltakelse i skolehverdagen. *Nordic Studies in Education*, 42(4), 361–375. <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3743>
- Smith, P. K. (2005). Social and pretend play in children. I A. D. Pellegrini & P. K. Smith (Red.), *The nature of play* (s. 173–209). The Guilford Press.
- Sundsøl, E., & Øksnes, M. (2015). A Defence of Children's Spontaneous Play. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritikk*, 1. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.89>
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Sutton-Smith, B. (2008). Play Theory: A Personal Journey and New Thoughts. *American Journal of Play*, 1(1), 82–125.
- United Nations. (2013). *General comment No. 17 on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the art (art. 31)*. Convention on the Rights of the Child.

- Utdanningsforbundet. (2023, februar 13). *Lærerrommet: Mer lek i skolen – hvordan?*  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2023/larerrommet-mer-lek-i-skolen-hvordan/>
- Vogt, A. (2016). *Rådgivning i skole og barnehage: Mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Cappelen Damm.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yeboah, D. A. (2002). Enhancing Transition from Early Childhood Phase to Primary Education: Evidence from the research literature. *Early Years*, 22(1), 51–68.  
<https://doi.org/10.1080/09575140120111517>
- Öhman, M. (1996). *Empati gjennom lek og språk*. Pedagogisk Forum.

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

*«Hvilket potensial ser lærere i lek for å skape en god skolestart og som «brobygger» mellom barnehage og skole for elever som viser utfordrende atferd?»?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få et innblikk i hvilket potensial et utvalg lærere ser i lek i forbindelse med å skape en god skolestart og som tiltak i overgangen mellom barnehage og skole, for elever som viser utfordrende atferd. Området jeg vil undersøke vil dreie seg om hvilke erfaringer og tanker lærere har med lekens betydning i begynneropplæringen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Elevene som begynner på skolen, har sitt første møte med en langvarig skolegang. Formålet med min masteroppgave vil i stor grad dreie seg om å undersøke hvilke tanker og erfaringer lærere som jobber eller har jobbet på 1. trinn har med lekens betydning for å imøtekomme elevmangfoldets ulike forutsetninger og behov der det blir langt ekstra vekt på elever som viser utfordrende atferd. De fleste elevene har gått i barnehage der lek er en sentral del av hverdagen. Jeg ønsker å undersøke om lek kan være et fruktbart tiltak for å skape en myk overgang fra barnehagen til skolen og få innblikk i hvilket potensiale lærere ser i leken både for elever som viser tegn til eller som har vansker med å regulere atferden. Med dette som utgangspunkt vil jeg undersøke følgende problemstilling:

*Hvilket potensial ser lærere i lek for å skape en god skolestart og som «brobygger» mellom barnehage og skole for elever som viser utfordrende atferd?*

Denne problemstillingen vil være utgangspunktet for min masteroppgave.



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

Universitetet i Agder (UiA) er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg ønsker å intervjuere lærere som jobber eller som har jobbet på 1. trinn. Du får spørsmål om å delta i dette prosjektet for å dele dine og erfaringer og tanker om lek i skolestarten.

Rekruttering av deltakere vil bli gjort gjennom universitetets (UiA) samarbeid med praksisskolene. Som forsker vil jeg ikke kunne påvirke utvalget. Det eneste kriteriet jeg har satt er at informantene skal jobbe eller skal ha jobbet i 1. klasse. Jeg har også formidlet et ønske om 3-6 informanter.

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

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et individuelt intervju. Det vil ta deg ca. 40-60 minutter. I intervjuet vil det forekomme spørsmål om hvilke erfaringer du som lærer har med lek på 1. trinn. Det vil også være spørsmål som dreier seg om lek knyttet til elever som viser utfordrende atferd. Dine svar i intervjuet vil bli tatt opp på et lydopptak på en diktafon, lånt fra Universitetet i Agder samt på Nettskjema diktafon. Nettskjema diktafon er en app for opptak av lyd som sendes til Nettskjema. Nettskjema er en sikker tjeneste som leveres av Universitetet i Oslo. Av sikkerhetsmessige årsaker blir opptaket umiddelbart kryptert og kan ikke lyttes til på telefonen. Lydopptakene vil bli oppbevart nedlåst på sikker måte.

