



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Mens leken er god

En kvalitativ studie om hvordan lek kan bidra til å skape en god skolestart

Aurora Petrea Teig og Marit Skogstad

Mastergradsoppgave i lærerutdanning 1.-7. trinn. Mai 2020

Forord

Denne mastergradsoppgaven markerer avslutningen på vår 5-årige lærerutdanning ved UiT Norges Arktiske Universitet. Dette ble en spesiell avslutning da både universitetet og store deler av samfunnet ble stengt som følge av Covid-19. Vi setter pris på den teknologiske utviklingen som fortsatt gjorde det mulig for oss å skrive oppgaven sammen, uten fysisk tilstedeværelse. Vi ønsker å takke våre informanter for deres verdifulle bidrag til studien. Uten deres deltakelse og innsats hadde det ikke blitt like spennende å skrive denne oppgaven.

Vi ønsker å takke vår dyktige veileder, Astrid Unhjem, for sin tilgjengelighet, innsikt og tilbakemeldinger som har bidratt til gode refleksjoner. Dette har vært en stor motivasjon gjennom en lang skriveperiode. Du er unik.

I tillegg vil vi takke flotte medstudenter i vårt lille kull. Vi har hatt fine og lærerike år sammen med dere.

Til slutt må vi også takke hverandre. Først og fremst for å ha valgt et tema for oppgaven som gjorde at vår motivasjon ble holdt oppe, men også for god struktur og innsats gjennom hele prosessen. Kombinasjonen av våre styrker gjorde samarbeidet til en lek.

Tromsø, mai 2020

Aurora Petrea Teig & Marit Skogstad

Sammendrag

I denne studien har vi undersøkt hvilken betydning lek kan ha for skolestarten. Dette gjorde vi gjennom en kvalitativ forskningsstrategi med fenomenologisk tilnærming. Vi samlet inn vår empiri ved å gjennomføre intervjuer med førsteklasselærere og en forelder, observasjoner i klasserom og en spørreundersøkelse som ble besvart av flere foreldre. Vi valgte temaet lek fordi vi som framtidige småskolelærere ønsket å tilegne oss innsikt i hvordan leken kan påvirke elevenes skolegang som en motivasjonsfaktor og naturlig arena for etablering av sosiale relasjoner, men også som et redskap for læring. Vi hadde i forkant av studien et inntrykk av at det er lite fokus på lek i førsteklasse, og ville undersøke hvorvidt dette stemte, og få et innblikk i noen av konsekvensene dette kan ha for elever i førsteklasse. Formålet med denne studien er dermed å rette et blikk mot leken som ressurs og dens verdi i skolestarten, både under overgangen mellom barnehage og skole, og i førsteklasse.

Funnene fra denne studien viser at både lærere og foreldre anså lek som en verdifull og viktig komponent av barnas hverdag. Samtlige informanter mente at barna har behov for tilrettelegging, nøye oppfølging, og anerkjennelse av de erfaringer og interesser de har med seg til skolen. Ut fra dette kom vi fram til at lek kan brukes som en inngangsport til læringen ved å etablere trygghet og forutsigbarhet hos elevene. For flere foreldreinformanter var en bekymring i forkant av skolestarten om elevene ville mestre de nye sosiale mønstrene og bidra til det sosiale samspillet. Ved å gi rom for lek vil man gi barna mulighet til å skape gode relasjoner både seg imellom og til læreren, i trygge og naturlige rammer, og gi grunnlag for identitetsutvikling og utvikling av sosial kompetanse. Lek oppleves dermed å være en tidlig innsats til hvordan man kan tilpasse opplæringen slik at alle elevene føler mestring og får best mulig grunnlag for en livslang læringsprosess.

Innholdsfortegnelse

Forord	II
Sammendrag	IV
1 Innledning	2
1.1 Presentasjon av problemstilling.....	3
1.2 Bakgrunn for valg av tema.....	3
1.3 Begrepsavklaring.....	4
1.3.1 Lek.....	5
1.3.2 Skolestart.....	5
1.4 Oppgavens struktur.....	5
2 Studiens teoretiske grunnlag, forskning og sentrale bakgrunnsdokumenter	8
2.1 Lek.....	8
2.1.1 Å tre inn i en rolle.....	8
2.1.2 Samspill og kommunikasjon.....	10
2.1.3 Motivasjon.....	10
2.1.4 Å styre leken selv.....	11
2.2 Maslows behovspyramide.....	12
2.3 Læring og utvikling.....	14
2.4 Skolestarten.....	15
2.4.1 Tilpasset opplæring.....	16
2.5 Oppsummering.....	18
3 Metode	20
3.1 Studiens vitenskapsteoretiske forankring.....	20
3.2 Kvalitativ forskningsstrategi.....	21
3.3 Forskningsdesign.....	22
3.3.1 Utvalg og tilgang til feltet.....	22
3.4 Intervju som metode.....	24
3.4.1 Planlegging av intervju.....	25
3.4.2 Gjennomføring av intervju.....	26
3.4.3 Transkripsjon av intervju.....	27
3.5 Observasjon som metode.....	28

3.6	<i>Spørreundersøkelse som metode</i>	29
3.7	<i>Forskningsetikk</i>	30
3.7.1	<i>Forskningsetiske vurderinger</i>	30
3.8	<i>Vurdering av studiens kvalitet</i>	31
3.8.1	<i>Reliabilitet</i>	31
3.8.2	<i>Validitet</i>	32
4	Analyseprosessen	34
5	Presentasjon og drøfting av funn	38
5.1	<i>Trygghet</i>	38
5.1.1	<i>Sammenheng mellom barnehage og skole</i>	38
5.1.2	<i>Etablering av struktur og rammer</i>	41
5.2	<i>Utvikling av sosial kompetanse</i>	43
5.2.1	<i>Identitetsutvikling gjennom lek</i>	43
5.2.2	<i>Relasjonsbygging gjennom lek</i>	45
5.3	<i>Tilpasset opplæring gjennom lek</i>	48
5.3.1	<i>Lek og læring</i>	51
5.3.2	<i>Motivasjon</i>	53
6	Oppsummering og svar på problemstillingen	58
6.1	<i>Hvilken betydning har leken i førsteklasse?</i>	58
6.2	<i>Hvilken betydning har leken i overgangen mellom barnehage og skole?</i>	60
6.3	<i>Svar på problemstillingen: «Hvordan kan lek bidra til å skape en god skolestart?»</i>	62
6.4	<i>Lekens rolle i skolen</i>	63
7	Referanser	66
	Vedlegg	70
	<i>Vedlegg 1: Intervjuguide - lærer</i>	70
	<i>Vedlegg 2: Intervjuguide – gruppeintervju, lærer</i>	71
	<i>Vedlegg 3: Intervjuguide - forelder</i>	72
	<i>Vedlegg 4: Spørreskjema – forelder</i>	73
	<i>Vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring</i>	76
	<i>Vedlegg 6: Vurdering fra NSD</i>	80

1 Innledning

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen [L97] fra 1997 slo fast at barn skulle begynne på skolen allerede i en alder av seks år. For å gjøre elevenes overgang fra barnehagen til skolen så god som mulig, skulle lek prege barnas skolehverdag og opplæring (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 73). Det skulle også fokuseres på elevenes utvikling av nysgjerrighet til læring, og læring gjennom lek. Lek skulle være en viktig kilde for å utvikle språk, og motoriske og sosiale ferdigheter. På denne måten kunne leken bidra som en drivkraft for elevenes langvarige læringsprosess. Intensjonen for dette tiltaket var god, men lekens verdi ble etterhvert overskygget av et større prestasjonsfokus i skolen (Haug, 2019, s. 36-37). For å kunne bevare elevenes opplevelse av sammenheng mellom institusjonene slik Rammeplanen for barnehagen (2017, s. 33) presiserer er viktig for en god overgang, ble barnehagen nødt til å innrette seg etter skolens utvikling ved å bli mer skolepreget for å forberede barna på skolestarten. Dermed kan man stille spørsmålsteget til om man ville fått utrettet mer for barnas læringsprosess ved å innføre lek i undervisningen slik det opprinnelig var tenkt.

Som et resultat av at barnehagen og skolen tradisjonelt har vært sett på som to uavhengige institusjoner, vil mange barn fortsatt oppleve kontrasten mellom dem som stor og krevende (Lillejord, Børte, Halvorsrud, Ruud & Freyr, 2015, s. 3-4). Til tross for at barnehagen nå anses å være det første trinnet i utdanningsløpet, oppleves overgangen og skolestarten som overveldende for mange. Dette kan tenkes å skyldes institusjonenes ulike tilnærminger til læring. Barnehagen tar utgangspunkt i det eleven kan, mens skolen ofte fokuserer på det som skal læres. I skolen rettes fokuset fort mot å skulle forme elevene til nye samfunnsborgere og tilføye ny kunnskap, i stedet for å basere undervisningen på bakgrunn av hva elevene kan bidra med til egen læring (Vingdal, 2018, s. 48-50). Når et barn begynner i første klasse har det med seg mange erfaringer med lek, som bør utnyttes. Ved å ikke inkludere leken i undervisningen vil man ikke benytte seg av elevenes forkunnskaper som et viktig redskap for den videre måloppnåelsen. Dette vil sende ut signaler til elevene at det de innehar av tidligere tilegnede erfaringer ikke anerkjennes, og gi større grunnlag for redusert motivasjon og senere forstyrrelser i læringsløpet (Imsen, 2014, s. 294). Derfor vil ivaretagelsen av elevenes behov og verdsetting av lek være et stort bidrag til en positiv skolestart.

Leken er en naturlig del av å være barn, og har en indre motivasjonskraft i barnet (Lillemyr, 2011, s. 43). I en trygg og kjent lekeverden får barn mulighet til å bearbeide sine nye

opdagelser både i den individuelle leken og i det sosiale samspillet med andre. Dette er viktig for utvikling av relasjoner og sosial kompetanse, og den kognitive utviklingen i barnet. Siden lek i skolen på denne måten vil gi gode forutsetninger for den langvarige læringen, kan dette anses som en tidlig innsats for å sikre førsteklasingenes læringsutbytte ved å tilpasse opplæringen for alle elevene.

1.1 Presentasjon av problemstilling

Med denne studien ønsker vi å undersøke lekens betydning for barns læring og utvikling i overgangen fra barnehage til skole og det første skoleåret. Vi har undersøkt dette gjennom å belyse lekens verdi i førsteklasse, samt lærere og foreldres oppfatninger av lek. I tillegg vil vi se på de ulike mulighetene leken gir med tanke på barnas motivasjon, læring og utvikling. Dette gjør vi for å undersøke hvordan leken kan brukes i førsteklasse for å sikre at alle elevene opplever overgangen mellom barnehage og skole som god. Problemstillingen vi har utarbeidet for å undersøke dette er følgende:

Hvordan kan lek bidra til å skape en god skolestart?

For kunne drøfte denne problemstillingen har vi tatt utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

Hvilken betydning har leken i førsteklasse?

Hvilken betydning har leken i overgangen mellom barnehage og skole?

Disse vil vi se nærmere på gjennom kvalitative undersøkelser, og på den måten få et innblikk i hvorfor akkurat lek er verdifullt for barn og hvordan leken kan bidra til sammenheng mellom barnehage og skole.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Vi har som nevnt tidligere valgt å basere vår studie på temaet *lek* i skolestarten. Dette valget var først og fremst motivert av vår interesse for begynneropplæring og et ønske om å jobbe i småskolen. Denne interessen har vokst fram gjennom praksis og undervisningen vi har hatt om begynneropplæring på studiet. Vi tenker at leken kan være et stort bidrag til elevenes læring i småskolen ettersom det er slik mange barn har vært vant med å lære i barnehagen. Ved ta imot førsteklasingene på bakgrunn av deres forutsetninger, vil man i større grad kunne bidra til å forenkle skolestarten for elevene og bevare deres motivasjon for å lære

(Lillemyr, 2011, s. 37). På denne måten vil man som lærer kunne bidra til at læringen skjer naturlig, ettersom barnets behov for å leke blir tilfredsstilt.

I litteratur om emnet har vi merket oss at det skrives mye om viktigheten av lekens rolle i skolen. Til tross for dette har vi i vår utdanning opplevd at fokuset på lek og viktigheten av dette er minimal selv om lek er implementert i vår studieplan (UiT, 2016). Basert på våre praksiserfaringer sitter vi også igjen med et inntrykk av at leken har liten plass i første klasse. Vi opplever et stort fokus på struktur, faglig innhold og resultater, og at leken i hovedsak foregår i pausene. Vi har en mistanke om at leken ikke har vært prioritert i lærerutdanningen vi har hatt fordi det lekes lite ute i skolene. En konsekvens av dette vil igjen være at nyutdannede lærere mangler lekekompetanse når de selv begynner å jobbe i skolen, og at også disse lærerne dermed vil la være å prioritere leken i sin praksis. Dette mønsteret hvor både skole og lærerutdanning unnlater å inkludere lek som en viktig del av elevenes læring vil dermed ikke bidra til en økt utnyttelse av lekens potensiale. Vi har tatt på oss ansvaret for å tilegne oss kompetanse til å bruke lek som en del av vår undervisning i første klasse, da vi tenker dette kan være utslagsgivende for elevenes læring.

Vi ønsket også å velge et tema som er aktuelt og i tråd med den nye læreplanen. Gjennom utdanningen har vi satt oss inn i fagfornyelsen og den nye overordnede delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2018), og har sett at *lek* igjen dukker opp som begrep. Dette ser vi på som et positivt grep for å ivareta elevenes behov for lek og mulighetene som leken gir, og et steg i riktig retning. Ved at lek igjen kastes lys på vil det forhåpentligvis kunne bidra til at fokuset på lek i første klasse øker, både i skolen og i lærerutdanningen. På denne måten vil det norske utdanningssystemet styrkes ved at skolestarten vil kunne oppleves som mindre utfordrende og dermed medføre at færre elever faller fra allerede i første klasse. Ettersom dette er læreplanen vi som nyutdannede lærere kommer til å måtte forholde oss til, vil denne oppgaven i tillegg være en gylden mulighet for å fordype oss ekstra i retningslinjene denne fører med seg.

1.3 Begrepsavklaring

I denne delen vil vi avklare hva vi legger i begrepene *lek* og *skolestart*, slik at det kommer tydelig fram hvordan vi forstår disse.

1.3.1 Lek

Lek defineres i L97 som «*fantasi, utprøving, samhandling og eit naturleg grunnlag for fysiske, sosiale og intellektuelle utfordringar*» (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996) og er en grunnleggende del av barns oppvekst (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 16). Vi anser lek som å være en naturlig del av det å være barn, og er en nødvendig faktor for barns trivsel, motivasjon og utvikling. Ettersom en stor del av lek handler om å være i et samspill med andre, har leken stor sosial verdi. Leken kan også foregå individuelt og være av verdi for utvikling av selvstendighet. Den kan bære preg av kreativitet, frihet, og spontanitet, og kan ta utgangspunkt i ulike materialistiske gjenstander. Lek er uavhengig av tid og sted, og kan dermed forekomme hvor som helst, når som helst. I skolen kan lek fungere som et redskap for læring uavhengig av fag og tidspunkt.

1.3.2 Skolestart

Det vi i denne oppgaven omtaler som skolestarten, innebærer det første året på skolen og de grep som gjøres dette året for å tilrettelegge for elevenes læring. Her vil det også være naturlig å inkludere de forberedelser som gjøres i forkant av skolestarten. Dette er forberedelser som gjøres av både barnehagen, skolen og hjemmet, for å skape mest mulig sammenheng i elevenes opplæring. Skolestarten er en kritisk fase som mange barn opplever som utfordrende ettersom det ofte kan bli for stor avstand mellom det de har lært i barnehagen og det de lærer på skolen. En god skolestart vil derfor være et resultat av elevenes opplevelse av sammenheng og anerkjennelse av deres forutsetninger.

I vår problemstilling har vi bevisst valgt å benytte oss av begrepet *skolestart* i stedet for overgangen mellom barnehage og skole. Dette er fordi vi ser på skolestart som et mer positivt begrep som bærer med seg mange forventninger til det nye. Ifølge Hogsnes (2019, s. 55) kan overgang i større grad antyde at det vil skje et brudd mellom to institusjoner, og en endring for barnet. Ettersom vi i denne studien vil framheve fordelene av å minske disse endringene for elevene ved å skape sammenheng, mener vi skolestart er et mer passende begrep å bruke for denne fasen.

1.4 Oppgavens struktur

Vår masteroppgave er strukturert i seks kapitler, med underliggende delkapitler. Det første kapittelet tok for seg studiens aktualitet og bakgrunn, problemstilling og en avklaring av sentrale begreper. I kapittel 2 vil vi redegjøre for studiens teori- og forskningsgrunnlag. Her skriver vi om lek, læring, utvikling og behov, skolestarten, og tilpasset opplæring. Kapittel 3

tar for seg en beskrivelse av studiens forskningsdesign og metodiske grep, og en vurdering av studiens kvalitet, mens kapittel 4 forklarer analyseprosessen av empirien vi har samlet inn. Deretter vil vi i kapittel 5 presentere våre funn og drøfte disse, før vi avslutter med kapittel 6 der vi oppsummerer og svarer på vår problemstilling.

2 Studiens teoretiske grunnlag, forskning og sentrale bakgrunnsdokumenter

I dette kapittelet vil vi presentere ulike teorier samt vise til forskning og styringsdokumenter som vi anser som vesentlig for å kunne besvare vår problemstilling. Ettersom vi i denne studien er interessert i å undersøke lekens betydning i førsteklasse, var det naturlig for oss å begynne å lete etter passende teori som gikk ut på lek og overgangen mellom barnehage og skole. Vi valgte å i hovedsak sette oss inn i forskning og teori innenfor skandinavisk skole, for å kunne se vår studie i sammenheng med ny og gammel læreplan. Derfor vil vi i dette kapittelet først presentere hva lek innebærer ved å se nærmere på fire ulike dimensjoner ved den. I dette vil vi også presentere George Meads speilingsteori samt begreper som sosial kompetanse og motivasjon. For å begrunne lekens verdi for førsteklassinger, bygger vi videre på dette ved å beskrive Maslows behovspyramide. Videre vil vi begrunne viktigheten av lek ved å se på utviklingsteoriene til Jean Piaget og Lev Vygotsky. Vi avslutter dette kapittelet med å beskrive hvordan lek kan bidra til å skape sammenheng og forutsigbarhet i skolestarten, og hvordan man kan bruke lek til å tilpasse opplæringen for elevene.

2.1 Lek

Lek er et sentralt og svært omdiskutert begrep når det forskes på hvordan barn utvikler seg og lærer (Becher, Bjørnstad & Hogsnes, 2019, s. 15). Ole Fredrik Lillemyr (2011, s. 41-44) definerer lek som en allsidig aktivitet som engasjerer og motiverer barnet på en fullstendig og indre styrt måte. Dette forklarer han ytterligere gjennom en helhetspedagogisk modell for lek. I denne modellen forklares det han anser som lekens fire grunnleggende sider: 1) Barnet trer inn i en rolle, setter virkeligheten til side og får mulighet til å utfolde seg ut fra sine forutsetninger. 2) Lek er samspill og kommunikasjon som bidrar til å føre leken videre. 3) Lek styres av barnets indre motivasjon, og kan dermed være drivkraft for læring. 4) Leken er frivillig og styrt av barnet selv.

I de følgende underkapitler vil vi gå nærmere inn på de fire grunnleggende sidene ved lek. Dette er for å vise hvordan leken kan være et stort bidrag for utviklingen av elevens sosiale kompetanse, og læring som helhet.

2.1.1 Å tre inn i en rolle

Lillemyr (2011, s. 43-44) mener leken karakteriseres av at barnet trer inn i en rolle. På denne måten settes virkeligheten til side og gir barnet mulighet til å utfolde seg basert på sine

forutsetninger. Dette gir en frihet for barnet til å selv kunne styre leken ut fra sin fantasi og forestillingsevne. Disse kreative evnene vil være et resultat av hvor mye barna har fått rom for å leke tidligere. Lek er en naturlig del av å være barn, og vil derfor gi barn en indre drivkraft til å leke kun på det grunnlag at barn liker å leke. I rollelek vil barna kunne bidra til hverandres utvikling av kreativitet og fantasi (Imsen, 2014, s. 261), ved at de innretter seg etter andre barns forslag og innspill. I tillegg får barna på denne måten mulighet til å lære hvordan man kan tilfredsstille egne behov i leken, uten at dette skal gå på bekostning av andres behov (Lillemyr, 2011, s. 179).