### **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 vi har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare jeg, Ingrid Storesund (student) som vil intervjuere og som skriver masteroppgaven, som vil ha tilgang til dine opplysninger og vil være behandlingsansvarlig. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt

fra øvrige data. Intervjuene blir transkribert og skrevet ut på papir. Utskriftene vil bli oppbevart separat fra kodelisten. Kodelisten vil være oppbevart nedlåst.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent, forventet rundt [15.06.2024]. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder (UiA) 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:

Student: Ingrid Storesund:

- Telefonnummer: 46850086
- Mail: [ingrid.storesund99@gmail.com](mailto:ingrid.storesund99@gmail.com)

Veileder: May Olaug Horverak:

- Telefonnummer: 99695081
- [may.olaug.horverak@birkenes.kommune.no](mailto:may.olaug.horverak@birkenes.kommune.no)

Vårt personvernombud: Anne Marie Aaerud Lågstad

- Telefonnummer: 38142296
- Mail: [anne.lagstad@uia.no](mailto:anne.lagstad@uia.no)

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

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

May Olaug Horvevik  
(Veileder)

Ingrid Storesund  
(Student)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*«Hvilket potensial ser lærere i lek for å skape en god skolestart og som «brobygger» mellom barnehage og skole, for elever med ulike utfordringer?»*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i individuelt, semistrukturert intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Intervjuguide

I det semistrukturerte intervjuet vil spørsmålene være knyttet til følgende problemstilling:

*«Hvilket potensial ser lærere i lek for å skape en god skolestart og som «brobygger» mellom barnehage og skole for elever som viser utfordrende atferd?».*

Det vil være noen spørsmål som vil bli hovedvektlagt i intervjuet. Disse vil bli presentert her. Det er et semistrukturert intervju, som vil si at det mulig stilles noen underspørsmål eller utdypningsspørsmål om informanten forteller om noe som det er ønskelig å få mer innblikk.

#### **Hovedspørsmål:**

- Bakgrunns-spørsmål:
  - hvor lenge har du jobbet i skolen?
  - Hvilken utdanning har du?
  - Hvor mye erfaring har du med å jobbe på 1. trinn?
  
- Hovedspørsmål:
- På hvilken måte bruker du lek i skolestarten/begynneropplæringen/på 1. trinn?
- Hvilke tanker har du om lek i skolestarten som et tiltak i overgangen fra barnehage til skole?
- Hvilken rolle/verdi mener du at leken har i dagens skole for elevene på 1. trinn?
- Hvilken rolle/verdi mener du at leken burde ha for elevene som går på 1. trinn?
- Har du noen konkrete erfaringer med hva lek i skolestarten kan bidra til eller føre til?
- Har du noen tanker eller meninger om hva lek i skolestarten kan bidra til eller føre til?
- Hvordan fungerer barn som viser en utfordrende atferd i lek i skolestarten?
- Kan leken bidra med noe positivt for elever som viser utfordrende atferd?

- Kan det eventuelt være noen utfordringer eller hindringer ved bruk av lek for elever som viser utfordrende atferd?
- Hva gjør du når det gjelder å ivareta eller hjelpe barna som viser utfordrende atferd i leken?
- Hvilken betydning eller verdi opplever du at leken har for elever som viser utfordrende atferd?
- Er det noe mer du ønsker å legge til eller utdype?

## Vedlegg 3: Utdrag fra tematisk analyse

Den fulle tematiske analysen kan etterspørres ved forespørsel.

Tema	Undertema	Kode	Sitat
<b>God overgang til skole</b>	Sammenheng	Kontinuitet fra barnehage til skole	<p>Informant 2: Men det er jo dette med trygghet og at man blir kjent, og at det er det kjente de møter fra barnehagen og over i skolen.</p> <p>Informant 2: De er jo vant til å leke og leke og leke hele dagen. Så det å så være, å ha den, altså de kjenner det igjen fra barnehagen at, åja, nå skal vi leke.</p> <p>Informant 2: Og dette med det kjente, at de kjenner det igjen fra barnehagen. At det på en måte skaper trygghet. En slags sammenheng.</p> <p>Informant 4: Men det er jo dette med trygghet og at man blir kjent, og at det er det kjente de møter fra barnehagen og over i skolen. For det er mange som kommer til skolen og er ganske redde for hva skole egentlig er. Så hvis de møter noe som er kjent, så er det bra. Det er et helt vesentlig tiltak, tenker jeg. Hvem er det som tror at de i løpet sommerferien, ifra de har jo gått i barnehage og lekt hele dagen, til de begynner i første klasse, så nå er de ferdig med å leke. Det er helt feilslått.</p> <p>Informant 1: Jeg tror det er viktig å leke veldig mye. Ja egentlig leke mye hele tiden, men i starten tror jeg at jeg ville lagt vekt på å lekte mye mer enn det jeg har gjort med klassen.</p> <p>Informant 3: Og jeg tror de blir mer motiverte for skole hvis de ser at det er en mer glidende overgang mellom barnehage og skole.</p> <p>Informant 4: Jeg tenker det er den beste broa du kan ha i fra barnehagen, som har vært lek hele dagen. Så å fortsette med det i skolen, det er jo ikke bare ei hengebro det altså. Det er i stor tykk, viktig bro.</p>
		Ulikt modningsnivå	<p>Informant 1: Jeg tenker at en må leke, fordi de er små, og de kommer fra barnehage, de aller fleste, hvor de leker og styrer seg selv.</p>