Ved at barnet bevisst kan tre inn og ut av roller i leken, vil deres empatiske evner og anlegg for å kunne sette seg inn i andres perspektiv, synliggjøres (Lillemyr, 2011, s. 183). Dette er fordi barn i lek spiller ut sine inntrykk og erfaringer med omverdenen, noe som er viktig for utvikling av barnets sosiale kompetanse. Sosial kompetanse er menneskers evne til å samhandle med andre ut fra de sosiale verdier og krav som stilles fra miljøet, og er viktig for tilhørighet og forebygging av problematferd (Utdanningsdirektoratet, 2016). I tillegg vil man gjennom å innta ulike roller, bli bevisst på de regler og normer som stilles i de ulike situasjonene i og utenfor leken, uten at de blir fortalt eksplisitt. Barn kan bruke leken som redskap for å bearbeide og forstå ting de erfarer (Lillemyr, 2019, s. 61-62). Ettersom leken bare *skjer på liksom* og ikke har de samme konsekvensene som virkeligheten har, kan barnet teste ut andres reaksjoner på sine handlinger gjennom å tre inn i en rolle i en tryggere setting. Elevene vil derfor få en større mulighet til å fremtre og utvikles ut fra sine erfaringer og forutsetninger.

Å teste ut andres reaksjoner på sine handlinger gjennom leken, er i tråd med den amerikanske filosofen George Herbert Meads teori om symbolsk interaksjonisme (Lillemyr, 2011, s. 183-185). Denne teorien går ut på at man vil betrakte seg selv gjennom symboler som tolkes av et individ i sosiale samspill. Mead mente at «selvet» er noe som utvikler seg ut fra ens relasjoner til andre og seg selv, og ut fra den sosiale handlingen, *gesten*. Gester er et signifikant symbol på at en handling skal skje, og blir sosialt når det henvendes til en annen person. Disse gestene og språket er mye av grunnlaget for selvutviklingen fordi man ved å kunne se på seg selv fra et objektivt perspektiv vil kunne utvikle sin selvoppfatning. Dette skjer som et resultat av responsen man får på sine handlinger fra *den generaliserte andre*, og vil påvirke atferden til barnet i liknende situasjoner ved senere anledninger (Imsen, 2014, s. 365-367). Gjennom leken vil man dermed kunne utvikle sin selvoppfatning i en naturlig kontekst.

2.1.2 Samspill og kommunikasjon

Samspillet og kommunikasjonen som foregår i leken vil være med på å føre leken videre. Framdriften i leken skapes ofte ved at barna innretter seg etter temaet som lekes og de reglene som barna i felleskap blir enig om. Disse reglene eller rammene for leken vil kunne endre seg etterhvert i leken ettersom barna kommuniserer på flere plan: *om* leken og *i* leken. Dette betegnes som metakommunikasjon og er viktig for å kunne henge med i leken og bidra til leken i samspill med andre (Lillemyr, 2011, s. 43-44).

Samspill i lek krever at barnet har med seg en viss sosial kompetanse. Sosial kompetanse betegnes som viktige kunnskaper, ferdigheter og holdninger man innehar og kan benytte seg av for å skape og holde ved like gode relasjoner i samspill med andre mennesker (Ogden, 2002, s. 196). I tillegg handler dette om å kunne tolke signaler fra andre, og dermed beherske ulike sosiale situasjoner. En slik kompetanse vil spille inn på menneskers læringsprosess, ettersom det ofte legges opp til samarbeid i både skole og fremtidig arbeidsliv. I samhandling med andre gjennom lek får barna dermed mulighet til å utvikle sin sosiale kompetanse, og får i tillegg en bedre forutsetning for læring (Lillemyr, 2011, s. 177-178).

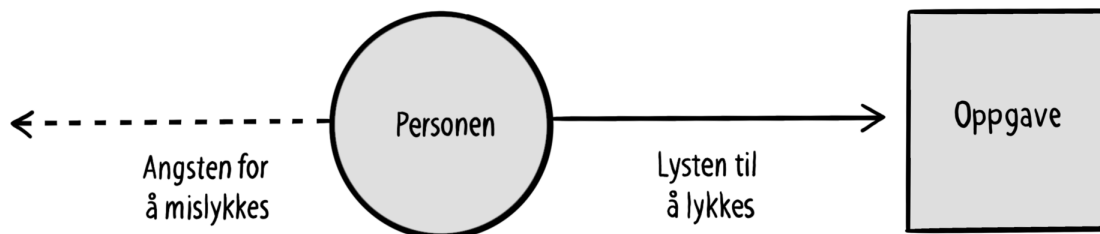
Sosial kompetanse er viktig for å oppnå en følelse av anerkjennelse og tilhørighet (Lillemyr, 2011, s. 177-178). Et godt sosialt miljø er nødvendig for elevenes trivsel, motivasjon og mestring. Lærerens arbeid med å etablere et godt klassemiljø vil dermed være viktig for elevenes relasjoner, selvoppfatning og prestasjoner (Hogsnes & Storli, 2019, s. 121-122). Gjennom lek får elevene kommunisere og bygge relasjoner med sine medelever. På skolen vil lærere og elever være et barns signifikante andre – personer som man speiler seg selv i og får en oppfatning av seg selv ut fra. Å skape gode relasjoner mellom disse partene vil dermed også være viktig for elevenes mestring og fremtidige motivasjon. En god relasjon mellom lærer og elev, tuftet på omsorg og respekt, kan bidra til å forebygge vansker og problematisk atferd, og er betydningsfullt for elevenes læring (Webster-Stratton, 2005, s. 53)

2.1.3 Motivasjon

En tredje karakterisering som Lillemyr (2011, s. 43) beskriver er at lek er indre motivert. Dette innebærer at barn drives av en indre trang til å dekke sine behov for lek. Leken vil for barn være en belønning i seg selv og oppstår på bakgrunn av lekens egenverdi for barnet. Med andre ord vil barn leke for å leke. Fordi barn er motivert til å leke, mye grunnet friheten og kreativiteten leken gir, vil leken kunne bidra til å motivere barns læring ettersom de vil oppleve mestring gjennom leken.

Motivasjon innebærer drivkraften som ligger til grunn for hvilke handlinger som gjøres, hvordan dette gjøres og hvorfor de gjøres (Imsen, 2014, s. 294). Hva man motiveres av vil styres av hvorvidt man betrakter aktiviteten som verdifull. Det barn anser som verdifullt, vil styres av det som oppfattes å være viktig i de ulike kulturene barna er en del av.

Når en elev skal gjennomføre en oppgave, vil eleven trekkes mellom en lyst til å lykkes og en frykt for å mislykkes (Imsen, 2014, s. 315-316). Lysten til å lykkes trekker eleven mot gjennomføringen av oppgaven og gir bedre forutsetninger for å nå målet, mens frykten for å mislykkes trekker eleven i motsatt retning. Hvorvidt eleven trekkes i den ene eller andre retningen, påvirkes av elevens tidligere erfaringer med lignende oppgaver, og vil påvirke de framtidige sjansene for å mestre. Dette kan forklares gjennom John W. Atkinsons modell for prestasjonsmotivasjon:



Figur 1 Atkinsons prestasjonsmotivasjonsmodell fra *An Introduction to Motivation*, av John W. Atkinson, 1964, forklart i *Elevens verden* av Gunn Imsen (2014, s. 316)

Leken er et godt redskap for å motiveres til å mestre en oppgave, ettersom elever i de fleste tilfeller har med seg erfaringer av mestring gjennom leken. Derfor vil lysten til å lykkes veie tyngre enn frykten for å mislykkes, gjennom bruk av lek i undervisningen.

2.1.4 Å styre leken selv

En fjerde faktor Lillemyr (2011, s. 44) beskriver er at leken er frivillig og elevstyrt. På denne måten gir lek eleven mulighet for å ta kontroll over, og være en aktiv del av å drive fram lekens handling og roller. Slik får elevene også mulighet til å ta del i egen læringsprosess.

Den gode leken i skolen kjennetegnes, i følge Lillemyr (2011, s. 44), av å være elevstyrt. Hvorvidt læreren skal ta del i leken eller ikke er derfor mye omdiskutert. I en forskningskartlegging, publisert av Kunnskapsenteret for utdanning, deler Lillejord, Børte og Nesje (2018, s. 13-14) lek inn i tre hovedformer: fri lek, veiledet lek og lærerstyrt lek. Her beskrives den frie leken som er styrt av elevene selv, og den lærerstyrte leken, som

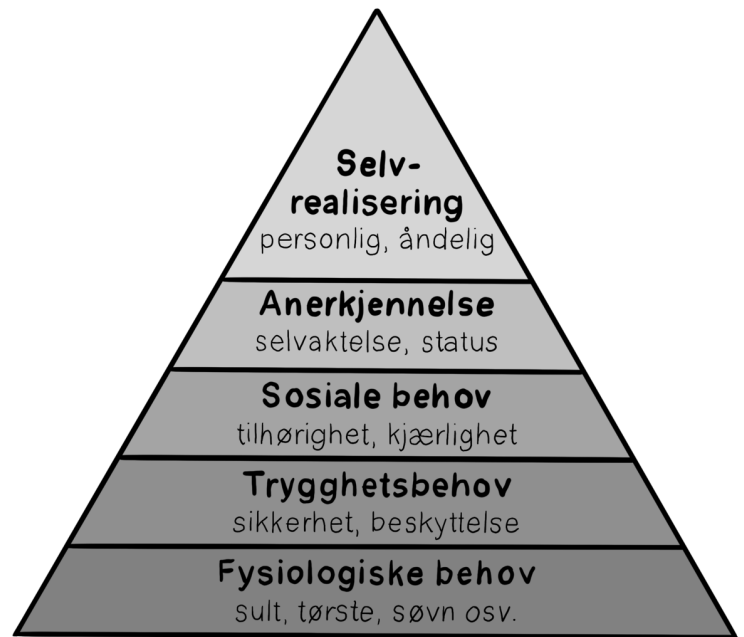
ytterpunkter. Elevenes evne til å ta fullstendig kontroll over leken og drive den framover selv, vil være varierende. Lærerstyrt eller veiledet lek vil derfor kunne fungere som en støtte for de elevene som mangler denne kompetansen.

Basert på barnehagens pedagogikk bør den voksnes rolle i den frie leken være «innad aktiv og utad passiv» (Eik, Karlsen & Solstad, 2011, s. 41). Med dette menes det at den voksne skal være aktivt observerende og veilede barna i lek. På denne måten kan leken, og også barna, utvikle seg selvstendig. Samtidig skal ikke den voksne styre leken, men forsøke å bevare leken på barnas premisser. Den voksne må finne en balanse mellom å være en uengasjert observatør og å ha en dominerende rolle i leken. Stig Broström (2019, s. 49) beskriver tre dimensjoner for lærerens rolle i elevenes selviverksatte lek. Først og fremst vil lærerens tilstedeværelse og innspill endre lekemiljøet. Læreren kan med dette bidra til at leken skal utvikle seg og få nye kvaliteter, samt at elevene utvikler sin lekekompetanse som de kan ta med seg i sin egen selvstendige lek. Læreren kan for det andre inkludere barn som blir holdt utenfor leken. Her skriver Broström at læreren ikke kan stå utenfor leken og dirigere og sette krav til hvordan elevene skal leke, men heller inkludere elever ved å improvisere frem oppgaver til disse elevene. Dersom læreren verbalt ber elever om å også leke med noen som er utestengt, kan dette fort bli slått ned på av de andre elevene. For det tredje kan læreren sørge for at leken får innslag av fagstoff som passer til lekens dynamikk.

2.2 Maslows behovspyramide

Som nevnt tidligere vil menneskers handlinger motiveres av en trang til å oppfylle sine behov. Abraham Maslow utviklet en modell som viser at mennesket har en indre motivasjon for å oppfylle fem fundamentale behov (Imsen, 2014, s. 303-311). Disse behovene stilles opp i et hierarki, hvor enkelte behov anses som mer grunnleggende enn andre. Til tross for dette må disse sees i sammenheng med hverandre. Maslow skiller mellom to ulike kategorier behov; *mangelbehov* og *vekstbehov*. Mangelbehovene er primærbehovene som befinner seg nederst i hierarkiet, mens vekstbehovene er de sosiale behovene som kan oppfylles etter de livsnødvendige behovene er oppfylt.

Nederst i modellen finner vi de fysiologiske behovene (Imsen, 2014, s. 305-306). Dette innebærer de grunnleggende behovene for å overleve, slik som søvn og sult, men også behov som følge av kroppens utvikling. I fem-seksårsalderen vokser barn svært mye, og det tar tid å venne seg til disse forandringene i kroppen og få kontroll over sine bevegelser (Vingdal, 2018, s. 38). Derfor er det krevende for barn å sitte i ro over tid, ettersom disse fysiologiske forandringene gjør at det blir ubehagelig å ikke få beveget kroppen. I tillegg kan barna bli ukonsentrerte og trøtte. Leken kan dermed være en måte for elevene for å få utløp for sitt behov for å være i bevegelse.



Figur 2 Maslows behovspyramide fra *Motivation and Personality* av Abraham Maslow, 1970, forklart i *Elevens verden* av Gunn Imsen (2014, s. 305)

Deretter følger behovet for trygghet og sikkerhet (Imsen, 2014, s. 306-310). Dette innebærer stabilitet, forutsigbarhet, beskyttelse, struktur og orden. Mangel på tid til å tilpasse seg nye rammer og mennesker, kan derfor være en faktor som gjør skolestarten utfordrende. Å koble inn lek, som førsteklassingene har erfaringer med fra tidligere, kan derfor bidra til å tilfredsstille behovet for trygghet (Webster-Stratton, 2005, s. 64). Det neste nivået er behov for kjærlighet og sosial tilknytning. Dette henger tett sammen med trygghetsbehovet og at mennesket er et sosialt vesen som trenger å føle tilhørighet. Førsteklassingene kan bli kjent med både medelever og lærere gjennom aktiviteter som lek, og kan på denne måten skape gode relasjoner som kan være grunnlag for et godt læringsmiljø (Vingdal, 2018, s. 50).

Videre følger behovet for anerkjennelse og positiv selvoppfatning (Imsen, 2014, s. 310-311). Dette handler om å føle mestring både ut fra den faglige læringen, men også ut fra andres anerkjennelse. Alle har et behov for å bli sett og likt av sine medelever og lærere. Dette vil elevene kunne oppleve i trygge rammer i for eksempel rollelek, der de ut fra sin evne til å utvikle leken og følge lekens premisser, vil få respons fra sine lekekamerater (Lillemyr, 2011, s. 183-185). På toppen av hierarkiet er behovet for selvrealisering, hvor man vil forsøke å nå

sine mål og oppfylle oppfatningen man har av seg selv. I lek vil man få mulighet til å oppfylle sine mål på egenhånd.

2.3 Læring og utvikling

Læring er et omfattende begrep som må ses i sammenheng med individers utvikling, og læring angår hele barnet (Lillemyr, 2019, s. 66). Begrepet *helhetlig læring* innebærer at barn lærer og utvikler seg gjennom et samspill mellom kognitive, emosjonelle, sosiale og fysiske funksjonsområder. Ved å ta i bruk lek i skolen vil man kunne legge til rette for en slik helhetlig læringsprosess. Lek og læring bør ikke ses på som to motsetninger, men heller noe som kan integreres i og utfylle hverandre (Lillejord et al., 2018, s. 14). En måte Lillemyr (2011, s. 58-59) forklarer at lek og læring kan skje på samme tid, er at «Barnet er i leken» og «Læring foregår i barnet». Opplevelser av nysgjerrighet, glede, fellesskap, medvirkning og ikke minst *mestring* er vesentlige for å skape lyst til å lære. Disse opplevelsene kan skapes gjennom barns lek. Lek kan dermed sies å danne positive opplevelser som igjen fremmer læring. I tillegg til å vite hva lek innebærer, er det også viktig at lærere besitter kunnskap om barns utvikling (Becher et al., 2019, s. 16).

Den sveitsiske psykologen og filosofen Jean Piaget er en av flere aktører som har bidratt med fokus og forskning på barns kognitive utvikling (Øksnes, 2019, s. 87). Hans kognitiv-konstruktivistiske teori gikk ut på at barns kognitive utvikling er et resultat av interaksjon mellom individ og miljø (Eik et al., 2011, s. 15-16). Dette forklarte han med at barn motiveres til å tilegne seg en ny forståelse ut fra et behov for indre balanse, *ekvilibrium* (Lillemyr, 2011, s. 120-122). Individets oppfattelse av omgivelsene vil bidra til å justere de kognitive skjemaene basert på tidligere erfaringer. Dette fører til læring og forklares gjennom *adaptasjonsprosessen*. Gjennom assimilering og akkomodering vil barnet først forsøke å plassere nye impulser i passende skjemaer med liknende tidligere erfaringer, for så å måtte utvide disse kognitive strukturene dersom impulsene ikke passer inn.

Ifølge Lev Vygotsky og hans sosiokulturelle teori skjer all kognitiv utvikling som et resultat av sosial aktivitet (Lillemyr, 2011, s. 131-132). Gjennom å få bevissthet og forståelse for sine omgivelser ved hjelp av redskaper som språk, vil man *internalisere* og tolke ytre handlinger, og dermed utvikles både kognitivt og sosialt. I tillegg til at man gjennom leken vil utvikle språk, vil man gjennom et samspill med andre bidra til hverandres utviklingsprosess. Derfor vil lek være en måte å legge opp til undervisning i den proksimale utviklingssonen. Teorien om den proksimale utviklingssonen er en viktig del av Vygotskys perspektiv på utvikling

(Vygotsky, 1978, s. 85-86). Den proksimale utviklingssonen, eller sonen for den nærmeste utvikling, forklares som avstanden mellom det eksisterende og det potensielle utviklingsnivået. Ut fra sine forkunnskaper og tidligere erfaringer, vil det potensielle utviklingsnivået justeres kontinuerlig etterhvert som det eksisterende utviklingsnivået utvides. En slik mestring vil virke motiverende og føre til at elevene vil strekke seg lengre. For å bidra til at eleven skal motiveres til å utvikle seg videre, vil det dermed være viktig å legge opp til undervisning innenfor den proksimale utviklingssonen. Med andre ord bør undervisningen være hakket mer utfordrende enn det eleven på egenhånd vil mestre. Da viser man en viss forventning om den ønskede utviklingen hos eleven, slik at eleven får tilstrekkelig utfordring. Dette viser også at man har tro på at eleven kan mestre, og kan virke motiverende. Ettersom barnet motiveres av lek, men ikke nødvendigvis er bevisst læringen som skjer i leken, vil det være opp til den voksne å tilrettelegge for *lærende lek*.

Lærende lek er en undervisningsform inspirert av teoriene til blant annet Piaget og Vygotsky. Ifølge Piaget vil man gjennom å bruke lek i undervisningen få et innblikk i hvordan barnets kognitive utvikling utspiller seg. Dette kan man få blant annet ved å observere barnets evne til å ta andres perspektiv og forholde seg til sosiale premisser og lekens regler (Lillemyr, 2011, s. 127-128). Vygotsky mente at barn i leken trer fullstendig inn i en rolle, og tar valg som strider mot det barnet i virkeligheten ville gjort, for å følge lekens regler. Et eksempel på dette kan være at barnet i virkeligheten har lyst til å gjøre noe men lar være for å ikke tre ut av rollen, og fortsatt følge lekens premisser. Gjennom leken vil barnet dermed sosialisere seg selv ved å innta en rolle, og på denne måten være i forkant av utviklingen og skape sin egen proksimale utviklingszone (Lillemyr, 2011, s. 133-134). Ved å gå inn i en slik lekeverden vil barnet ta i bruk sine erfaringer for å teste disse ut i ulike situasjoner. Dette mener Vygotsky bidrar til å ruste barna til å mestre liknende situasjoner i virkeligheten.