			<p>Informant 3: Man merker jo at det er et ganske stort sprik mellom de som er modne og klare for skole og de som ikke er klarere i det helt hatt.</p> <p>Informant 4: Nei, jeg tenker jo at når de begynner på skolen, så er det et ganske stort aldersspenn på altså på modningsnivået deres, hvor henne de er henne.</p> <p>Informant 2: Det som er, det er jo det at det er mange barn som ikke er skolemodne når de begynner i første klasse.</p>
		Fysisk utfoldelse	<p>Informant 2: For det at et barns kropp trenger å være i fri aktivitet. Det hadde skapt så mye frustrasjon at det hadde kommet ut som aggresjon, tror jeg.</p> <p>Informant 3: Hvor de faktisk får lov til å bruke kroppen sin og, ja, lære seg samspill med andre elever.</p> <p>Informant 4: For det første så er det jo ikke en statisk ting å sitte og leke. Du kan ligge, du kan sitte, du kan krype, du kan bevege deg.</p> <p>Informant 1: Da får du litt bevegelse og du får gjort litt andre ting.</p>
		Finne sin plass	<p>Informant 4: Men en plass de kan finne sammen, uansett om du allerede kan lese og skrive, eller om du strever med faktisk å forstå det norske språket, eller om du strever med å innordne deg i en gruppe, så er det jo leken som de kan møtes på.</p> <p>Informant 3: Hvis man kan la de finne sin plass, finne noen knagger å henge sine interesser på, så tror jeg spesielt for de at det kan være trygt og godt og meningsfullt med lek.</p>
	Trygghet	Trygge barna	<p>Informant 3: Trygge, altså lek er jo også med på trygge. Trygge og skape trivsel blant elevene.</p> <p>Informant 3: Jeg har jo sett at de som er redde for å gå på skole uten at mamma eller pappa er til stedet, hvis man på en måte trygger dem litt,</p>

			og sier «Nå skal vi leke», så blir de mer trygge på å gå på skolen. Og det er jo kanskje det viktigste, at man skal jo gi elevene et trygt og godt skolemiljø.
		God lek	Informant 2: Og så håper jeg jo at det bidrar til at de blir bedre i leken. At de etter hvert får en god lek, og at de får gode venner. Og da blir det mye mer trygghet for alle, og læring for alle.
		Forhindre skolevegring	Informant 3: Det er jo for å, det siste man vil ha er jo elever med skolevegring, ikke sant. Så allerede der i første klasse kunne, jeg tror man er med på å forhindre en del skolevegring ved å ha lek i skolen, eller det er overbevist om. Så, ikke sant. Man ser jo de som vil ha foreldrene med seg de tre, fire, fem første månedene de er på skolen, men hvis man liksom allerede lurer inn litt lek, så savner de ikke mamma like mye når de ser at det er Lego-klosser som venter de. Så jeg tror det har en sånn god overgang fra det å være fullstendig avhengig av foreldrene til å kunne gi litt slipp og kunne bli trygg med medelever. Så jeg tror det har en veldig sentral rolle der.

Tema	Undertema	Kode	Sitat
<b>Trivsel</b>	Egenverdi	Glede	Informant 4: Det beste er jo når du kan observere og si at wow tre hele setninger, eller wow her var det mye smil og latter.  Informant 4: Det å oppleve at det er gøy på skolen, men også at du mestrer noe.  Informant 2: De klarer jo ikke å lære hvis ikke de trives, og hvis ikke de er trygge. Og leken bidrar maks der.
		Lystbetont	Informant 4: Selvfølgelig, det er jo der barnet er. Det er det de vil. Det er å leke. Hvis de kan velge, så er det å leke.  Informant 1: Det er klart lek er jo veldig ofte lystbetont, mens en undervisningssituasjon er ikke alltid så lystbetont.
		Fritid	Informant 2: Men la de bestemme mest mulig selv, la det være en salgs fritid.