2.4 Skolestarten

Skolestarten er for mange barn og foreldre en fase som bærer med seg mye forventning og spenning. Om denne overgangen blir for stor eller ikke, kan ses på som et resultat av hvorvidt eleven føler at det er en sammenheng og et samspill mellom barnehagen og skolen (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 9). Sammenheng mellom barnehagen og skolen vil kunne gi en positiv skolestart som gir gode og langsiktige læringsbetingelser for sosial og kognitiv utvikling (Becher et al., 2019, s. 17). Dersom barn ikke får overført det de allerede kjenner til

fra barnehagen til skolen, vil det bli utfordrende å se en sammenheng. Dermed vil også barnets muligheter for å tilpasse seg og delta aktivt i fellesskapet, begrenses.

I et barns utdanningsløp vil det være flere overganger som kan være avgjørende for den videre skolegangen. Til tross for at overgangen til en ny institusjon er både planlagt og nødvendig, kommer den likevel brått på mange. Barna som begynner på skolen vil lete etter noe de er kjente med slik at de skal være tryggere på å delta i nye miljøer og situasjoner (Hogsnes, 2019, s. 56-58). Derfor vil det være viktig at barnehagen og skolen samarbeider og baserer sin opplæring på elevenes behov. Hjemmet er ofte det eneste som fortsatt forblir som det har vært for barnet gjennom hele fasen. Derfor er familie og hjem en viktig faktor for hvor godt barnet takler den nye overgangen. Hvorvidt foreldrene er involvert og samarbeider med skolen i overgangen, kan også være utslagsgivende ettersom foreldrene kjenner barna best.

Barnehage og skolen er forpliktet i loven til å samarbeide for å sikre barns overgang mellom institusjonene (Opplæringslova, 1998, §13-5). Dette har vært et nødvendig tiltak ettersom kommunikasjonen mellom barnehage og skole ikke har vært tilstrekkelig. I praksis har barnehagen og skolen hatt to forskjellige pragmatiske utgangspunkt, der barnehagen har vært orientert rundt barnet og lek, mens skolen har vært mer orientert rundt fagtilegnelse (Haug, 2019, s. 39). Denne fagorienteringen i skolen krever en systematisk opplæring og et større fokus på progresjon, noe som ikke er like kompatibelt med barnehagens tradisjoner. Ved å vektlegge læring i så stor grad vil barnet betraktes ut fra hva de kan mestre og bli i fremtiden, fremfor å tilpasse opplæringen og se barnet ut fra samtidens forutsetninger (Øksnes, 2019, s. 43).

2.4.1 Tilpasset opplæring

Når elevene begynner i første klasse kan det være opp til et års aldersforskjell på yngste og eldste elev, og store variasjoner når det kommer til modenhet og kognitiv, motorisk og sosial utvikling. Å forvente det samme fra alle elevene i klassen vil derfor ikke være naturlig.

Elevene som er eldst ved skolestart møter ofte med flere erfaringer og har ofte lært mer enn de yngre klassekameratene sine. De har ofte bedre skoleresultater og er mindre utsatt for å utvikle lærevansker (Vingdal, 2018, s. 33-38). Å ha tilstrekkelig innsikt i barns utvikling vil derfor være en vesentlig del av læreryrket. Undervisning bør planlegges og tilpasses ut fra elevenes forutsetninger både mentalt og fysisk. For å få en helhetlig oversikt over og forståelse av elevenes utvikling, kan lek være en viktig komponent i skolen (Eik et al., 2011,

s. 16). Dette vil være å legge opp undervisningen basert på elevenes forutsetninger, som er det loven for tilpasset opplæring handler om (Opplæringslova, 1998, §1-3).

Å tilpasse opplæringen slik at alle elevene opplever at sentrale verdier som *inkludering*, *variasjon*, *verdsetting*, *relevans*, *sammenheng*, *medvirkning* og *erfaringer*, blir ivaretatt, er en utfordrende men vesentlig del av arbeidet som lærer (Håstein & Werner, 2014, s. 28-30). Disse verdiene er formulert i tråd med opplæringslov og læreplan, med den hensikt at elevenes læringsprosess skulle være positiv og langvarig. Ettersom tilpasset opplæring skjer i et felleskap, vil *inkludering* være verdifullt. Dette kan man ta hensyn til ved å ha en viss *variasjon* i undervisningen, slik at alle elevene får mulighet til å mestre og opparbeide seg positive erfaringer med et bredt utvalg undervisningsmetoder. Å legge opp til undervisning som også *verdsetter* elevenes erfaringer og kompetanse, og som elevene betrakter som *relevant*, vil være viktig for elevenes opplevelse av *sammenheng* i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2015). I tillegg skal undervisningen preges av *elevmedvirkning*. Disse verdiene bør være styrende for lærerens planlegging og kartleggingsarbeid for å lykkes med å tilpasse opplæringen. Gjennom lek kan man tilpasse undervisningen ut fra en verdiorientert undervisningspraksis, fordi leken er en felles *erfaring* som alle elevene har med seg fra barnehagen (Håstein & Werner, 2014, s. 28-30). Dermed kan leken være en inngangsport som bidrar til en sammenheng mellom institusjonene.

Hvorvidt en lærer har tilpasset undervisningen for alle elevene, vil man kunne observere ut fra elevenes deltakelse i undervisningen. En god forutsetning for å få tilpasset undervisningen, er proaktiv klasseledelse (Webster-Stratton, 2005, s. 69). Proaktiv klasseledelse innebærer å tilrettelegge for rammer og struktur som bidrar til å skape forutsigbarhet og forebygge uønsket atferd. Dette gir rom for utvikling av gode sosiale relasjoner, variert undervisning og elevmedvirkning. I tillegg vil dette også legge til rette for lek. Verdibasert tilpasset opplæring handler ikke bare om hvordan læreren legger opp undervisningen, men først og fremst om hvordan elevene responderer på undervisningen (Håstein & Werner, 2014, s. 28-30). Ved å ha lek i klasserommet vil man få store muligheter for å observere og kartlegge elevenes utvikling og utbytte. Dette vil være en tilnærming til «tidlig innsats».

Gjennom St.meld. nr. 16 ble *tidlig innsats* i 2007 satt på agendaen i den norske skolen (Palm, Becher & Michaelsen, 2018, s. 19-20). Denne satsningen går ut på at lærere skal jobbe proaktivt og få en tidlig innsikt i elevenes forutsetninger og potensiale, og hvilke behov elevene trenger å få tilrettelagt. En slik tidlig innsikt er viktig for å beholde alle muligheter for

å tilrettelegge for elevenes mestringsopplevelse og måloppnåelser, og dermed bidra til både sosial og faglig utvikling.

2.5 Oppsummering

I dette kapitlet har vi gjort rede for hva lek er og hvordan lek kan bidra til økt sosial kompetanse, motivasjon, selvutvikling og læring. Ettersom det i dette kommer fram at lek oppfyller mange av elevenes behov, fortsatte vi med å redegjøre for Maslows behovspyramide. Videre forklarte vi Piagets læringsteori om adaptasjonsprosessen og Vygotsky teori om den proksimale utviklingssonen, og hvordan lek ifølge disse teoriene bidrar til læring og utvikling. Deretter forklarte vi kort hva skolestarten innebærer, før vi til slutt redegjorde begrepet tilpasset opplæring og hva som ligger i dette. Dette var kunnskapsgrunnlaget vi tok utgangspunkt da vi begynte innsamlingen av vårt datamateriale for å undersøke hvordan leken kan påvirke skolestarten for førsteklasingene.

3 Metode

Ut fra vår problemstilling vil vi i dette kapitlet redegjøre for studiens metodiske tilnærming. Dette vil vi gjøre ved å først vise til studiens ontologi, epistemologi og aksiologi, for så å beskrive og begrunne valg av kvalitativ forskningsstrategi. Deretter vil vi presentere vårt forskningsdesign ved å beskrive utvalg, tilgang til feltet samt metoder vi benyttet oss av; intervju, observasjon og spørreundersøkelse. Til slutt vil vi diskutere de etiske hensyn vi har tatt, og studiens reliabilitet og validitet.

3.1 Studiens vitenskapsteoretiske forankring

Vitenskap kan ses på som systematiske studier av sosiale fenomener som skapes gjennom interaksjoner mellom teori og den observerte virkeligheten (Ringdal, 2018, s. 37). Slike studier vil påvirkes av hvilket fenomen som skal undersøkes, og hvordan man tilnærmer seg dette fenomenet (Postholm, 2010, s. 33-35). For å sikre at vi forsker på det problemstillingen viser til, er det viktig å reflektere over vår virkelighet og om dette samsvarer med måten vi vil tilnærme oss denne.

Ifølge Postholm (2010, s. 34) vil ontologi defineres som læren om *det værende*. Dette handler om hvordan deltakerne i studien oppfatter virkeligheten, og ut fra dette gjør fenomenet til et fenomen. I vår studie vil vi undersøke lekens rolle i førsteklasse, og hvordan dette påvirker elevenes overgang fra barnehagen til skolen. I og med at det i en kvalitativ studie vil konstrueres kunnskap ut fra informantene som deltar (Postholm, 2010, s. 130), vil vår virkelighetsoppfatning av fenomenet skapes ut fra informantenes erfaringer. Dette vil også påvirkes av våre tolkninger basert på våre tidligere erfaringer. Dersom utvalget vårt hadde bestått av andre informanter, eller studien hadde vært gjennomført av noen andre enn oss, ville utfallet derfor ikke vært det samme.

Fordi kunnskap oppstår gjennom et samspill mellom forsker og informant, vil forholdet mellom disse partene kunne påvirke hvorvidt man får et riktig bilde av fenomenet eller ikke (Postholm, 2010, s. 34-35). I epistemologien vil dette forholdet være vesentlig fordi oppfatningen man får av fenomenet er basert på virkeligheten som tolkes ut fra informantenes beskrivelser. Dette tilsier at vår studie vil ta utgangspunkt i et sosial-konstruktivistisk vitenskapssyn (Ringdal, 2018, s. 42-44). Innenfor dette vitenskapssynet er det et skille mellom hvordan verden virkelig er og hvordan verden oppfattes, hvor oppfatningen av verden vil være det sentrale. I og med at virkelighetsoppfatningen vil variere fra en til en annen

person vil det være mange ulike sosialt konstruerte verdener. Siden vi i vår studie er avhengig av å tilnærme oss en sannhet basert på andres erfaringer og meninger om temaet, vil det være vanskeligere å skulle tilnærme seg informantenes virkelighet like nøyaktig som man kan fastslå en fysisk virkelighet som for eksempel et klasseroms utforming (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 25). Dermed vil vår tolkning av hva informanten formidler være viktig for å beskrive situasjonen for førsteklassingene, på best mulig måte. Dette er også en faktor som tilsier at man bør tilnærme seg feltet med flere ulike metoder, slik at man kan sammenligne tolkninger man gjør av informantenes oppfatning, med vår egen tolkning gjennom for eksempel observasjon. På denne måten vil man styrke forskningsprosessen og kunne tilnærme oss fenomenet på en mer nyansert og nøyaktig måte (Postholm, 2010, s. 132). Siden vi også har med oss egne erfaringer og oppfatninger, vil både våre tolkninger av informantenes bidrag og observasjoner, farges av dette. Et slikt syn tilsier også at det er rom for endringer i samfunnet fordi man kan justere sitt eget virkelighetssyn ved å se nærmere på andres. Nettopp på grunn av dette vil man innenfor sosial-konstruktivisme skjerpe sin kritiske sans overfor etablerte virkeligheter (Ringdal, 2018, s. 42-44).

Det at forskerens tolkninger av informantenes virkelighet vil være påvirket av egne erfaringer og standpunkt, vil kunne betegnes som en studies aksiologi (Postholm, 2010, s. 35). Det vil si hvilke perspektiver og teorier som er av verdi for forskeren, og som vil påvirke resultatet man sitter igjen med til slutt. Ved å være bevisst på at de perspektiver som er vektlagt og verdien de har for oss som forskere vil være med på å påvirke vårt resultat, vil vi kunne bidra til å styrke kvaliteten i vår studie.

3.2 Kvalitativ forskningsstrategi

Kvalitativ forskningsstrategi kan blant annet gå ut på at man undersøker menneskelige prosesser i deres naturlige omgivelser for å synliggjøre en virkelighet (Postholm, 2010, s. 35). Slike undersøkelser kjennetegnes av små utvalg, tekstdata, nærhet til det som studeres og fleksibilitet (Ringdal, 2018, s. 110). Denne strategien er en induktiv tilnærming til fenomenet som forskes på. I og med at virkelighet er et komplekst begrep bestående av mange menneskers subjektive oppfatninger, samhandlinger og erfaringer, samt at virkeligheten er i kontinuerlig endring, er det umulig å tilnærme seg et bilde av en felles virkelighet for alle (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 21). Det man derimot kan få, er bilder på hva som *kan* være virkeligheten for lærere og foreldre av barn som skal og har begynt på skolen.

Vi var ute etter å tilnærme oss et bilde av lekens rolle i første klasse. Derfor var det naturlig å velge en kvalitativ forskningsstrategi, da dette ga oss mulighet til å komme nært inn på feltet samt også kunne gjøre eventuelle endringer underveis. I tillegg var en slik strategi passende med tanke på størrelse på og tilgjengelighet av utvalg, tiden vi hadde til rådighet, og størrelsen på datamaterialet vi kom til å sitte igjen med.

3.3 Forskningsdesign

Vi ønsket å finne ut hvordan leken kan bidra til en bedre skolestart ut fra hvilken betydning leken har i overgangen fra barnehagen til skolen, og i førsteklasse. For å undersøke dette bestemte vi tidlig at vi ville gjennomføre intervju med lærere og foreldre. På denne måten kunne vi få et innblikk i ulike lærere og foreldres syn på lekens plass i skolen, og deres opplevelse av skolestarten. I tillegg til intervju valgte vi også å bruke observasjon og spørreundersøkelse som metode. Hensikten med dette var samle inn utfyllende data til intervjumaterialet. Gjennom disse metodene ville vi i samhandling med informantene kunne konstruere kunnskap ut fra våre felles erfaringer og virkelighetssyn. Valget av metoder førte oss dermed inn på et fenomenologisk forskningsdesign (Ringdal, 2018, s. 115-116). Et slikt forskningsdesign innebærer forskning på hvordan et fenomen oppleves for enkelte individer. Målet med en slik tilnærming er å finne fellestrekk av informantenes erfaringer og oppfatninger av fenomenet, slik at flere kan få innblikk i hvordan akkurat dette fenomenet kan oppleves.

3.3.1 Utvalg og tilgang til feltet

I vår studie ønsket vi å observere og intervju tre førsteklasselærere på ulike skoler samt foreldreinformanter fra klassene til disse lærerne. I vårt tilfelle valgte vi ut våre informanter ut fra en kriteriebasert strategisk utvelgelse (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50-52). Dette gjorde vi ved å bestemme hvilke typer informanter som ville være relevante for vår studie, førsteklasselærere og foreldre av elever i disse klassene, for så finne informanter som oppfylte disse ønskede kriteriene. Vi valgte å intervju foreldre fordi de er de eneste voksne som forblir stabile for barna i overgangen fra barnehage til skole. Foreldre vil derfor erfare hele overgangen ut fra sine kjennskaper til barnet, og sitte med et større inntrykk av hvordan barnet påvirkes av overgangen. Lærere som arbeider i førsteklasse vil også være gode informanter for oss ettersom de har med seg pedagogiske erfaringer samt kunnskap om barns utvikling. I tillegg skal de også ha god innsikt i læreplan og overordnede retningslinjer for hvordan overgangen skal fungere i praksis. Vi valgte å unngå å ha førsteklassinger som

informanter av både etiske og praktiske årsaker. Dette ville krevd tillatelse fra foresatte, og blitt et mer krevende datamateriale å behandle ved eventuelle sensitive opplysninger (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2016, s. 12-22). Vi fant også en del annen forskning som var basert på elevenes uttalelser, og hadde en kort tidsramme å forholde oss til. Derfor vurderte vi at foreldreinformanter og lærerinformanter ville kunne gi oss tilstrekkelige data for vårt formål. Foreldreperspektivet på elevenes opplevelse av skolestarten var noe vi ikke fant mye teori på, og var nytt for oss også. Dette ga oss ytterligere grunn og nysgjerrighet til å ha foreldre som informanter. Ved å få informasjon fra både foreldre og lærerperspektivet ville vi kunne sammenligne funnene for å få en bredere virkelighetsoppfatning.

For å få tilgang til feltet, luftet vi prosjektet tidlig for ulike lærere for å finne skoler som var interessert i å stille med informanter til vår studie. Dette fikk vi mulighet til på et masterarrangement arrangert av utdanningsstedet vårt, og gjennom lærere vi hadde truffet under praksisobservasjoner. Vi kontaktet så rektorene ved tre universitetsskoler som lærere vi hadde drøftet vårt prosjekt med, jobbet på. Dette gjorde vi ved å sende ut et informasjonsskriv¹ om vår studie. Rektorene fungerte som en formell dørvokter som kunne gi oss en eventuell tilgang på sine skoler ved at de kontrollere hvilke prosjekter lærerne på skolen skulle delta i (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 53). Derfor var det viktig for oss å presentere prosjektet godt for rektorene, for å få god tilgang til feltet. Dette gjorde vi ved å først og fremst presisere at vi var ute etter lærerinformanter på første trinn og tillatelse til å ta kontakt med foreldregruppa til den aktuelle klassen. Vi informerte også om vår problemstilling, hensikten med forskningen, omfanget av forskningen, samt kravene vi stilte til informantene som deltok i studien. Alle tre rektorene var positive til vårt forskningsprosjekt og ga godkjenning til deltakelse for lærerne. Etter avtale skulle kontakten med våre informanter gjenopptas når vi hadde fått lagt en plan for forskningsprosessen, og funnet ut når vi ønsket å komme i gang med observasjoner og intervju. I tillegg fikk vi avklart at lærerne etter eget ønske skulle ta kontakt med foreldregruppa for å informere eventuelle foreldreinformanter. Vi ble raskt kontaktet av en foresatt som ønsket å stille som vår informant. Dermed hadde vi foreløpig fått positiv respons fra fire informanter.

¹ Se vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Etter at vi hadde fått lagt en plan for prosjektet, tok vi igjen kontakt med informantene og avtalte tidspunkt for når vi skulle gjennomføre intervju og observasjon. Siden vi hadde planlagt intervju som metode hadde vi potensiale til å sitte igjen med mye datamateriale selv med få informanter. Derfor anså vi at intervju med tre lærerinformanter og noen få foreldreinformanter, i tillegg til observasjon, ville være realistisk å gjennomføre ut fra både tidsramme og arbeidskapasitet. Den ene skolen vi var i kontakt med ønsket å stille med tre lærere fra førstetrinn samt en lærer med spesialpedagogikk, på ett intervju. Dermed bestemte vi at vi skulle gjennomføre tre intervjuer som planlagt, og ett gruppeintervju med fire informanter. I tilfelle det skulle være krevende å få foreldre til å melde seg som informanter, lagde vi en spørreundersøkelse basert på intervjuguiden vi tok i bruk under foreldreintervjuet. De eneste forskjellene ved å gjennomføre spørreundersøkelse i stedet for intervju var at informantene blir anonyme, også for oss som forskere. Man får heller ikke muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål eller få utdypninger på deres synspunkt. Ettersom man i kvalitative studier ønsker å samle inn et stort datamateriale ut fra få informanter (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49), vil kombinasjonen av utvalg og metode være avgjørende for resultatet man vil sitte igjen med. Til slutt ville vi med andre ord sitte igjen med et omfattende datamateriale bestående av fire intervju, observasjoner av tre klasserom, og svar fra spørreundersøkelse fra en gruppe foreldre. Dette materialet hadde dermed stort potensiale til å gi oss mange funn for å komme fram til et svar på problemstillingen.