			<p>Informant 1: Ja, det tror jeg. Og jeg tror jo ofte at det der med alle de kravene som er, at det forsterker de barna som utfordrer. At når de mer for lov til å, og de skal jo ikke få lov til å gjøre som de vil sånn sett, men når du er i en lek, eller når du leker, så er det jo en helt annen situasjon, en mye friere.</p>
		Behov	<p>Informant 1: Jeg tenker at barnet har behov for frilek.</p>
	Motivasjon	Engasjerende	<p>Informant 3: Nei, de blir mer engasjerte, rett og slett mer motiverte. At det er de sin indre motivasjon som er med på tilegnelig de kunnskap. Og litt mer interessebasert at det er noe de har lyst til.</p> <p>Informant 4: Vi har mye frilek, og så har vi litt veilederlek og voksenstyrt lekbaserte aktiviteter. Som går mer på faglig, at vi skal få inn litt forskjellige ting, men at elevene skal oppleve at dette er fengende, litt spennende, og motiverende, og skulle holde på med.</p> <p>Informant 3: Motivere og engasjere elevene. «Nå er jeg faktisk på skolen, og nå savner jeg ikke mamma lenger».</p> <p>Informant 3: Men spesielt det en ser, som jeg så i vinter nå, dette med fellesskapene didaktikk. Hvordan skal elevene være engasjerte? Hvordan skal elevene utforske i sammen? Da tror jeg det er så avhengig av at de har lekt sammen i tidlige skolealder. Sånn at de tør å bli satt sammen i tilfeldig valgte grupper.</p> <p>Informant 3: At jeg tror det at de lærer fortere hvis de trives og er trygge og lettere lar seg engasjere.</p>
		Gleder seg	<p>Informant 3: Så det er jo en sånn motiverende effekt for å møte opp på skolen for å treffe medelever, for å ha det kjekt sammen med medelever. Det er noe de gleder seg til.</p> <p>Informant 3: Det er kanskje noe av det som får dem til å ha lyst til å gå på skolen, treffe sine klassekamerater.</p>

			Hvis jeg spør du, hva liker du mest med å gå på skolen? Nei, jeg liker friminuttene. Hvorfor liker du best friminuttene? Jo, fordi da leker jeg. Eller da leker jeg med han, eller da leker jeg med henne. Så det er jo noe, leken er jo noe de gleder seg til.
		Forutsigbart	<p>Informant 1: Men jeg tror at en god rutine på en dag slik at elevene vet at nå er det lek, nå er det norsk, og så er det lek igjen.</p> <p>Informant 4: Jeg tror det er veldig viktig at det er forutsigbart. At det ikke er sånn at det er på fredag, kl 12 hvis vi får tid. Da skal dere få premie med frilek. Å nei, nå ble det ikke sånn. At de vet at dette ikke er en premie de får for at de har vært flinke til å jobbe. Det er selvfølgelig at skal vi leke hver morgen i første klasse. Det tror jeg er lurt. For hvis ikke så tror jeg det er ofte mange andre som kan tro at det er Pers feil at vi ikke fikk leke på slutten av dagen i dag.</p>
		Forhindre at de gir opp	<p>Informant 4: Hvis det ikke settes av tid til frilek i løpet av skolen for mange av disse seksåringene som har utfordrende atferd, så er det klart da, slukker jo lyset i de øynene ganske fort. De fleste i hvert fall. Da gir du litt opp.</p> <p>Informant 4: Men det er jo det med å ikke droppe ut av skolen, når du kommer til ungdomsskolen, videregående.</p>
		Medvirkning	Informant 3: Og litt mer interessebasert at det er noe de har lyst til. Enn at det er noe de blir på en måte tvunget til.

Tema	Undertema	Kode	Sitat
<b>Sosiale relasjoner</b>	Relasjonsbygging	Elev-elev-relasjon	<p>Informant 2: Det er jo det at det er mange av disse som ikke kjenner hverandre fra før. De som kommer i en ny klasse. Og de er jo små, og de trenger jo frilek, og de trenger på en måte å bare leke. Det er jo de sin oppgave, det også. Det er en arbeidsdag, det er egentlig å leke.</p> <p>Informant 4: Så den tiden er superviktig for relasjonsbygging og å gi elevene plass til å få være seg selv og oppleve at det er godt og trygt på skolen.</p>