3.4 Intervju som metode

Vi valgte å benytte semistrukturert intervju som vår hovedkilde til datainnsamling. Semistrukturerte intervjuer er ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) en blanding mellom en åpen dialog og en lukket samtale hvor det kun skal svares på stilte spørsmål. Dette ga oss dermed rom til å styre intervjuet i retning det informanten kunne fortelle, men fortsatt ha overordnede spørsmål å støtte oss til og drive intervjuet videre. I tillegg kunne vi på denne måten undersøke om oppdagelser gjort under andre intervjuer var gjeldende for flere informanters oppfatninger. Grunnen til at vi valgte kvalitativt forskningsintervju som metode til fordel for andre metoder, er at vi gjennom intervju har større mulighet til å få et beskrivende og mer nyansert datamateriale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22, 47). Dette fordi informanten kan snakke mer eller mindre fritt innenfor det tema intervjuet omhandler. Ved å bruke intervju som metode vil informanten kunne bidra med det de har erfaringer med, på egne premisser. En annen grunn er at man gjennom intervju gir informanten mulighet til å fortelle om tidligere erfaringer, noe som det er vanskelig å observere. På denne måten vil vi

kunne tilnærme oss et større innblikk i våre informanternes virkelighetsoppfatning (Postholm, 2010, s. 34), og dermed også få et større bilde av lekens verdi i skolen og hvordan lek kan bidra til en positiv skolestart.

3.4.1 Planlegging av intervju

Vi startet forberedelsesprosessen med å utforme tre ulike intervjuguider til de tre ulike informanttypene; lærerinformant², forelderinformant³ og gruppeintervju med lærere⁴. Ifølge Postholm (2010, s. 137) vil utforming av intervjuguide være vesentlig for å sikre at samtlige intervjuer tar opp de samme spørsmålene. Dette til tross for at det vil være rom for uventede oppdagelser, ettersom spørsmålene stilles åpent. Spørsmålene i disse intervjuguidene var delt inn i to kategorier: *overgangen mellom barnehage og skole*, og *lek*. Vi planla denne intervjuguiden ut fra at intervjuet skulle være semistrukturert, og skrev den i flere omganger. Førsteutkastet ble skrevet da vi søkte hos NSD om tillatelse til å gjennomføre prosjektet. Etter at vi hadde lest og arbeidet med ulike teorier, reviderte vi et andreutkast, som vi til slutt komprimerte slik at intervjuet skulle være gjennomførbart på 45 minutter.

Da vi skulle avtale hvor gjennomføringen av intervjuene skulle foregå, ønsket alle forskningsdeltakerne av praktiske grunner at intervjuene skulle gjennomføres på deres egen arbeidsplass. Fordi informantene var bedre kjent med lokalet enn oss, valgte de selv ut et rom som var tjenlig. Dette bidrar til å gjøre informanten komfortabel, og legge til rette for at resultatet av intervjuet skal bli best mulig (Postholm, 2010, s. 82). Det ble avtalt at alle intervjuene skulle gjennomføres på møterom, slik at vi ville være skjermet for forstyrrelser utenfra. Dette var ville være stor fordel, både for at intervjuet skulle kunne gjennomføres uten pauser, men også for at kvaliteten på lydopptakene skulle bli så bra som mulig.

Som forskere var det vesentlig at vi under intervjuene stilte spørsmål som var relevante for forskningen og forskningsinformantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 141). På forhånd satte vi oss derfor inn i teori om temaet samt også inn i informantenes bakgrunn. Det kan være utfordrende å lykkes med gjennomføringen av et intervju, dersom man ikke har erfaring med det fra tidligere (Postholm, 2010, s. 82-83). Derfor øvde vi oss i forkant ved både å teste ut

² Se vedlegg 1: Intervjuguide - lærer

³ Se vedlegg 3: Intervjuguide - forelder

⁴ Se vedlegg 2: Intervjuguide – gruppeintervju, lærer

intervjuguiden og prate oss gjennom intervjuet med hverandre i form av et rollespill, men også ved å teste ut de tekniske aspektene ved intervju og transkribering. Dette innebar å sette oss inn i hvordan lydopptakeren fungerte, og hvordan man enklest mulig kunne å høre gjennom lydopptaket. Alle disse tiltakene var dermed med på å bidra til at resultatet av vår datainnsamling skulle bli så vellykket som mulig, slik at vi ville få et bredt utvalg av funn som kunne brukes for å komme fram til et svar på vår problemstilling.

For å gjøre både intervjusituasjonen og transkripsjonen så oversiktlig og lett gjennomførbar som mulig, hadde vi på forhånd bestemt at én av oss skulle lede intervjuet, mens den andre tok notater underveis og sørget for at lydopptakerne fungerte som de skulle. På denne måten kunne den av oss som ledet intervjuet holde sin fulle oppmerksomhet på det som ble sagt, mens den andre kontrollerte at vi fikk svar på det vi ønsket å finne ut. Dette er vesentlig for å være til stede i samtalen, og få fanget opp mest mulig fra det informanten forteller (Postholm, 2010, s. 82). Dette vil dermed også sørge for at det ikke oppstår forvirring fra informantens side.

3.4.2 Gjennomføring av intervju

I intervjusituasjonen er det viktig å stille forberedt ved å ha klart for seg hva man ønsker å finne ut, slik at dette fremstår som tydelig for informanten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 82-83). På denne måten kan man stille spørsmål som gir en interessant og relevant samtale. Som en introduksjon startet vi intervjuene med å gå gjennom informasjonsskrivet for prosjektet, sammen med informanten. Dette gjorde vi for å forsikre oss om at informanten hadde forstått hva det innebar å delta i prosjektet og hvilke rettigheter som var gjeldende. Da denne informasjonen hadde blitt presentert, signerte informanten et samtykke på at vi skulle ta opp lyd under intervjuet og bruke dette materialet i vår studie. I tillegg forklarte vi formålet med forskningen vår samt hvorfor deltakeren i studien var valgt ut som informant. For å være tydelig på hvordan intervjuet ville foregå forklarte vi også nøye hva vår problemstilling var, hva det skulle snakkes om, og varigheten på intervjuet. Til slutt gjorde vi oppmerksom på at en av oss skulle lede intervjuet, mens den andre hadde en «sekretærrolle», slik at det ikke skulle oppstå forundring eller forstyrrelser av at bare én av oss i hovedsak pratet under intervjuet. Til tross for dette var også åpent for at «sekretæren» under intervjuet kunne legge til oppfølgingsspørsmål eller be om spesifiseringer dersom det skulle være nødvendig. Når alt dette var presentert for informanten og samtykkeskjemaet var signert, kunne vi starte lydopptakeren og starte selve intervjuet.

Å kun ta utgangspunkt i egen hukommelse for lagring av datamateriale fra intervju, er tilnærmet umulig og lite gunstig (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 84-85). For å være helt sikre på at vi ikke mistet noe av materialet fra intervjuene, valgte vi derfor å ta opp lyden på to lydopptakere hvor den ene av dem var tilkoblet en mikrofon. Begge opptakerne hadde god lyd kvalitet, men vi merket en tydelig forskjell og forbedring på lydopptakeren som var tilkoblet en ekstern mikrofon. Vi overførte derfor lydfilen fra denne opptakeren, men beholdt lydfilen på den andre opptakeren i tilfelle vi skulle miste filen under oppkobling til datamaskin, eller det skulle skje noe med selve opptakeren.

Under intervjuene tok vi i bruk ulike fremgangsmåter for å få informantene til å eksemplifisere utsagn og oppmuntre dem til å prate mer rundt temaer vi synes var interessant. Dette gjorde vi ved å ta i bruk prober (Postholm, 2010, s. 80), i form av å nikke eller for eksempel si «ja» eller «nei» som respons på informantens utsagn. Vi forsøkte også å ha et kroppsspråk som signaliserte trygghet og interesse under intervjuet. Ettersom informantene svarte utfyllende på våre spørsmål, dukket det i samtlige intervjuer opp spørsmål vi ikke hadde forutsett. I tillegg ble flere spørsmål besvart uten å eksplisitt ha stilt dem. Etter hver av hoveddelene i intervjuguidene spurte vi informantene om de hadde mer å legge til, slik at de skulle få uttrykt det de eventuelt ikke hadde fått sagt uten å være låst til et spesifikt spørsmål. Slik ble intervjuguiden brukt som en veileder når samtalen fikk naturlige stopp, og gjenspeiler semistrukturert metode slik man skal få mest mulig ut av samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46-48).

3.4.3 Transkripsjon av intervju

Etter intervjuene begynte vi arbeidet med å transkribere lydfilene. Dette gjorde vi ved å transkribere hver våre intervju, for så å etterpå høre over intervjuet den andre transkriberte for å kontrollere. For å verifisere transkripsjonen enda en gang, sendte vi disse til informantene våre. På denne måten åpnet vi opp for å få tilbakemelding på eventuelle misforståelser, og å legge til noe dersom dette var ønsket. Dette er i tråd med det som omtales som intersubjektiv kommunikasjon, hvor vi sikrer at studiens funn er i samsvar med informantens oppfatning og intensjoner (Postholm, 2010, s. 136).

Vi transkriberte intervjuene fortløpende slik at vi ble ferdige med gjennomføring og transkribering av ett intervju av gangen. Dette ble en fordel for oss fordi transkripsjonsarbeidet ikke hopet seg opp, men ble fordelt utover et par uker. I tillegg fikk vi da god tid til å lese nøye gjennom transkripsjonen og lytte til intervjuet flere ganger for å

fange opp detaljer og informasjon vi ikke la merke til under selve gjennomføringen av intervjuet. Dette gjorde at vi kunne ta utgangspunkt i spesifikke oppdagelser fra tidligere intervjuer i de neste intervjuene. Å transkribere intervjuene samt begynne å analysere de fortløpende, er en måte å skape mening i datamateriale underveis i prosessen (Postholm, 2010, s. 48). Dette viste seg også å være veldig nyttig da vi for hvert intervju klarte å spisse oss mer i én konkret retning ved å legge merke til fellestrekk ved de ulike intervjuene. Etter at transkripsjonen var ferdig, slettet vi alle lydopptakene.

3.5 Observasjon som metode

For å styrke datamaterialet vi hadde samlet inn ved hjelp av intervju, valgte vi også å observere i klasserommene til våre lærerinformanter. Disse observasjonene ble gjennomført i etterkant av intervjuene, ettersom vi var interesserte i å se om informasjon som kom frem under intervjuene kunne observeres i klasserommet. Dette datamaterialet skulle dermed fungere som et supplement til de funnene vi hadde fått fra intervjuene, for å kvalitetssikre vår forskningsprosess (Postholm, 2010, s. 132). Gjennom observasjon fikk vi mulighet til å se hvilke fysiske tilrettelegginger som har vært gjort i de ulike klasserommene, og få et bredere innblikk i lærerens praksis utover det vi fanget opp i intervjuet med tanke på lek i førsteklasse.

I forkant av observasjonen fastsatte vi hvilken observatørrolle vi ville ta for å få et best mulig resultat. Vi var tidlig klar på at vi ønsket innta rollen som fullstendig observatør (Wadel, 2014, s. 51-52), og ikke aktivt delta i undervisningen eller det som skulle skje i klasserommet. Dette for å få observere en setting som var så autentisk som mulig. På denne måten ville vi tilnærme oss våre informanters handlingsprosesser uten å forstyrre, og dermed få et større innblikk i deres virkelighetssyn. Til tross for dette ville vi som observatører alltid ha en deltakende rolle og være med på å påvirke situasjonen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). Å være bevisst hvilken påvirkning man kan ha gjennom sin observatørrolle er også vesentlig fordi man gjennom sitt forskerblikk vil ha med seg egne erfaringer som vil styre hvilke bemerkninger og tolkninger som gjøres ut fra observasjonen (Postholm, 2010, s. 56-57). Dette vil være både inntrykk, lest teori, og tidligere erfaringer og opplevelser. Ved at vi var to observatører fikk vi styrket vårt datamateriale ettersom vi kom derfor kom til å sitte igjen med to ulike inntrykk som kunne sammenlignes.

Observasjonen ble gjennomført over to skoleøkter med pause etter første økt. Læreren ble på forhånd informert om hvilken observatørrolle vi ønsket å innta, og vi plasserte oss dermed

bakerst i klasserommet under hele observasjonen. Notater ble fortløpende nedskrevet i hver vår skrivebok. Da det fra intervjuene og det tidligere arbeidet med studien var tydelig hvilket fokus vi skulle ha under observasjonene, anså vi utarbeidelse av observasjonsskjema som unødvendig.

3.6 Spørreundersøkelse som metode

Grunnet vanskeligheter med å få tak i mer enn én forelder som ønsket å stille som informanter, valgte vi å i tillegg sende ut spørsmål til foreldregruppa i form av et skriftlig spørreskjema⁵. Denne metoden vil ikke gi like utfyllende svar som et intervju, men er en effektiv måte å få samlet inn data fra et større utvalg informanter (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Dette spørreskjemaet inneholdt informasjon om studien vår og hvorfor vi ønsket nettopp foreldrene som informanter, samt hva det innebar for dem å delta i studien. Det stod også oppført vår kontaktinformasjon i tilfelle det ville oppstå spørsmål. Deretter fulgte selve spørreundersøkelsen med 15 spørsmål. Disse spørsmålene var i likhet med intervjuguiden, delt inn i to hovedkategorier, *overgangen fra barnehage til skole*, og *lek*. For at besvarelsene skulle gjennomføres enklest mulig med hensyn til informantenes personvern, ønsket vi at spørreundersøkelsene skulle deles ut av lærerne i papirform. På denne måten ville besvarelsene være anonyme ettersom vi ikke fikk noe informasjon om hvem som svarte hva, og i tillegg unngå å måtte oppbevare og ta stilling til personopplysninger. Derfor sendte lærerne ut, og samlet inn skjemaet for oss, slik at vi rett i etterkant av innleveringsfristen vi hadde satt kunne hente dette datamaterialet på skolene.

Til sammen fikk vi inn tolv svar på spørreundersøkelsene. Dette kunne vi bruke for å utfylle datamateriale fra foreldreperspektivet på overgang fra barnehage til skole og lek. Vi kunne deretter bruke dette materiale for å sammenligne med datamateriale vi fikk fra lærerinformantene. På denne måten fungerte spørreundersøkelsene også som en måte å kvalitetssikre datamaterialet vi hadde innhentet gjennom intervju og observasjon (Postholm, 2010, s. 132).

⁵ Se vedlegg 4: Spørreskjema

3.7 Forskningsetikk

Ettersom vi skulle samle inn data med støtte av lydopptaker, anså vi det som nødvendig å melde vårt prosjekt til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). Da vi fikk søknaden godkjent⁶ kunne vi ta kontakt med eventuelle informanter og starte datainnsamlingen. I informasjonsskrivet våre informanter ble tilsendt, informerte vi om vår studie og hva det ville innebære å delta⁷. I tillegg til dette opplyste vi også om hvilke rettigheter man har som eventuell informant i vår studie. Disse rettighetene er i tråd med *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH) sine forskningsetiske retningslinjer (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2016).

3.7.1 Forskningsetiske vurderinger

De første retningslinjene vi tok stilling til handlet om grunnleggende respekt for menneskeverdet og privatliv, og ivaretagelse av personlig integritet (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2016). Dette ble tatt hensyn til ved å fjerne navn på personer og stedsnavn under transkripsjon av intervjuene. I tillegg lagret vi alt av datamateriale på en nettbasert server, laget lister med navn og koder hver for seg, og passet på å slette alt av datamateriale når vi var ferdige med det. Siden vi hadde to informanter som kunne kobles sammen, det vil si lærer og forelder med barn i lærerens klasse, var konfidensialitet som dette særskilt viktig. Når det kom til spørreundersøkelsen og personopplysninger slapp vi å forholde oss til anonymisering av informantenes svar, da vi gjennomførte undersøkelsen anonymt og ikke hadde noen direkte kontakt med informantene som svarte. Et annet viktig hensyn å ta for å respektere våre intervjuinformanters personlige integritet var å sitere informasjonen vi fikk fra dem på en korrekt måte for å unngå å sette dem i et dårlig lys. Dette kunne vi sikre ved at informantene fikk ettersendt transkripsjonen for godkjenning og eventuelt oppklaring av misforståelser.

Et annet hensyn vi tok var å sørge for at informantene våre fikk tilstrekkelig informasjon. Dette gjorde vi ved å sende ut et informasjonsskriv som tok for seg informasjon om formålet med vår studie, hvilket utvalg vi var ute etter og hva det ville innebære for informanten å delta. Vi informerte om hvordan vi ville ivareta deres personvern og oppbevare opplysninger

⁶ Se vedlegg 6: Vurdering fra NSD

⁷ Se vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

om dem. I tillegg ble det presisert at deltakelse i studien var frivillig og at samtykket kunne trekkes når som helst uten negative følger. På denne måten fikk informanten rom til å selv kontrollere hva de samtykket til. Dette kunne i verste fall medføre at vi ikke fikk informanter som var villige til å delta i vår studie.

3.8 Vurdering av studiens kvalitet

I kvalitative forskningsprosjekt kan det være vanskelig å vurdere reliabilitet og validitet fordi man ikke kan tallfeste eller si objektivt hva som er en riktig avbildning av virkeligheten (Ringdal, 2018, s. 247). Til tross for dette er validitet og reliabilitet begreper vi må forholde oss til i arbeid med vår studie, og i valg man foretar seg for å tilnærme seg fenomenet. I dette delkapittelet vil vi derfor redegjøre for vår studies kvalitet ved hjelp av disse begrepene.

3.8.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om undersøkelsens pålitelighet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). For å ivareta dette har vi gjort ulike grep underveis som har bidratt til at vår studie ble så nøyaktig som mulig. Under gjennomføring av intervju benyttet vi oss av lydopptaker for å sikre at all relevant informasjon for vår problemstilling ble fanget opp. Disse lydopptakene brukte vi videre til å overføre det muntlige til skriftlig tekst ved å transkribere. I etterkant av transkripsjon leste vi begge gjennom materialet, og fikk i tillegg informanten selv til å kontrollere at det vi hadde skrevet stemte. Dette var med på å styrke vår studies reliabilitet.

Når dette er sagt, kunne vi kun sikre at vårt datamateriale var nøyaktig ut fra at vi transkriberte det informanten formidlet. Om det informanten bidro med er korrekt, er derimot utenfor vår kontroll (Postholm, 2010, s. 69). I intervjusituasjoner kan informanten påvirkes av oss som forskere ved å at de svarer det de tror vi ønsker å høre. Siden intervjuet ble gjennomført som en dialog mellom oss som forskere og informanten, bidro vi også med å styre samtalen basert på vår oppfatning av fenomenet og teorien vi hadde lest på forhånd. Informantens svar ble dermed ledet i denne retningen, fordi vi konstruerer virkeligheten og kan dermed også påvirke den (Postholm, 2010, s. 36). Dette var vi bevisst på, og forsøkte i høyeste grad å ikke stille ledende spørsmål.

Et annet grep vi gjorde var at vi gjennomførte det samme intervjuet med flere informanter. Intervjuene vi hadde med lærere og med foreldre inneholdt også mange like spørsmål. Det ble relevant for oss å undersøke om foreldre og lærere har samme oppfatning av fenomenet vi undersøker, for å kunne styrke reliabiliteten til vår studie. Fordi vi gjennomførte det samme

intervjuet med flere informanter, i tillegg til at vi tok i bruk flere metoder, fikk vi dannet et større bilde av virkeligheten. Til tross for at et større utvalg ville kunne gi et bredere syn på virkeligheten og dermed styrke studiens reliabilitet ytterligere (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23), vurderte vi at størrelsen på vårt utvalg var en tilfredsstillende løsning, på bakgrunn av våre rammer.

3.8.2 Validitet

En studies validitet handler om hvorvidt forskningen er gyldig eller relevant (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Validitet bør ses på fra et indre og et ytre perspektiv. Indre validitet handler om at resultatet stemmer overens med virkeligheten og at man studerer det man tror man studerer. Vi styrket studiens indre validitet ved å sette oss godt inn i teori og tidligere studier om overgangen fra barnehagen til skolen og lek som fenomener. Dette kunne vi også gjøre til en viss grad når det gjaldt metodeteori og intervjugjennomføring, men ingen av oss hadde erfaringer med gjennomføring av intervju annet enn gjennomgangene vi hadde med hverandre i forkant intervjuene med informantene. Vår mangel på denne erfaringen vil dermed være en svakhet i studiens indre gyldighet, ettersom det kan bli mindre samsvar mellom det vi skal studere og det datamaterialet vi sitter igjen med (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229).

Ytre validitet handler om hvorvidt studien er generaliserbar til andre situasjoner enn den situasjonen som det forskes på (Ringdal, 2018, s. 136). Denne studien baseres på et lite utvalg informanternes erfaringer og vil derfor ha begrenset generaliserbarhet. Dette ettersom erfaringene er individuelle oppfatninger av virkeligheten, og at det i tillegg er store kulturelle forskjeller i skolen, til tross for at alle skolene støtter seg på de samme overordnede styringsdokumentene. Resultatet vi fikk vil være en virkelighet som stemmer med det vi tolker, men som ikke uten videre kan generaliseres til andre situasjoner. Dersom noen andre hadde gjennomført samme studie som oss, ville de ha kommet frem til en annen oppfatning av fenomenet enn det vi har gjort. Ved å drøfte våre funn opp mot teori og tidligere forskning, kan studien likevel være et interessant bidrag til forskningsfeltet.

4 Analyseprosessen

Analysen er en kritisk prosess for å kunne besvare vår problemstilling. Denne prosessen går ut på å sortere datamaterialet vi har samlet inn, for så å tolke våre informanternes virkelighet. Hensikten med dette er å få forståelse av materialet og kunne bruke dette til å se på fenomenet på et mer generelt plan (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139).

Vi tilnærmet oss datamaterialet gjennom en konstant komparativ analysemetode (Postholm, 2010, s. 87). Dette er en analysemåte innenfor *Grounded theory*, og går ut på sortere og kategorisere datamaterialet ut fra likheter og forskjeller. En slik kategorisering vil bidra til å gi oss en større forståelse av fenomenet og utvikle vår teori. Å ha en fullstendig induktiv tilnærming til forskningen slik *Grounded theory* baseres på, er svært utfordrende. Dette er fordi man som forsker alltid vil ha med seg sine erfaringer og teorier inn i feltet, og på denne måten vil påvirke datamaterialet. Med tanke på studiens nøyaktighet vil det til tross for dette være gunstig å forsøke å sette egne erfaringer til side, slik at oppfatningen av fenomenet ikke vil påvirkes av disse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 141). Da vil teorien vi utvikler bli en bedre representasjon av virkeligheten.

Postholm og Jacobsen konstaterer at analyseprosessen starter når man starter innsamlingen av data (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 145-146). Derfor startet denne prosessen allerede da vi gjennomførte vårt første intervju. Vi transkriberte og tolket informantenes bidrag fortløpende, og tok med disse tolkningene i den videre datainnsamlingen for å mer direkte kunne sammenligne informantenes erfaringer. I denne prosessen satte vi opp et skjema der vi fylte inn utsagn og tidspunkt underveis i intervjuet. Dette gjorde vi for å enklere finne tilbake til spesifikke utsagn i lydopptakene dersom dette skulle bli nødvendig. For å gjøre om intervjuet fra en muntlig til en skriftlig tekst, krevdes det en viss redigering av transkripsjonene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 71-72). Vi anså innholdet i samtalen som viktigere enn det språklige og gjorde derfor små endringer for å gjøre setninger mer korrekte. For å få transkripsjonene til å ha samme språk som vår presentasjon av studien, gjorde vi om transkripsjonene fra dialekt til bokmål. Alle disse grepene gjorde vi for at analyseringen og gjennomlesingen av datamateriale skulle bli mer oversiktlig.

Det grundige analysearbeidet startet ikke før etter vi hadde samlet inn alt av materiale. Vi begynte med å lese gjennom de ulike intervjuene, og satte det vi anså som mest relevant for å besvare vår problemstilling i et eget skjema. Vi tok bort gjentakende utsagn og kortet

transkripsjonen til kortere setninger slik at kun de uttalelsene vi ville få bruk for sto igjen, men fortsatt hadde den samme betydningen som den var ment å ha fra informantenes side. Dette tilsvarer det Moustakas kaller fenomenologisk reduksjon (Postholm, 2010, s. 44-45).

Deretter begynte vi kodingsarbeidet. Her fulgte vi de tre kodingsfasene *åpen koding*, *aksial koding* og *selektiv koding* (Postholm, 2010, s. 87-91). Informantenes utsagn fra transkripsjonen kodet vi setning for setning til mer generelle stikkord eller beskrivende koder som forklarte hva utsagnene gav av informasjon. Dette var dermed vår tilnærming til en *åpen koding*. Deretter gikk vi i den aksiale kodingsprosessen hvor vi samlet stikkordene vi hadde bemerket oss fra transkripsjonene, i underkategorier. På denne måten fikk de ulike faktorene av informantenes oppfatning av fenomenet et navn, og ville senere være til hjelp for å sammenlikne fenomenet som helhet (Postholm, 2010, s. 88). Disse kategoriene ble i første omgang satt ut fra informasjonen fra datamaterialet, men ble også etter hvert spisset ut fra problemstillingen. Vi hadde dermed i hovedsak en induktiv tilnærming til kodingen, med innslag av en deduktiv tilnærming (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101-102). For hver prosess laget vi større og færre kategorier. Etter å ha prøvd ut ulike løsninger til kjernekategoriene, endte vi til slutt opp med de tre kjernekategoriene (1) *trygghet*, (2) *utvikling av sosial kompetanse*, og (3) *tilpasset opplæring gjennom lek*. Dette var dermed vårt resultat av den selektive kodingsfasen, hvor underkategoriene ble abstrahert til tre kjernekategorier som skulle være utgangspunkt for å få et helhetlig bilde av fenomenet og svare på vår problemstilling. Vi valgte å bruke disse videre i drøftingsarbeidet fordi vi så på disse tre «fenomenene» som nødvendige for å skape en god skolestart. Det vi kom fram til vises i tabellen under. Fordi flere av punktene i den åpne kodingen inngår i flere av underkategoriene i den aksiale kodingen, er det ikke en direkte en-til-en-korrespondanse mellom disse kodingene.

Åpen koding	Aksial koding - underkategorier	Selektiv koding - kjerne kategorier
Rammefaktorer som begrenser lek Barnehagen skal forberede elevene Etablering av struktur Forberedelser til skolestarten Endring hos elevene	Rammer gir rom for lek Anerkjennelse av behov for lek	(1) Trygghet
Øve sosial kompetanse Tilrettelegging for relasjonsbygging Lærerens rolle i leken Ivaretagelse av elevenes behov Utvikling av gamle og nye vennskap	Relasjoner gjennom lek Den sosiale utviklingens bidrag til leken	(2) Utvikling av sosial kompetanse
Anerkjennelse av elevenes forutsetninger og forventninger Samarbeid for tilrettelegging Elevsentrert undervisning Aktivitetsvariasjon Tidlig innsats Motivasjon og mestring Klasserommets utforming Bevare skoleglede Utvikling av modenhet, konsentrasjon og tålmodighet	Lekens motiverende påvirkningskraft Lek for å ivareta et positivt utdanningsløp	(3) Tilpasset opplæring gjennom lek

Tabell 1 Kategoriseringsprosessen

5 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapittelet skal vi presentere og drøfte relevante funn fra vår datainnsamling bestående av intervju med lærere og én forelder, spørreundersøkelse og observasjoner fra klasserommet. Vi har valgt å presentere og drøfte våre funn i samme kapittel, for så å oppsummere empirien i lys av problemstillingen, i oppgavens siste kapittel.

Fra intervjuene og spørreundersøkelsene kom det fram at våre informanter oppfatter lek som gode interaksjoner, fantasi og læring, i tillegg til at lek er elevstyrt, lystbetont og nysgjerrighetspreget. Alle informantene uttrykte også eksplisitt at leken spiller en viktig rolle i skolen og at barna har et behov for å leke i førsteklasse. Dette mente de skaper trygghet, stimulerer til utvikling av sosial kompetanse, økt motivasjon og er et godt grunnlag for tilpasset opplæring. Disse oppfatningene av leken og dens betydning viser tydelig til kjernekategoriene vi kom fram til i analysen, og kan være en begrunnelse for hvorfor lek og læring bør sees i sammenheng i undervisningen for å bidra til en god skolestart.

5.1 Trygghet

Trygghet er en forutsetning for at barn skal utvikles og lære. Etersom trygghet er et av primærbehovene i Maslows behovspyramide (Imsen, 2014, s. 305), vil mangelen på dette kunne føre til at andre behov ikke innfris, og på denne måten komme i veien for læringen. En måte å ivareta dette behovet på er å gi barn rom for lek. Lek er noe som barna er kjent med fra barnehagen, og vil derfor være en trygg «frisone» hvor de kan utforske ulike temaer og roller, og utfolde seg på bakgrunn av sine forutsetninger (Lillemyr, 2011, s. 41).

5.1.1 Sammenheng mellom barnehage og skole

Reform 97 konstaterte at det første året på skolen skulle være en kombinasjon av det beste fra barnehagens og skolens tradisjoner. Dette var for å skape mest mulig sammenheng i elevenes utdanningsløp (Haug, 2019, s. 33-36). Det har etterhvert oppstått en avstand fra denne L97 visjonen ved at leken har uteblitt fra undervisningen. En av grunnene til dette ble tydelig for oss under intervju med lærerinformantene. De fortalte at en av faktorene som var med på å begrense leken i førsteklasse, var opplevelsen av at omfanget av kompetansemålene var omfattende og krevende å gjennomføre. Det kan tenkes at et slikt press fra overordnede mål gjør at flere lærere i større grad faller inn i en typisk tradisjonell undervisningsstil (Lillejord et al., 2018, s. 14). Dette ettersom det på denne måten kan føles som at målene kan nås på en mer effektiv måte ettersom det oppleves som mer tidsbesparende å undervise uten å ta hensyn

til lek. Dette medfører at barnehagens tradisjoner utelates fra klasserommet. En tradisjonell undervisningsstil er også med på å skape gode rutiner og en forutsigbar hverdag. Med tanke på at elevene har ulike forutsetninger for å kunne lære godt nok på denne måten, kan dette i det lengre læringsløpet derimot være mer læringshemmende enn læringsfremmende for enkelte elever. Ettersom leken er noe alle har erfaringer med, vil man ved å trekke inn lek dermed tilpasse undervisningen og gi alle elevene muligheten for å mestre (Imsen, 2014, s. 294).

Å falle inn i en undervisningsstil som ikke tar utgangspunkt i elevenes forutsetninger kan være et resultat av en utfordring med å se sammenhengen mellom lek og læring (Lillejord et al., 2018, s. 17). Dette kan ha bidratt til at forventningene til barnehagen og deres skoleforberedelse av barna har blitt høyere. Det kom fram under intervjuene at lærerinformantene har en forventning om at elevene skal stille til skolestart med visse ferdigheter. Med andre ord ønskes det at barnehagen i større grad skal øve opp og forberede barna til skolen, i stedet for at skolen skal forberede seg ut fra barnas forutsetninger. Hensikten med å legge bort lek til fordel for skoleforberedende aktiviteter i barnehagen, kan tenkes å være at barna skal utvikles og mestre så mye som mulig når de starter på skolen. Lærerinformantene fortalte videre at det som det er ønskelig at barna skulle ha lært seg før de begynner på skolen var blant annet å gå på do, spise og kle på seg, men også skoleferdigheter som å trene på blyantgrep og å skrive bokstaver og tall. Dette for å få et best mulig utgangspunkt for læring og selvstendighet. Ettersom ulike barnehager vektla slike øvinger i varierende grad, uttrykte lærerne at de tydelig kunne se på elevenes ferdigheter hvilken barnehage de hadde gått i. Fordi skolene ønsker at barna får en «tyvstart» på sin skolekarriere, vil barnehagene som ikke fokuserer på skoleforberedende aktiviteter oppleve et større press på å endre sin praksis. Dette er interessant med tanke på at barnehagens pedagogikk skal baseres mye rundt et fokus på det barnet mestrer, mens skolen fokuserer på det man skal lære (Lillejord et al., 2015, s. 5). Med andre ord vil en slik forberedelse til skolen i barnehagen bidra til en «skolifisering» av barnehagens praksis.

Tanken bak skolens ønskede «skolifisering» av barnehagen er nok i utgangspunktet god, men kan tenkes å gi større risiko for at elevene tidlig vil miste skolegleden, og utvikle problematisk atferd og læreviser ettersom barnet i mindre grad får lære på sine premisser (Webster-Stratton, 2005, s. 60). For oss var denne «skolifisering» et overraskende funn ettersom vi var av den oppfatning av at skolen tilrettelegger for skolestarten ut fra elevenes

utgangspunkt. Dette er noe vi tenker vil kunne ta fra barna muligheten til å «være barn» og drive fram læringen gjennom lek, slik det i utgangspunktet er ment at barnehagen skal praktisere (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7). Det kan tenkes at hensikten med skolens ønske om skoleforberedte elever kan være et forsøk på å utjevne forskjeller i elevenes ferdigheter slik at færrest mulig elever vil falle fra tidlig. En slik utjevning vil være utfordrende siden barn allerede i denne alderen vil være kommet til ulike stadier i utviklingen og uansett vil være svært ulike hverandre (Vingdal, 2018, s. 38). I hvor stor grad det har vært fokus på å øve seg på skolefaglige aktiviteter i barnehagen eller ikke, vil dermed påvirke elevenes forutsetninger når de skal starte på skolen. Barna som kommer fra barnehager som ikke har hatt et stort fokus på at elevene skal lære skolefaglige aktiviteter, vil ha en større risiko for å «henge bak» de andre elevene ettersom de ikke har tilegnet seg ferdigheter som skolen anser som verdifull. Dette kan føre til at disse elevene føler liten trygghet på skolen, mister motivasjonen og dermed også får en større sjanse for å utvikle atferdsproblemer og lærevansker (Ogden, 2002, s. 15). En tanke kan derfor være å heller gi barna som er motiverte og modne for å utforske skoleaktiviteter i barnehagen, muligheten til dette, og ikke tvinge det på barna som ikke er klare for dette enda. På denne måten vil alle barnas behov og fremtidig motivasjon for skolen ivaretas.

Under ett av intervjuene ble det tatt opp at det tidligere var praksis at barnehagelærere arbeidet sammen med lærere i førsteklasse. Dette var ifølge vår informant en ordning som gjerne hadde fungert også i dagens skole fordi barnehagelærere «har en annen måte å tilnærme seg barnet på, enn lærere har». Til dette stilte vi oss undrende til hvorfor det ble bemerket at barnehagelærere ville være en nyttig ressurs i førsteklasse, framfor å ta lærdom av barnehagelæreres tilnæringsmåter og benytte seg av disse. Med dette mener vi ikke at barnehagelærere ikke er nyttige ressurser i klasserommet, men at man i stedet for å la leken forbli utelatt av undervisningen som følge av manglende barnehagelærerressurser kan ta i bruk lærdommen av dette i egen praksis. Vi spurte våre andre informanter om deres synspunkter rundt tiltaket med å ha en barnehagelærer i klasserommet, og satt igjen med et inntrykk av at dette ikke var ansett som nødvendig. Lærerinformantene sa at man som lærere i førsteklasse «har det i seg». Med dette forstod vi det slik at lærere som ønsker å arbeide på småskolen, ikke velger å jobbe med barn i denne alderen dersom de ikke evner det. De fortalte også at lærere i skolen kan lære å ta i bruk arbeidsmåter fra barnehagens praksis ved å ta utgangspunkt i det elevene kjenner til. For å bevare elevenes motivasjon og framgang i skolearbeidet vil det derfor være viktig for lærere i førsteklasse å se sammenhengen mellom

lek og læring (Hogsnes, 2019, s. 83-84). Ved å tilnærme seg elevene på samme måte som de gjør i barnehagen, vil det tydeliggjøres at skolestarten ikke betyr at det de har lært i barnehagen skal legges til side, men heller at det skal utvikles videre på skolen. Dermed vil dette kunne bidra til å gjøre skolestarten til en positiv opplevelse for elevene.

5.1.2 Etablering av struktur og rammer

Samtidig som leken er med å skape trygghet for barnet i en ny arena, vil det også være vesentlig at det legges til rette for at rammene rundt leken bidrar til trygghet (Webster-Stratton, 2005, s. 69). På denne måten får man utfolde seg fullstendig i leken og benytte seg av mulighetene som leken gir. Derfor vil det være viktig for elevenes læring å etablere en struktur slik at barna opplever at deres skolehverdag er forutsigbar.

Ifølge Webster-Stratton (2005, s. 69) kan man forhindre frustrasjon og usikkerhet ved å forberede elevene og skape trygge rammer for læring. Dette er dermed et godt grep for å minske uønsket atferd. Ut fra det våre lærerinformanter fortalte, var det et stort fokus på etablering av forutsigbarhet for elevene, allerede før skolestarten. På samtlige av skolene ble det arrangert skoleforberedende besøksdager der elevene fikk mulighet til å treffe nye klassekamerater og blir kjent med de nye omgivelsene. Barna fikk da kjennskap til hvordan skolen så ut, hvordan lærerne og medelevene var, og i tillegg opparbeidet seg erfaringer med å leke på skolen. Slike dager vil være vesentlig for å gjøre skolestarten så trygg som mulig, og bidrar til å ivareta mulighetene for å realisere de øvrige behovene i Maslows behovspyramide. Konsekvensene av å ikke få tilfredsstilt sine sosiale behov, og behov for anerkjennelse og selvrealisering, vil kunne gi kritiske negative utslag med tanke på barnets utvikling og læring (Imsen, 2014, s. 308-311). Én lærerinformant ga uttrykk for at enkelte foreldre har vært overrasket over at deres barn har hatt en negativ endring i form av utagering og «opprør» etter skolestart. Dette kan tyde på at eleven følte en viss usikkerhet rundt hvordan man skal forholde seg til andre, og derfor skapte konflikter. Manglende tilhørighetsfølelse og anerkjennelse fra de generaliserte andre som et resultat av at «selvet» ikke får positiv respons på sine gester, vil kunne føre til at man ikke lever opp til sin egen selvoppfatning og mister troen på seg selv (Lillemyr, 2011, s. 183-184). Derfor kan manglende trygghet medføre en viss risiko for at elever kan falle i et negativt handlingsmønster og utvikle påfølgende lærevansker.

Ved å være en proaktiv lærer som tidlig innfører en god struktur, vil man også kunne bidra til at det blir større rom for lek (Webster-Stratton, 2005, s. 69). Under observasjon av

undervisningen til en av våre informanter, la vi merke til at læreren var opptatt av å forberede elevene på hva som skulle skje til enhver tid. I samlingsstunden på starten av dagen snakket de seg gjennom elevenes dagsplan og hva de skulle gjøre i de ulike arbeidsøktene. Dermed fikk elevene en påminnelse på starten av dagen om hvilke forventninger som ble stilt dem. Da undervisningen startet ble elevene raskt satt i gang med stasjonsarbeid med ulike aktiviteter på hver stasjon. Det ble raskt tydelig for oss at rammene rundt undervisningen var innlært hos elevene og ga rom for lekende læringsaktiviteter under kontrollerte former. Disse trygge rammene tenker vi vil kunne bidra til at elever som har potensiale for å skape problematisk atferd i klasserommet, ikke får spillerom for slik atferd, men heller bedre forutsetninger for å mestre og lære. Det kan også tenkes at når elevene vet hva som forventes av dem i enhver situasjon på skolen, vil det for lærerne være mer betryggende å gi rom for lek, med tanke på uro som eventuelt kan oppstå av leken. Dette vil dermed være en måte å tilpasse undervisningen slik at verdiene *erfaringer* og *verdsetting* realiseres (Håstein & Werner, 2014, s. 29).