			<p>Informant 1: Jeg tenker jo at du kan få knyttet litt vennskap. Det tenker jeg er veldig viktig. Og det er jo i lek, de på en måte blir kjent med hverandre.</p> <p>Informant 4: [...] akkurat dette med den tryggheten og den relasjonsbyggingen både elev-elev og voksen og elev».</p> <p>Informant 3: Ja, som jeg nevnte, jeg tror det er lettere å finne hverandre i lek enn ved å sitte med en pult.</p> <p>Informant 2: Og så håper jeg jo at det bidrar til at de blir bedre i leken. At de etter hvert får en god lek, og at de får gode venner. Og da blir det mye mer trygghet for alle, og læring for alle.</p>
		Lærer-elev-relasjon	<p>Informant 4: Så den tiden er superviktig for relasjonsbygging og å gi elevene plass til å få være seg selv og oppleve at det er godt og trygt på skolen.</p> <p>Informant 3: Lære seg samspill med voksne. Være engasjerte. Trygge, altså lek er jo også med på trygge.</p> <p>Informant 2: Og det at vi voksne også får mulighet til å bli kjent med de i leksituasjonene. Og får mulighet til å veilede dem. Som voksen blir en ofte litt mer fristilt når det er leketid. Så da kan en gå bort og tenke litt at. Deg har jeg lyst til å prate litt med, og høre hvordan din skoledag har vært i dag.</p> <p>Informant 4: Men de her tingene, det å erfare hvordan du bygger relasjoner.</p>
	Klassemiljø	Inkludering	<p>Informant 3: Det er jo det som skaper denne flokk-kulturen, hvis man skal leke en lek, og at man allerede fra tidlig alder, allerede fra første klasse, har den holdningen av at man spør alle om de har lyst til å være med.</p> <p>Informant 3: Jeg tror du får med deg flere. At du minsker spriket mellom de som er modne og mottagelige for ulik læring. Så tror jeg du får med deg enda flere. Du sørger for at det er en</p>

			<p>slags, ja, at klassen er en slags enhet. Og at elevene får en slags sånn flokk-kultur.</p> <p>Informant 4: Tenker at det er veldig forbyggende for psykisk helse det å oppleve at du er inkludert. Du vet at her har de tid til å snakke med meg, for her leker vi, så her går lærerne rundt og tar meg på fange hvis jeg er lei meg, spør om jeg har spist frokost, gir meg brødkiver hvis jeg trenger det. Alt det her.</p>
		Tilhørighet	<p>Informant 4: Bare det å oppleve det å tilhøre en gruppe. Men også det at du er viktig. At du blir møtt med. Bli du med? Bli du med? Å, der er du! Hvor er han? Å, der kommer han! På morgenen er det klart det gjør noe med hver og en. Om du har hatt en kjip morgen hjemme, så blir det veldig mye bedre når du kommer inn i det klasserommet der du vet at her er de glad i meg.</p> <p>Informant 3: Det er jo verdier som tilhørighet, og verdier om at skole er noe positivt. At der kan de være seg selv, om de så har tendenser til utagering. At skolen er en arena for alle, og at lærere er med på å legge til rette for det.</p> <p>Informant 4: Jeg tenker at leken skaper et felles «vi» for alle i klassen. Uansett om du har fysiske utfordringer eller psykiske utfordringer. Alle disse trenger det vi-fellesskapet - og den følelsen.</p>
		Forebygge mobbing	<p>Informant 3: Som jeg igjen da tror er med på å forhindre en del mobbing og kanskje en del utagering.</p> <p>Informant 2: Og det å ha et godt klassemiljø forebygger mobbing i en klasse. Å skape et godt klassemiljø - altså det å bruke lek er en fin måte. Ja, for å skape et godt klassemiljø.</p> <p>Informant 4: Jeg tenker at det er veldig forebyggende. Og så er det også veldig fort å ta tak i det. Hvis det er utestengning, eller erting, eller konflikter som gjør at det kan utvikle seg til store greier.</p>

# Vedlegg 4: Godkjenning fra SIKT



## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

719828

**Vurderingstype**

Automatisk ?

**Dato**

16.01.2024

**Tittel**

Masteroppgave

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

**Prosjektansvarlig**

May Olaug Horverak

**Student**

Ingrid Storesund

**Prosjektperiode**

01.01.2024 - 30.06.2024

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2024.

[Meldeskjema](#)

**Grunnlag for automatisk vurdering**

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

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

**Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde**

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger

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

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

#### **Informasjonssikkerhet**

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

## Vedlegg 5: Tekst fra semesteroppgave i PED533

Jeg har benyttet tekst fra min semesteroppgave i PED533 følgende steder:

Innledning: s. 7-10

Teori: s. 13-14 og 17-20

Metode: s. 24-25 og 27-31