En av våre informanter fortalte at de fokuserer mest på struktur og bokstavinnlæring på starten av skoleåret, og setter av mer tid til lek først når dette er på plass. På den ene siden tenker vi at det å ha et stort trykk på bokstavinnlæring i begynnelsen av skoleåret gir elevene mindre tid til relasjonsbygging og utvikling av sosial kompetanse gjennom lek. Ettersom dette er viktige forutsetninger som ligger til grunn for læring (Lillemyr, 2011, s. 177), vil vi anse det å utsette lek til fordel for bokstavinnlæring som en kortsiktig løsning. På den andre siden gir rutiner og struktur forutsigbarhet i en skolestart som ellers kan være overveldende og kaotisk. Det gir elevene mulighet til å føle på trygghet, fordi de da vet hva som skal foregå og hvordan de skal forholde seg i ulike situasjoner i klasserommet og ellers på skolen. Elevene blir etter hvert kjent med disse rutinene, og får muligheten til å kjenne på en mestringsfølelse ved at de følger de forventningene som stilles til dem. En elev som er kjent med forventninger, rutiner og struktur, blir trygg i sin rolle som skoleelev, og blir med dette klar for å utvikle seg både faglig og sosialt (Webster-Stratton, 2005, s. 69-72). Til tross for at presset om skolerestater og bokstavinnlæring er stort allerede fra første skoledag, vil et fokus på lek ved skolestart kunne gi store fordeler for hver enkelt elev og klassen som helhet. Vi tenker det ligger store muligheter i å finne en balanse mellom struktur og lek, ettersom man på denne måten får dekket to viktige faktorer som bidrar til at barn føler trygghet. Gjennom leken får elevene erfare at ulike settinger kan ha ulike regler som skal følges, og tydeliggjøre de normer og regler som er gjeldene i klasserommet. Dette er ettersom det vil

oppstå et skille mellom lekens premisser og virkelighetens regler. Samtidig vil struktur gi større rom for lek og sosial utvikling (Lillemyr, 2011, s. 43-44). Dermed vil leken og strukturen utfylle hverandre.

5.2 Utvikling av sosial kompetanse

I tillegg til å skape trygghet, vil lek kunne bidra til elevenes utvikling av sosial kompetanse. Sosial kompetanse er vesentlig for å lykkes i samspill med andre og være en bidragsyter i samfunnet (Ogden, 2002, s. 196). Flere av våre informanter fortalte at de observerte at barna i stor grad lekte rollelek. En slik form for lek gir barna mulighet til å øve seg på å handle i et samspill og kommunisere med andre barn innenfor lekeverdenens trygge rammer, i tillegg til å ruste seg til liknende situasjoner i virkeligheten. Ut fra Vygotskys sosiokulturelle læringsteori vil leken på denne måten sette i gang nye tankeprosesser hos barnet (Vygotsky, 1978, s. 85-86). Da vil barn øves på å innta andres perspektiv og gå inn i en rolle. Ettersom denne rollen ikke nødvendigvis vil inneha de samme verdier og holdninger som barnet selv har i virkeligheten, vil rollen man spiller i leken kunne sosialisere barnet til å tilegne seg nye oppfatninger av hvordan man skal handle også utenfor leken. Internalisering av andres handlinger og sosialiseringen av seg selv vil kunne bidra til at barnet skaper sin egen proksimale utviklingszone, og dermed utvide det eksisterende utviklingsnivået (Lillemyr, 2011, s. 131-134). På denne måten vil barnet i samspill med andre i lek kunne utvikles kognitivt og samtidig få utvikle sin identitet og få mulighet til å etablere gode relasjoner.

5.2.1 Identitetsutvikling gjennom lek

Majoriteten av foreldreinformantene fortalte at deres barn ofte leker en form for rollelek sammen med andre barn, der de går inn i en forestillingsverden. I og med at det som skjer i lek skjer spontant ut fra den forestillingsverdenen som leken er satt i, vil ikke barna i like stor grad tenke over hvordan deres handlinger og oppførsel vurderes av de andre deltakerne i leken (Lillemyr, 2011, s. 41-42). I dette ligger det en frihet til å bruke sine forutsetninger for å drive leken videre. Dermed vil forestillingsverdenen være en arena hvor selv barn som ikke vanligvis ville evne til å kontrollere og ta en lederrolle, får øvd sin selvstendighet og ansvarlighet, og ikke minst selvtillit. Ved å oppleve disse følelsene, vil man i tråd med Meads speilingsteori få mulighet til å utvikle sin identitet. I et samfunn som i større grad kommuniserer via sosiale medier og legger føringer for hvilke rammer det er «ønsket» at man skal passe inn i, blir man stadig minnet på hva man ikke har oppnådd i livet. Vi tenker derfor at det for å bevare ulike personligheter og for å bidra til et samfunn i utvikling, vil være

viktigere enn noensinne å ta i bruk metoder som gir elevene mulighet til å bygge opp sin egenartede identitet. Dette er fordi man i leken vil legge mindre føringer på seg selv ut fra hva man tenker blir godtatt av de andre og ikke. På denne måten vil barna handle mer fritt og ubekymret, ettersom det ikke er seg selv direkte som får respons fra de generaliserte andre i leken, men rollekaraktøren (Lillemyr, 2011, s. 183-184). Slike tolkninger av de andres respons vil derfor kunne bidra til å utvikle barnets sosiale kompetanse uten voksnes innblanding.

Lærerinformantene var bevisst på å la elevene utvikle seg selvstendig i lek ved å la dem styre leken uten for mye innblanding fra voksne. På denne måten tenker vi at læreren vil bidra til å bevare leken på barnas premisser, og gi elevene rom til å ta en større del i sin egen læringsprosess. Ved å gi elevene en slik valgfrihet og mulighet til å styre egen læring, får elevene mulighet til å opparbeide en større ansvarsfølelse. Dette er viktig å lære seg ettersom man ønsker å bidra til at elevene blir aktører i samfunnet og i eget liv (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 3). Dermed må man fra begynnelsen av gjøre elevene oppmerksomme på at de har en stemme og at de kan utrette noe ved å si sin mening. På denne måten vil elevene kunne øke sin selvsikkerhet og sitt selvilde, noe som vil være viktig for framtidige utfordringer på skolen og elevenes opplevelse av mestring. Samtidig vil det også være viktig å lære elevene at det ikke er *kun* deres mening som nødvendigvis blir tatt hensyn til eller er riktig. Denne oppfattelsen av seg selv vil også speile deres utvikling av prososial atferd (Lillemyr, 2011, s. 178). Dette vil si evner til å ta kontakt med og samhandle med andre. Fordi lek skal oppleves som rettferdig for alle parter involvert kan leken være viktig for å bidra til utviklingen av barns empatiske evner. På denne måten kan det opparbeides en større forståelse av at man i samspill med andre kan nå lengre enn på egenhånd.

Det vil ikke være like enkelt for alle elever å mestre det sosiale samspillet og få innpass hos andre barn (Lillemyr, 2011, s. 178). For disse elevene vil lærerstyrt eller veiledet lek være spesielt viktig for å få hjelp med å utvikle sosiale ferdigheter, få økt sin lekekompetanse og få et nettverk (Broström, 2019, s. 49). Lærerens rolle i leken er også viktig for å ivareta de andre barnas følelse av trygghet i lekesituasjonen. Konsekvensene av å ikke ha noen å leke med, eller føle at de ikke passer inn, vil i aller høyeste grad kunne gå utover barnets læringsprosess ettersom man får lavere tro på seg selv og sin evne til å mestre. Som lærer går man foran som en rollemodell, og kan gjennom å leke sammen med elevene indirekte lære barna viktige grep for det sosiale samspillet med andre (Lillejord et al., 2018, s. 32). Samtidig som det er viktig å

legge til rette for disse elevene, vil det også være en viss grense som kan overskrides og gå utover barnas lek (Webster-Stratton, 2005, s. 65-66). Ved å blande seg inn i leken og for eksempel gi tips til hvordan ulike oppgaver kan løses, vil man risikere at barna ikke lenger anser aktiviteten som motiverende lek lengre. Dette var, som sagt, noe våre informanter var påpasselig på ved å la elevene leke mye selvstendig, fordi at de anså lek som en arena for læring, også uten voksnes innblanding. På denne måten vil elevene kunne konstruere og regissere leken på egne premisser, og lære gjennom å tenke selvstendig og i samspill med andre elever. Gjennom å få styre læringen selv, vil elevene i større grad kunne føle på mestring og motiveres for den videre læringen. På denne måten vil også relasjonen mellom læreren og elevene kunne opprettholdes og styrkes.

5.2.2 Relasjonsbygging gjennom lek

Alle lærerne vi snakket med fortalte at de deltar i lek med elevene. Dette er for det meste i form av felles lek i undervisning, som oftest er veiledet eller lærerstyrt. Lærerens deltakelse i leken gir store muligheter for å få større innsikt i elevenes utviklingsnivå (Broström, 2019, s. 48-51), noe som er vesentlig for å kunne tilpasse undervisningen for hver enkelt elev. I tillegg får man et innblikk i hvordan barnas lek foregår, og hva som opptar elevene. Ved å leke med barna på deres nivå og ta hensyn til deres interesse og behov for å leke, kan man som lærer skape bedre relasjoner til elevene. Dette er ettersom man viser at man som lærer respekterer og ønsker det beste for eleven, og vil på samme tid etablere en gjensidig respekt fra elevene (Eik et al., 2011, s. 43-44). Dette er i tråd med en av verdiene for tilpasset opplæring, *verdsetting* (Håstein & Werner, 2014, s. 29). Dersom eleven får en følelse av å ikke bli hørt eller respektert, vil det være større sjanser for at eleven vil la være å gjøre det læreren ber om, ettersom det ikke oppleves at læreren handler ut fra elevenes behov (Webster-Stratton, 2005, s. 12). På denne måten viser man barna at deres interesser har betydning og at man vil ivareta deres kompetanse fra barnehagen. Dermed vil man bidra til større sammenheng mellom barnehage og skole, og gi gode forutsetninger for elevenes trygghetsfølelse (Hogsnes, 2019, s. 56-58).

Relasjoner og trygghet påvirkes gjensidig av hverandre. Elever som har etablert gode relasjoner med sine medelever, vil i større grad kunne oppleve anerkjennelse og tilhørighet, bli tryggere på seg selv og dermed også føle seg trygg i klassen. Denne tryggheten vil igjen kunne påvirke elevenes evne til å danne nye relasjoner. Våre informanter fortalte at førsteklasseene på de ulike skolene er sammensatt av barn fra flere ulike barnehager. I forkant

av skolestarten fikk foreldrene mulighet til å komme med ønsker for hvem de ønsket at skulle gå i klasse med deres barn. Dermed begynte barna i klasse med noen få de kjente fra før, mens majoriteten av barna var nye medelever. For førsteklasingene er skolestarten kritisk med tanke på relasjonsbygging (Lillemyr, 2019, s. 62). Elever som har opplevd nederlag i form av avvisning, vil ha mindre tro på egen evne til å skape vennskap og få større utfordringer i skolestarten. Anerkjennelse av jevnaldrende har derfor mye å si for barnets selvbilde og læring (Lillemyr, 2011, s. 183-185). Å legge til rette for å bli kjent gjennom lek vil derfor kunne være en god løsning på å gjøre elevene trygge, og tilpasse seg gruppa. Elevene videreutvikler da sine sosiale relasjoner med de barna de kjenner fra før, og tar i bruk sin sosiale kompetanse for å bygge nye relasjoner med ukjente barn. Det vil være en trygghet for elevene å kunne ta i bruk sine tidligere erfaringer og kognitive skjemaer i møtet med en ny institusjon og mange nye inntrykk (Lillemyr, 2011, s. 120-122). Lek er derfor en god bidragsyter for å danne gode relasjoner i skolestarten.

Hvorvidt elevene evner til å skape relasjoner og vennskap i en ny arena, var noe våre foreldreinformanter hadde vært bekymret for i forkant av skolestarten. Denne bekymringen er forståelig ettersom det sosiale aspektet av barns hverdag spiller en viktig rolle for deres trivsel og læring. Skolestarten innebærer at det for elevene på kort tid vil skje store endringer med mange nye å forholde seg til. Som nevnt tidligere, hadde alle skolene skoleforberedende besøksdager i forkant av skolestarten. Disse dagene var preget av mye lek og sosialt samspill, og ga elevene mulighet til å starte relasjonsbyggingen med sine medelever tidlig. Tiltaket viser at skolene er opptatt av å gi elevene en positiv opplevelse med skolestarten og fremme utviklingen av elevenes sosiale kompetanse. Hvorvidt man evner til å skape gode relasjoner eller ikke, vil være utslagsgivende for elevenes opplevelse av en positiv skolestart og for elevens videre utvikling (Hogsnes & Storli, 2019, s. 111). Dette er fordi man utvikles i et sosialt samspill med andre, og er avhengig av anerkjennelse og tilhørighet for å føle trivsel, trygghet og mestring. Derfor er det viktig å legge opp til slike muligheter for relasjonsbygging.

Konsekvensen av å ikke få mulighet til å etablere gode relasjoner og utvikle sin sosiale kompetanse allerede fra første dagen på skolen, vil kunne medføre en høyere risiko for utfordrende, uønsket atferd (Webster-Stratton, 2005, s. 249-250). Dette henger sammen med at man med svekkede evner til å kommunisere med andre og få venner, vil utvikle et redusert selvbilde, manglende tilhørighetsfølelse (Lillemyr, 2011, s. 177). I slike tilfeller er det vanlig

at eleven vil agere negativt for å få oppmerksomhet. Dette vil føre til at denne eleven vil bli mindre attraktiv som venn, og dermed minimere sine sjanser for å etablere positive relasjoner ved senere anledninger. Enkelte av foreldreinformantene fortalte at de opplevde at barnet sitt havnet i flere konflikter i lek med jevnaldrende i etterkant av skolestarten. Dette kan tenkes å være et resultat av at barnet ikke føler sosial mestring. I slike situasjoner vil barn ha ekstra behov for anerkjennelse og tilhørighet. Dersom en elev er upopulær i elevgruppa, vil det være vanskelig å hjelpe eleven med å finne de rette sosiale grepene for å kunne oppnå den ønskede anerkjennelsen. Ettersom dette er hemmende faktorer for eleven, vil det også kunne prege den faglige læringen. Sosial kompetanse bidrar til bedre forutsetninger for læring og er viktig i den helhetlige læringsprosessen. Ved å se på barns læring som en helhetlig pakke av både sosial kompetanse og faglig innhold, vil det være enklere å se på lek og læring i sammenheng. Ved å legge opp til lek i undervisningen vil barn lære å kommunisere med hverandre, utvikle empati og omtanke for hverandre, noe som er viktig for å bevare et godt klassemiljø (Lillemyr, 2019, s. 61). Dermed vil lek kunne fungere som en tidlig innsats for å forebygge negative relasjoner og påfølgende negativt selvbilde og utvikling.

En av skolene tilrettela for at elever med dårligere sosiale forutsetninger skulle få mulighet til å utvikle sin sosiale kompetanse ved å organisere vennegrupper. Dette gikk ut på at lærerne satte opp små grupper med tilhørende aktivitet. Gruppesammensetningen ble rullert på slik at alle skulle få mulighet til å leke med alle og samtidig øve seg på å leke sammen med medelever de ikke ville lekt med til vanlig. Dette tiltaket ble gjort for å sikre at alle barna til enhver tid skulle ha noen å leke med, samt også få øvd opp sin lekekompetanse. På denne måten ville alle elevene få ivaretatt sitt behov for trygghet og sosiale relasjoner (Imsen, 2014, s. 305-310). I vennegruppene ble elevene nødt til å sette seg inn i perspektiver de kanskje vanligvis ikke ville gjort, og ville på denne måten få bedre forutsetninger for å utvikle empati, medfølelse og i tillegg sine kognitive skjemaer (Lillemyr, 2011, s. 120-122). Dette kan man se på som en form for adaptasjonsprosess. Ved å velge lekekamerat og lekeaktivitet selv, vil det være større sannsynlighet for at man vil assimilere inntrykk ut fra eksisterende skjemaer, ettersom man befinner seg i en kjent situasjon. Dersom man blir satt sammen med noen man vanligvis ikke ville valgt å leke med, vil det gi mulighet for en akkomodasjon der barnet må utvide sine kognitive skjema, ettersom man oppdager nye ting. Slike grep vil dermed være viktig for å tilpasse opplæringen slik at alle får utløp for sitt potensiale.

5.3 Tilpasset opplæring gjennom lek

Elevene begynner på skolen med ulike utgangspunkt, blant annet når det kommer til fysisk og kognitiv modenhet, sosiale ferdigheter og lekekompetanse. Deres forutsetninger er en av faktorene som bidrar til stor bekymring for førsteklasingenes foreldre, ettersom de føler usikkerhet rundt sitt barns evne til å tilpasse seg gruppa og tilegne seg læring. Gjennom leken kan elevene lære seg å lære ut fra erfaringer de har gjort seg tidligere, og dermed ha gode forutsetninger for å oppleve mestring (Lillemyr, 2011, ss. 120-122). Flere av foreldreinformantene satt igjen med et inntrykk av at skolestarten hadde vært en positiv opplevelse for deres barn. Dette ettersom tidligere skolerelaterte erfaringer hadde bidratt til positive forventninger til skolestarten. Andre barn hadde, ifølge våre informanter, derimot opplevd skolestarten som utfordrende. Dette mente de var spesielt fordi barna går fra å ha mye selvstendig lek i barnehagen til å i skolen skulle følge en rekke krav og ikke medvirke på samme måte. Vi tolker det slik at disse barna uttrykker usikkerhet, og kan som et resultat av dette vegre seg for å dra på skolen. I slike tilfeller trenger barna mye tid til å tilpasse seg sin nye hverdag, ifølge lærerinformantene. Hvorvidt elevene vil få en positiv opplevelse av skolestarten henger dermed sammen med deres modenhet og tidligere erfaringer. Det er ikke gitt at alle elevene som begynner på skolen er klare for å lære etter de tradisjonelle «skolske» rammene (Webster-Stratton, 2005, s. 11). Ettersom leken kan fungere som en inngangsport til læringen, vil lekbasert undervisning dermed kunne ivareta alle elevenes behov på bakgrunn av deres forutsetninger og ta stilling til kravet om tilpasset opplæring.

En annen viktig faktor for å tilpasse undervisningen er samarbeid mellom de som står rundt barnet; foreldrene, barnehagen og skolen. Å inkludere foreldrene som en del av samarbeidet, er vesentlig for elevenes opplevelse av en trygg skolestart og for å skape de beste forutsetningene for læring (Hogsnes, 2019, s. 56). Dette er fordi hjemmet er den eneste arenaen som forblir stabil gjennom hele overgangsperioden. Foreldreinformantene opplever at det er lav terskel for å ta kontakt med skolen, og sitter med et inntrykk av å være godt informert. En slik transparens er en viktig forutsetning for å kunne sørge for en forutsigbar skolehverdag for elevene (Lillejord et al., 2015, s. 6). Foreldrene anser seg slikt sett som viktige støttespillere i overgangsfasen, som gjennom en gjensidig kommunikasjon med skolen skal tilrettelegge for elevenes læring (Webster-Stratton, 2005, s. 35). På denne måten kan man legge opp til at barnet møter de samme forventningene både hos foreldrene og lærerne, og får dermed en mer helhetlig sammenheng i sitt læringsløp. Fordi barn forsøker å koble gamle erfaringer opp mot nye, kan det oppstå utfordringer med å koble det nye inn i gamle kognitive

skjemaer, og en resulterende indre ubalanse (Lillemyr, 2011, s. 120-122). Informantene forteller at det i forkant av skolestarten sendes ut informasjon til skolen i form av informasjonsskriv som barnehagen har fylt ut, og et annet som foreldrene har skrevet om barnet og dets forutsetninger. Dette viser til at barnet nærmeste omsorgspersoner er bevisst på at samarbeid er viktig for å skape de beste rammene for læring og sikre at barnets behov skal bli ivaretatt også på skolen. Tryggheten som dette vil resultere i vil kunne gi større rom for lek.

Rammene rundt elevene vil, ved å skape en økt forutsigbarhet og trygghet, være tilpasninger som gir mulighet for at elevene får ta større del i egen læring. Gjennom elevsentrert undervisning gis elevene mulighet til å delta aktivt i egen læringsprosess med veiledning og tilrettelegging fra læreren (Lillejord et al., 2018, s. 27-28). Denne formen for undervisning anerkjenner elevenes kompetanse og ivaretar deres behov og interesser. Lærerstyrt undervisning tar i større grad utgangspunkt i å fylle på den kunnskapen elevene ikke har. Vårt inntrykk har vært at en slik form for undervisning ofte blir ensformig og lite tilpasset elevenes tidligere erfaringer og behov. I lærerstyrt tradisjonell tavleundervisning får elevene også mindre rom til å være aktive, må heller sitte i ro for å få med seg hva læreren sier. Dette vil stride mot elevenes behov for å være i bevegelse som et resultat av kroppens raske utvikling (Vingdal, 2018, s. 38), og kan forårsake et større konfliktnivå i klasserommet. Dersom flere av elevene har et stort behov for hjelp og støtte, vil det være vanskeligere for lærere å legge opp til elevstyrt undervisning og samtidig rekke å gi tilfredsstillende veiledning til alle elevene. Dermed vil elevenes grad av selvstendighet, påvirke hvorvidt læreren vil legge opp til elevsentrert undervisning eller ikke. Dette så vi tydelig i observasjon av en lærerinformant som hadde gitt elevene gode forutsetninger til å selv styre både lek og læringsprosess gjennom å lage gode rutiner og rammer rundt undervisningen. Elevene visste til enhver tid hva som var forventet av dem og hva som skulle skje, og hadde derfor en stor trygghet til å fokusere på læringen (Webster-Stratton, 2005, s. 69). Dette vil være en måte å tilpasse undervisningen ved å anerkjenne elevenes forkunnskaper og gi rom for å videreutvikles ut fra disse. I tillegg vil strukturen gi større mulighet for å kunne veilede ettersom elevene er mer selvgående.

En måte å organisere undervisningen slik at alle får mulighet til videreutvikling, kan være ved å lage rom for både elevstyrte og lærerstyrte aktiviteter. Dette observerte vi i praksis hos en av våre lærerinformanter, som fargekodet aktivitetene i tre ulike farger; grønn, gul og rød. Denne

organiseringen er et godt eksempel på hvordan struktur kan bidra til å styrke leken. Fargekodingen gikk ut på å skille mellom den elevstyrte aktiviteten i form av grønn tid, og lærerstyrt aktivitet som gul eller rød tid. I grønn tid fikk elevene mulighet til å fritt bestemme hva de ønsket å gjøre ut fra et utvalg aktiviteter som læreren hadde valgt ut. Disse aktivitetene varierte og var basert på elevenes ønsker og interesser. Aktivitetene kunne for eksempel være å leke butikk, bygge med klosser, tegne og lignende, og ga elevene stor valgfrihet til tross for at det var satt opp kun et begrenset antall aktiviteter. Grunnen til at læreren ikke ga fritt spillerom til valg av aktiviteter for elevene var for å gjøre også denne situasjonen forutsigbar, gjøre valget av aktivitet enklere for elevene, og sikre at alle fikk noen å leke med i samtlige aktiviteter. I gul tid fikk elevene samarbeide med å gjøre de aktivitetene som læreren styrte, mens rød tid var individuell, stille jobbing. Ved å henge opp fargen som var gjeldende for øyeblikket på tavla, samt også gi muntlig påminnelse til elevene, ble det gjort tydelig for elevene hvilke regler som skulle følges. Dette tydet på at det hadde være gjort et godt grunnarbeid med å innføre dette systemet, og ga både elevene og læreren en stor trygghet og ro i klasserommet. En slik tydelig organisering av både den elevstyrte og lærerstyrte aktiviteten gir mulighet for elevene til å utvikle sin selvstendighet og relasjoner til hverandre. Læreren kan i tillegg tilpasse undervisningen ut fra det som trengs å jobbes mer med, basert på observasjonene av den frie aktiviteten (Håstein & Werner, 2014, s. 28-30). På denne måten vil alle elevene få mulighet og støtte til å utvikle sin sosiale kompetanse, og dermed også få gode læreforutsetninger.

For å kunne hjelpe elevene med å gjøre de nødvendige grepene for å utvikles videre, vil det være viktig å ha innsikt i elevenes sosiale kompetanse (Ogden, 2002, s. 196). Informasjon om elevenes samspill med hverandre og deres kommunikasjon og språk, kan samles inn blant annet ved å observere elevene i lek. Dette er noe både skolen og hjemmet kan samarbeide og utveksle erfaringer med, for å tilpasse leken og læringen best mulig for eleven. Flere av våre lærerinformeranter fortalte at de observerer elevenes lek for å kunne samle inn slik informasjon, mens andre opplever at de ikke får mulighet til å observere elevene i lek fordi de heller må bruke tiden til andre arbeidsoppgaver. Et eksempel på slike oppgaver kan være inspeksjon i utetiden. Konsekvensen av å ikke observere barnas lek kan være at man mister oversikten over hvem de ulike elevene leker med, og hvilke konflikter som oppstår. Da vil det også være vanskelig å skulle løse disse konfliktene og samtidig unngå å svekke relasjonen til noen av partene, siden man mest sannsynligvis ikke har fått med seg hele historien. Å forebygge slike konflikter gjennom å observere vil være viktig for læringsmiljøet i klassen, men også for den

enkelte elevens framtidige mestrings- og læringsopplevelser. Relasjonene i gruppa vil dermed være viktig for å kunne utvikle et godt læringsmiljø hvor alle får rom til å lære uansett forutsetninger (Hogsnes & Storli, 2019, s. 121-122). Dette er en måte å drive verdibasert tilpasset opplæring, slik at alle elevene drar nytte av den og får mulighet til å lære i et inkluderende fellesskap (Håstein & Werner, 2014, s. 29). En annen konsekvens av å ikke observere elevene i lek, kan være at lærerne ikke får oversikt over hvilke grep som bør gjøres for å kunne hjelpe elevene videre i deres sosiale utvikling. En slik oversikt er viktig for å kunne bruke leken som en tidlig innsats for å sikre en langvarig og positiv læring (Palm et al., 2018, s. 19-20).

5.3.1 Lek og læring

Gjennom leken vil barn tilnærme seg virkeligheten slik de oppfatter den. På denne måten vil de ruste seg til liknende situasjoner ved senere anledninger, utenfor leken. Slik kan man også forklare at lek og læring skjer på samme tid; barnet er i leken og læring foregår i barnet (Lillemyr, 2011, s. 58-59). En innsikt i at lek fremmer læring, er viktig å ha som lærer for å kunne sikre at alle barna får utløp for sitt potensiale. Under en samtale med en lærerinformant bemerket vi oss at det ubevisst ble satt et skille mellom lek i klasserommet og lek på SFO og i utetid. Leken som foregikk i klasserommet dreide seg i hovedsak om at det ble satt av tid til frilek. Ut fra det læreren fortalte, oppfattet vi at leken i hovedsak fungerte som et avbrekk fra undervisningen, og var uten større pedagogisk baktanke. Dette tenker vi fordi læreren fokuserte på å gi rom for lek i pauser, uavhengig av det faglige innholdet, og i mindre grad på å trekke lek inn i læringen. Når det er sagt kom det tydelig frem at læreren ser lekens verdi for førsteklassingene, og anerkjenner deres behov for å leke. Læreren så på lek som en naturlig del av det å være barn, og anså det derfor som viktig å gi rom for lek, slik at elevene fikk mulighet til dette. Å gi rom for lek utenfor undervisningen vil være med på å utvikle elevenes evne til å skape relasjoner til hverandre, men vil ikke utnytte lekens potensiale fullt ut (Lillejord et al., 2018, s. 13). Førsteklassingene som begynner på skolen er vant med mye lek i barnehagen, og opplever ofte at det er for store kontraster mellom dette og undervisningen på skolen. En viktig del av skolestarten er å la barn være barn. En god sammenheng mellom barnehage og skole forekommer ikke ved å kun legge opp til faglig, tradisjonell undervisning og begrense leken til pausene. For å ivareta verdien om å skape en god sammenheng, bør leken trekkes inn i læringen. Dette er for å best mulig kunne tilpasse undervisningen og ta hensyn til førsteklassingenes forutsetninger, (Becher et al., 2019, s. 17). På denne måten bidrar lek til utvikling og læring i en naturlig sammenheng.

Som nevnt tidligere har både lærere og foreldre en oppfatning om at lek er viktig med tanke på barnas sosiale utvikling, motivasjon og bearbeiding av nye erfaringer og inntrykk fra hverdagen. Dette er i tråd med den nye overordnede delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 6), der leken igjen har fått status som en nødvendighet for trivsel og utvikling på småtrinnet. Til tross for at intensjonen bak våre informanternes oppfatning av lekens verdi er god, stemmer ikke denne helt overens med det vi har opplevd at er praksis hos alle lærerne. Lærerne uttrykker et ønske om å trekke leken mer inn i undervisningen, men opplever å ikke helt å oppnå dette på grunn av lite tid og resultatpress. Dette tolket vi også ut fra samtalen med lærerinformanten som skilte mellom lek i klasserommet og lek i pauser. Ved at leken ikke får den ønskede plassen i undervisningen, vil muligheter for å styrke relasjoner mellom lærer og elev ikke nødvendigvis bli benyttet (Webster-Stratton, 2005, s. 58). Hvis man ser bort fra at elevene får leke og danne relasjoner seg mellom utenfor undervisningen, vil ikke leken i større grad kunne være med på å styrke skolestarten. Dette er fordi mulighetene for å tilpasse undervisningen basert på observasjoner av elevenes samspill og sosiale ferdigheter i leken, ikke benyttes.

Ettersom lek for barn er et mål i seg selv (Lillemyr, 2011, s. 43), vil dette kunne gi en naturlig motivasjon for læringen dersom lek og læring ses i sammenheng. Å sette av mer tid til lek og sosiale aktiviteter i klasserommet, trenger ikke nødvendigvis å bety at læringen må skyves til side. Under observasjon av bokstavinnlæring fikk vi se et eksempel på hvordan lek og læring kan settes sammen. Læreren hadde på forhånd skrevet en kort tekst med hyppig bruk av den nye bokstaven på tavla, hvor poenget var at klassen i felleskap skulle finne denne i alle ordene etterhvert som de leste høyt sammen. Dette ble en spennende bokstavjakt for elevene ettersom læreren levde seg inn i aktiviteten sammen med dem og reagerte med morsomme kommentarer hver gang elevene ropte «stopp» da de kom til den rette bokstaven. På denne måten ble leken tatt med som en vesentlig del av aktiviteten, og fungerte dermed som en stor motivasjonsfaktor for læringen. Det kan tenkes at lærere som tidligere ikke har tatt i bruk lek i sin undervisning fortsetter å la være fordi de har vanskeligheter med å se sammenhengen mellom lek og læring. Dette fordi det oppleves som enklere å gjennomføre tradisjonell undervisning enn å implementere lek i undervisningen. Lillejord m.fl. (2018, s. 24) skriver at dette henger sammen med læreres formening om at lek er fri fantasi, mens læring er tilegnelse av kunnskap om virkeligheten. Som lærer har man et ansvar om å legge til rette for at alle elevene skal oppleve læring basert på sine forutsetninger. Siden leken for førsteklassingene er motiverende, vil dette også gi en naturlig inngangsport for å oppleve læring (Lillemyr, 2019,

s. 59). Dette vil være å tilpasse opplæringen i tråd med verdien for verdsetting og erfaringer (Håstein & Werner, 2014, s. 29).

For å få muligheten til å både assimilere og akkomodere vil det være nødvendig med varierte aktiviteter som gir rom for både tilegnelse og anvendelse av kunnskap (Lillemyr, 2011, s. 122). Slik mener Piaget også at man gjennom lek kan se sammenhengen mellom lek og læring, og få muligheten for en helhetlig læringsprosess. Lek er lek nettopp fordi barnet kan handle ut fra sine tidligere erfaringer og handlingsmønster. På denne måten er leken barnets egen verden (Lillemyr, 2011, s. 123). Ved å kun «imitere» det andre gjør og ikke få mulighet til å anvende ny lærdom i egne tankeprosesser, vil ikke eleven lære å forholde seg til verden og gjøre seg egne erfaringer av sine omgivelser. Flere foreldreinformanter uttrykker at de ønsker at det trekkes mer lek inn i undervisningen, og at lek og læring kombineres i klasserommet. Dette henger sammen med deres oppfatning av at barnet trives mer med å være i aktivitet og få utspille seg gjennom leken slik de fikk i barnehagen. Ved å ta i bruk lek som metode kan elevene anvende den nye kunnskapen de tilegner seg, i leken. På denne måten får de anledning til å koble den nye lærdommen opp mot tidligere erfaringer, noe som kan resultere i at de forstår det bedre. Dette vil dermed være tilpasninger som bidrar til at elevene føler større relevans og sammenheng i opplæringen (Håstein & Werner, 2014, s. 29). Ifølge Piaget vil man heller ikke oppnå den ønskede helhetlige læringen ved å kun fokusere på lek (Eik et al., 2011, s. 15-16). Da vil elevens utvikling mer eller mindre stagnere ettersom man ikke får nye utfordringer og input som kan anvendes i leken, men heller kun repeterer den samme erfaringen. Dersom man vekselvis fokuserer på begge disse områdene, vil man dermed opprettholde motivasjon bevare muligheten for å oppnå en operativ læring og utvikles kognitivt.

5.3.2 Motivasjon

Ettersom motivasjon er selve drivkraften i elevenes læringsprosess (Imsen, 2014, s. 294), vil dette kunne gjøre store utslag for det helhetlige utdanningsløpet. Dette fikk vi inntrykk av at våre lærerinformanter hadde et ønske om å stimulere allerede fra skolestarten av. En av lærerinformantene fortalte at de brukte tegninger og arbeid som ble laget på besøksdagen, til å dekorere klasserommet på første skoledag. På denne måten fikk barna fra første stund som elever på skolen, anerkjennelse for sitt arbeid. Anerkjennelse er et vekstbehov i Maslows pyramide, og en viktig faktor for å få en indre motivasjon og positive holdninger til skolen (Imsen, 2014, s. 310). Gjennom lek får barn anerkjennelse for sine handlinger uten å bli

forhindret av regler og restriksjoner (Webster-Stratton, 2005, s. 65-66). Å leke ligger som nevnt i barns natur, og barn motiveres til å leke på bakgrunn av lekens egenart. Vi tenker at man ved å anerkjenne barna ut fra deres lekekompetanse og interesser vil signalisere at deres erfaringer er verdifulle, og på denne måten bidra til motivasjon og skoleglede. Dermed vil undervisningen i større grad være basert på frivillighet og glede, og gir elevene rom for medvirkning i egen læringsprosess. Å gi elevene en følelse av at de får være med på å bestemme, er viktig for å forhindre at leken skal stoppe opp og oppleves som lite meningsfull. Å bevare elevenes positive holdninger til skolen på denne måten, vil være viktig for det helhetlige utdanningsløpet.

Sett fra et større perspektiv vil en forutsetning for å føle mestring til skolen generelt, være at elevene fra starten av får et positivt inntrykk av skolen, slik at dette vil prege deres motivasjon for læringen (Imsen, 2014, s. 294). De skoleforberedende besøksdagene vil for mange elever være første møte med skolen, og kan spille en viktig rolle for elevenes holdning til skolen senere. Derfor er det gitt at elevene får positive opplevelser med disse dagene, for å få et positivt inntrykk og dermed også bedre forutsetninger for en god skolestart. Dersom elevene forbinder skolen med noe negativt fra første møte, vil elevens forventninger og holdninger til skolestarten være deretter og dermed kunne prege elevenes motivasjon. Samtlige av våre foreldreinformanter hadde et inntrykk av at deres barn satt igjen med positive erfaringer etter besøksdagene, og at dette var med på å øke deres motivasjon for skolestarten. Hvorvidt man opplever noe som positivt eller negativt henger også sammen med hvilke forventninger man har gjort seg på forhånd. Disse forventningene har elevene dannet ut fra tidligere erfaringer med skolen som de enten selv har opplevd eller som de har hørt fra andre. Ved at elevene føler at det de skal lære er relevant og tilpasset deres forutsetninger (Håstein & Werner, 2014, s. 29), slik man kan bidra til gjennom bruk av lek, kan man fra skolestarten styre forventningene i positiv retning.

Våre informanter fortalte at elevene hadde forventninger om at det kom til å bli et større fokus på lesing, skriving og læring på skolen, og at den frie leken ikke ville bli prioritert. Dette tenker vi at i stor grad henger sammen med barnas modenhet. Barnas motivasjon for slike aktiviteter vil derfor variere. Motivasjonen for lek er noe samtlige barn har til felles (Lillemyr, 2011, s. 43). Dersom undervisningen baseres på denne felles motivasjonen, vil man sikre at alle har muligheten for at læring skal skje, og samtidig bevare den viktige skolegnisten. Når det er sagt, kan det tenkes at barna også vil ha en viss forventning om lek på skolen, ettersom

dette er noe barn har mange erfaringer med, og interesserer seg for. Ved å legge opp til lek i undervisningen, vil man ivareta elevenes erfaringer og dermed også mulighet for å føle mestring. Dette er i tråd med Piagets teori om at man oppnår meningsfull læring når man slår sammen noe barn kan fra før, altså lek, med ny kunnskap (Lillemyr, 2011, s. 120-122). Slik vil leken fungere som en overgangskompetanse, og vil være viktig med tanke på elevenes positive progresjon i utviklingsprosessen også etter skolestart (Hogsnes, 2019, s. 56-57).

Lærerinformantene fortalte at noen foreldre synes at barnas utvikling etter skolestart har vært raskere enn de hadde forventet. De har også opplevd en utvikling når det kommer til barnets modenhet, konsentrasjon og tålmodighet. Som et resultat av at barna blir eldre og utvikles (Vingdal, 2018, s. 38), vil også leken utvikles. Dette vises blant annet i barnas lek ved at de leker mer stillesittende og at elevene leker mer skolerelatert lek enn tidligere. For at en slik utvikling skal skje vil ivaretagelsen av elevenes behov og interesser være vesentlig. Barn vil ha fysiologiske behov og trenger rom for å drive aktiviteter som tilfredsstillende disse behovene og ivaretar verdien for variasjon i opplæringen (Vingdal, 2018, s. 50-51). Dette vil dermed være grunnlaget for barnets motivasjon. Konsekvensen av å ikke få innfridd disse behovene kan være en økt risiko for utfordringer senere i utdanningsløpet. Dette kan tenkes fordi manglende motivasjon kan føre til uønsket atferd, og senere større utfordringer med å lære, som et resultat av at de ikke har fulgt den ønskede læringsprogresjonen. Gjennom leken får elevene muligheten til å tøy og strekke på muskulaturen og bruke kroppen sin på ulike måter, og utløp for sin indre motivasjon for lek som ligger i det å være barn. Elevene får da spille ut omgivelsene sine i leken, og bruke leken som et redskap for å bearbeide nye erfaringer og kunnskap i en trygg setting. Dette er noe som forhåpentligvis bidrar til å kunne forstå det nye bedre (Lillemyr, 2019, s. 61-62), samtidig som motivasjonen bevares. På denne måten vil barna kunne mestre flere aspekter på skolen, noe som er en stor motivasjonsfaktor for den videre læringen.

For å ha de beste forutsetningene for å legge opp til lekende læring, samt bidra til elevenes utvikling og motivasjon, har klasserommets utforming en vesentlig medvirkning. Et klasserom som er utformet med hensyn til elevenes aktivitet og lek vil kunne bidra til at eleven i større grad ser en sammenheng mellom barnehage og skole, og bidra til en bedre skolestart (Hogsnes, 2019, s. 75-77). Ut fra våre observasjoner kunne vi ikke si at klasserommet og dets utforming var en begrensning for leken. Klasserommene var utformet slik at de ga muligheter for variasjon i både aktiviteter og arbeidsmetoder. Et eksempel på

dette var et av klasserommene som hadde både individuelle pulter som var vendt mot tavla, gruppebord, lyttekrok, pc-stasjon, lesestol samt mulighet for å flytte unna pultene. Et slikt klasserom signaliserer en forventning om aktivitet og variasjon i undervisningen. Skolens utforming er preget av en større struktur enn i barnehagen, nettopp for å vise en forventning om læring (Becher & Høyland, 2019, s. 72). Etersom man vil motiveres av å skulle oppfylle slike forventninger, vil klasserommets utforming kunne gi muligheter for aktivitetsvariasjon og være en motivasjonsfaktor for både lek og læring.

Etersom læreplanen er omfattende vil det være viktig å bevare elevenes motivasjon fra starten av. Lite variasjon i aktiviteter vil gjøre undervisningen kjedelig og lite motiverende (Lillemyr, 2011, s. 27-28). Derfor er det viktig at leken ikke settes til side som et resultat av høyt læringspress. Dersom elevene opplever undervisningen som lite motiverende, og på grunn av dette har vanskeligheter med å følge den ønskede progresjonen, vil læringspresset kunne bli enda større. I den nye læreplanen uttrykkes det ikke eksplisitt hvordan man skal oppfylle kompetansemålene, og det vil derfor være store valgmuligheter når det kommer til undervisningsmetoder. Med andre ord vil ikke dette være en stopper for å kunne bruke lek som metode og gi elevene rom for å medvirke i undervisningen. Ved å bruke lek i undervisningen får man i tillegg til å nå kompetansemålene på en motiverende måte, også mulighet til å ha fokus på de sosiale aspektene med å være menneske (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Gjennom observasjoner og intervju med flere av våre lærerinformanter, kom det frem at de bruker stasjonsarbeid i sin undervisning. Dette er en metode som kan brukes for å kombinere lek og ny input til leken, og på denne måten bidra til elevenes kognitive læringsprosess. Flere av lærerne valgte å organisere stasjonsarbeidet slik at undervisningen la opp til varierte aktiviteter med hyppige skifter. Aktivitetsvariasjonen åpnet for muligheter til å bruke ulike deler av klasserommet, og ga elevene mulighet til å arbeide både mentalt og fysisk. Etterhvert som elevene blir eldre forventes det i større grad at de kan sitte stille og konsentrert. Til tross for dette er de fortsatt avhengige av å røre på kroppen, og har et behov for at lek og fysisk aktivitet implementeres i deres skolehverdag (Vingdal, 2018, s. 38). Dette kan være med på å ivareta elevenes fysiologiske behov, som ifølge Maslows behovspyramide regnes som det mest grunnleggende behovet mennesker har (Imsen, 2014, s. 305-306). Dersom elevene både får ivaretatt behovet om å være i bevegelse og ha aktiviteter som er basert på elevgruppas interesse og forutsetninger, kan man trene opp konsentrasjon for det faglige. Dette vil

etterhvert kunne utvikles på bakgrunn av at elevene i større grad vil motiveres av å mestre oppgavene som gis.

I tillegg til at man gjennom stasjonsarbeid gir motivasjon gjennom aktivitetsvariasjon, vil man skape en forutsigbarhet og mulighet til å skape gode erfaringer med å mestre (Webster-Stratton, 2005, s. 69). Dette kan man si fordi elevene ofte får øve seg på å jobbe på denne måten, og får god innsikt i hva som forventes av dem. Dersom elevene har erfaringer med å mestre stasjonsarbeidet, vil oppgavene bære preg av en tro på å lykkes fremfor en frykt for å mislykkes. Dette er i tråd med Atkinsons modell for prestasjonsmotivasjon, fordi elevenes motivasjon for å løse oppgavene, baseres på deres tidligere erfaringer med stasjonsarbeid (Imsen, 2014, s. 315-316). Dersom elevene har negative erfaringer med en slik måte å arbeide på, vil frykten for å ikke mestre oppgaven styre eleven bort fra oppgaven. I lek vil man ikke være bevisst på å prestere i like stor grad som i en «tradisjonell» undervisningsmetode, ettersom barn vil oppslukes av lekeverdenen. Ved å ha stasjonsarbeid hvor stasjonene bærer preg av lek, vil elevene dermed få større sjanse til å opparbeide seg positive mestringsopplevelser, og dermed ha bedre forutsetninger til å motiveres for liknende oppgaver senere.

6 Oppsummering og svar på problemstillingen

Innledningsvis stilte vi de to forskningsspørsmålene *Hvilken betydning har leken i første klasse?* og *Hvilken betydning har leken i overgangen mellom barnehagen og skolen?* Ettersom disse ser på leken i forhold til de to ulike sidene av vår problemstilling; første klasse og overgangen mellom barnehage og skole, vil vi i det følgende drøfte forskningsspørsmålene for å komme fram til et svar på problemstillingen.

6.1 Hvilken betydning har leken i første klasse?

Studien viser at lærere og foreldre opplever at barn som skal begynne på skolen har med seg forventninger til hvordan dette skal bli, og at disse er basert på deres tidligere erfaringer, interesser og behov. Grunnen til at disse forventningene for de aller fleste vil være å få mulighet til å leke på skolen, er et resultat av barnas indre motivasjon for å leke (Lillemyr, 2011, s. 43). Våre funn viser at lærerens evne til å legge opp til fri lek kan gi elevene mulighet til å bearbeide inntrykk gjennom å tre inn i roller, uttrykke kreativitet og få anerkjennelse gjennom samhandling med andre. I tillegg vil elevene få tilpasset opplæringen ved å få veiledning i leken gjennom lærerens deltakelse. Dette er viktig for å sikre at alle elevene opplever mestring, og får de beste forutsetninger for å lære (Broström, 2019, s. 49). Samtidig tenker vi at den faglige utviklingen vil kunne stagnere dersom det kun fokuseres på fri lek ettersom elevene da ikke får nok utfordring og ikke får mulighet til å nå sitt potensielle utviklingsnivå (Vygotsky, 1978, s. 85-86). For at læring skal foregå i leken er det dermed en forutsetning at leken i klasserommet varierer mellom å være fri, veiledet og lærerstyrt.

Flere funn viser at det er store individuelle forskjeller mellom elevene i første klassene. Alle barn har behov for lek, men vil få utløp for dette behovet på ulike måter ut fra sine ulike forutsetninger (Vingdal, 2018, s. 38). Dersom læreren tilpasser undervisningen ut fra elevenes behov, interesser og verdier, blir det tydeliggjort for elevene at læreren respekterer det de har å komme med, og legger dermed et godt grunnlag for en gjensidig respekt og etablering av gode relasjoner mellom lærer og elev (Webster-Stratton, 2005, s. 64). Dette tok flere av våre lærerinformanter hensyn til ved å legge opp til varierte lekeformer som både er fri lek, veiledet og lærerstyrt lek. På denne måten vil alle elevene få mulighet til å mestre og å lære på måter som er best for dem. Slik vil undervisningen være basert på elevenes interesser og verdier, hvor alle, både direkte og indirekte får føle de er med på å bestemme både hvilken aktivitet som skal gjøres og i aktiviteten. Dette vil være vesentlig for elevenes motivasjon og lyst til å lykkes i skolearbeidet og utvikling av selvstendighet (Imsen, 2014, s. 315-316). I

tillegg bruker lærerne variert undervisning basert på lek som en mulighet til å observere og kartlegges elevenes relasjoner og kompetanse i ulike samspill og rammer. Dette vil dermed være en måte å tidlig få innsikt i elevenes forutsetninger og potensiale, for så å kunne iverksette en tidlig innsats (Palm et al., 2018, s. 19-20).

Studien viser at særlig en av lærerinformantene var opptatt av å ha en proaktiv lærerstil og etablere en tydelig struktur, for å gi større rom for lek i undervisningen. En slik lærerstil kan bidra til å trygge elevene ettersom de vet hva som er forventet av dem i enhver klasseromssituasjon (Webster-Stratton, 2005, s. 69). Slike rammer og forutsigbarhet er viktig for at elevene skal lære på best mulig måte. Dersom det ikke fokuseres på å etablere rammer, men kun lek, vil man kunne støte på utfordringer som klasseleder. Leken kan da bidra til å skape kaos, konflikt og atferdsproblemer og komme i veien for læringen. Våre funn viser at en balanse mellom struktur og lek var praksis hos flere av våre informanter. På denne måten kan leken bidra til å styrke rammene ved at elevene i større grad vil føle en anerkjennelse av sine interesser og verdier, og derfor velger å innrette seg etter disse. Dette vil dermed være en forebygging av problematisk atferd og læreversker, og vil kan ha stor innvirkning på både læringsmiljø og det sosiale miljøet i klassen (Ogden, 2002, s. 148-150).

Studien viser at lek i stor grad verdsettes for å bygge relasjoner og å utvikle sosial kompetanse. Gjennom lek får elevene mulighet til å øve på å sette seg inn i andres perspektiv ved å tre inn i en rolle eller innrette seg etter andres meninger. Dette vil også kunne påvirke elevenes identitetsutvikling ved at eleven danner seg et bilde av seg selv ut fra tolkninger av andres reaksjoner (Lillemyr, 2011, s. 183-185). Eleven vil på denne måten bli rustet til lignende situasjoner senere ved å handle ut fra det som oppleves som ønskelig fra andre. Samtidig får eleven også lære at sitt bidrag til leken er med på å drive leken framover, når de andre anerkjenner ens forslag. Ved å i tillegg ta stilling til andres interesser og verdier, og ikke overkjører de andre i leken, vil eleven øve sine empatiske evner (Lillemyr, 2019, s. 61-62). Flere funn viser at elever i etterkant av skolestarten oftere har havnet i konflikt med andre i lek på grunn av usikkerhet og følelse av mangel på anerkjennelse på sine handlinger. Dette kan påvirke elevenes selvutvikling og videre utvikling av sosial kompetanse. Mangel på sosial kompetanse vil kunne gå ut over barnas samspill og lek, og vil dermed kunne utvikle seg videre til å bli større utfordringer når det kommer til atferd og læring (Ogden, 2002, s. 23-24). Dette fordi barnet i stor grad vil hemmes av sin dårlige selvoppfatning og mangel på tilhørighet. Gjennom å tidlig legge til rette for lek kan man i større grad forhindre slike

tilfeller ettersom man gir elevene mulighet til å trene på å tilnærme seg andre i en rolle, uten å få direkte tilbakemelding på seg selv som person (Lillemyr, 2011, s. 43-44). På denne måten får elevene bygd opp et grunnlag av sosiale ferdigheter og lært seg normer og regler, og får dermed en bedre forutsetning for anerkjennelse og tilhørighet.

6.2 Hvilken betydning har leken i overgangen mellom barnehage og skole?

Et av de viktigste punktene for at et barn skal mestre overgangen mellom barnehage og skole, er at det opplever en sammenheng mellom institusjonene (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 9). Vår studie viser at samtlige skoler bruker lek som en del av sin praksis. Dette kan bidra til at skolestarten lettere oppleves som en fortsettelse av et påbegynt utdanningsløp, og samtidig gi elevene de beste forutsetningene for å utvikles og mestre videre i løpet. Samtidig viser funn også at lærere opplever et høyt prestasjonspress og omfattende kompetansemål som gjør det utfordrende å få tid til lek i undervisningen. Dette tyder på at lek og læring kanskje ikke ses i sammenheng i så stor grad som det bør. Lek er en viktig del av barnas hverdag i barnehagen ettersom den oppfyller behov som er vesentlig for utvikling og læring (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20-21). Å ta med leken inn i overgangen til skolen vil derfor være en måte å tilpasse opplæringen for alle elevene ved å gi dem en trygg og motiverende inngangsport til den «skolske» læringen, og større forutsetninger for mestre.

Flere funn viser at det i forberedelsene til skolestarten er et stort fokus på relasjonsbygging og etablering av trygghet gjennom lek. Ved å gi elevene en trygghetsfølelse gjennom å få tilnærme seg skolen med utgangspunkt i erfaringer fra barnehagen, vil muligheten for å oppfylle øvrige behov ivaretas og gi større forutsetninger for å lykkes på andre områder (Imsen, 2014, s. 303-311). En vesentlig del av å føle trygghet handler om å utvikle gode sosiale relasjoner og føle tilhørighet. Ved at det blir gitt mulighet for barna til å leke sammen allerede før og i skolestarten, vil barna kunne etablere relasjoner i et naturlig samspill med hverandre, og dermed lære seg å følge klassens sosiale normer og regler, innenfor lekens trygge rammer. Elevenes følelse av å mestre det sosiale samspillet vil være avgjørende for deres opplevelse av anerkjennelse, trivsel og motivasjon på skolen (Lillemyr, 2011, s. 177-178). I tillegg vil lek i skolestarten gi rom for observasjon som kan hjelpe lærerne med å bli bedre kjent med barna og deres forutsetninger, og synliggjøre deres samspill med hverandre. Dermed vil lærerne få mulighet til bli kjent med barnas interesser, forutsetninger og

kompetanse, slik at de, i tråd med Opplæringslova (1998, §1-3), kan tilpasse undervisningen med utgangspunkt i dette og bidra til samtlige elevers opplevelse av mestring.

Leken kan gjøre det enklere for lærere å se på barns utvikling som en helhet ved at leken bidrar til både faglig, kognitiv og sosial utvikling (Lillemyr, 2019, s. 66). Våre funn viser at lærerne i stor grad anser lek som en verdifull faktor for elevenes sosiale læring. Det kommer derimot ikke like tydelig fram hvorvidt de ser på lek som et verktøy som fremmer den faglige læringen. Ved å bruke lek som et redskap for å tilegne seg faglig kompetanse, som for eksempel å lese og skrive, vil både den sosiale og den kognitive kompetansen utvikles som et resultat av at læringen skjer i et sosialt samspill (Lillemyr, 2011, s. 183-185). For ferske førsteklasinger vil det være gunstig å lære gjennom lek ettersom man da får rom for kognitiv utvikling ved å bearbeide nye erfaringer man gjør seg, i roller og sammen med andre. Dermed vil man utvide sitt eksisterende utviklingsnivå. Siden den sosiale utviklingen vil kunne påvirke den faglige læringen i det lengre løp, vil man ved å legge opp til lek for å fremme barnas sosiale kompetanse fortsatt bidra til den faglige læringen. Ved å utelate lek i skolestarten vil man derimot risikere å bremse både den sosiale og den faglige utviklingen ettersom leken er en stor motivasjonsfaktor for barnas læring (Lillemyr, 2011, s. 58-59). Dermed kan lek anses å være en tidlig innsats for at barnet skal få utløp for sitt potensiale fra starten av, og de beste forutsetninger for en positiv helhetlig utvikling videre.

Et tett samarbeid mellom barnehage, skole og hjem, vil kunne bidra til at elevenes behov ivaretas, og skape sammenheng i læringen for elevene. Sammenhengen for elevene vil være et resultat av hvorvidt skolen tar med tilnærminger til læring som de er vant med fra barnehagen (Becher et al., 2019, s. 17). Flere av våre funn peker derimot i retning av at barnehagen har måtte tilpasse sine tilnærminger for å gjøre overgangen til skolen mindre utfordrende og mer sammenhengende. Dette som en konsekvens av at det er forventet at elevene skal stille med visse forutsetninger til skolestarten. Fordi barnehagene ikke har den samme oppfatningen av hvordan barna best kan forberedes til å begynne på skolen, er det dermed ulike tilnærminger i ulike barnehager. I utgangspunktet skal barnehagen stå for omsorg, støtte og oppmuntring til lek, og ha tiltro til at skolene vil tilpasse sin praksis basert på barnets forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7). Derfor er det synd at det er barna fra barnehager som oppfyller disse, som til syvende og sist får konsekvenser. Dersom barnehagens og skolens praksis skal knyttes sammen ved at barnehagen i større grad må tilpasse seg ut fra skolens ønsker, vil man ta fra barna leken før de er klare for det. Dette vil stride imot det barnehagen

ønsker og det barnet har behov for (Haug, 2019, s. 39). Dersom skolen heller hadde tilpasset seg barnet og erfaringene de har med seg fra barnehagen, vil man kunne unngå at barnet mister gnisten, får negative forventinger til skolen, og får større behov for særskilte tilpasninger senere. Slik vi ser det, kan man gjennom leken følge den ønskede faglige progresjonen og samtidig styrke andre samfunnsnyttige verdier, slik som empati, ansvar, rettferdighet, og fantasi. I tillegg ville man, gjennom å basere undervisningen på lek i overgangsfasen, gi barnet større forutsetninger til å utvikle selvstendighet og ta ansvar for egen læring ved at man får lære innenfor kjente rammer, og styre leken på egne premisser (Lillemyr, 2011, s. 44). Dette vil også bidra til en større sosial kompetanse ved at leken drives fram av hverandres bidrag til leken og å godta andres innspill.

6.3 Svar på problemstillingen: «Hvordan kan lek bidra til å skape en god skolestart?»

Våre funn viser at lek kan bidra til å skape en god skolestart ved at man ivaretar elevenes behov, anerkjenner deres forutsetninger og dermed skaper trygghet. Dette forutsetter at det etableres en balanse mellom lek og rammer. På denne måten føler elevene i større grad på en forutsigbarhet ved at de får leke slik de er kjent med fra barnehagen og vet hva man kan forvente at skal skje i skolehverdagen (Webster-Stratton, 2005, s. 69). Studiens informanter understreker viktigheten av lek som en del av barns skolehverdag. Lek er vesentlig for at elevene skal se sammenhengen i læringsprosessen i overgangen fra barnehagen til skolen. Dermed vil man få mulighet til å utvikle sin sosiale kompetanse, og bevare motivasjonsgrunnlaget for den videre skolegangen. Sosiale relasjoner styrkes gjennom leken ved at man får mulighet til å se seg selv ut fra andres tolkninger, og vil innstille seg etter disse (Lillemyr, 2011, s. 183-185). Gjennom rollelek vil man i tillegg utvikle sine empatiske evner, og se situasjoner fra andres perspektiv. Slik gir lek mulighet for elevene til å lederroller i en naturlig og trygg setting, og dermed utvikle selvstendighet og ansvarssevne (Lillemyr, 2019, s. 61-62). Barn har en indre motivasjon for å leke, og vil motiveres ytterligere av at det legges til rette for at de skal lære gjennom lek. Studiens funn om at foreldrene opplever at deres barn har stort utbytte av å leke, tyder også på at implementering av lek i skolestarten kan gi bedre forutsetninger for å lære. Dette fordi lek er elevenes tidligere erfaringer og vante måte å lære på. Slik vil leken bidra til å skape en positiv holdning til skolen fra starten av, og gi gode forutsetninger for å mestre senere i skoleløpet (Imsen, 2014, s. 294). På denne måten vil leken kunne fungere som en tidlig innsats og tilpasset opplæring.

Våre funn tilsier at lek kan bidra til å skape en god skolestart ved at den gir mulighet til å ivareta alle syv verdier for verdibasert tilpasset opplæring: *inkludering, variasjon, relevans, erfaringer, verdsetting, medvirkning* og *sammenheng*. (Håstein & Werner, 2014, s. 28-29). Ved å organisere undervisningen slik at det blir rom for både fri lek, veiledet lek og lærerstyrt lek vil man i større grad bidra til at alle elevene mestrer ut fra sitt potensiale, og *inkluderes* i fellesskapet. Dette vil gjøre at elevene lærer nødvendig sosial kompetanse for å kunne bidra i samspillet med andre, men også sikre at alle henger med i den faglige utviklingen. I tillegg vil en slik organisering av ulike former for lek i undervisningen kunne føre til økt motivasjon som følge av *variasjon* i aktiviteter og dermed også en opplevelse av relevans ettersom undervisningen vil treffe flere elever. Elevene vil også få større mulighet for å oppleve at undervisningen er *relevant* gjennom bruk av lek ettersom lek er en motivasjonsfaktor for barnet i seg selv og basert på deres tidligere *erfaringer*. En implementering av lekbaserte arbeidsmetoder vil dermed gi store muligheter for å innfri verdiene for *verdsetting* og *elevmedvirkning*. Lekens innfrielse av alle disse verdiene for tilpasset opplæring vil til sammen kunne skape opplevelse av *sammenheng*, noe som er avgjørende for å skape en positiv skolestart.

6.4 Lekens rolle i skolen

Ved å se studiens funn og konklusjon opp mot vår oppfatning av den norske skolens praksis som helhet, stiller vi oss undrende til hvorfor det ikke er større fokus på lek, når det kan gi så store positive utslag for elevene og deres utdanningsløp. At det i LK06 ble gått bort fra å skulle bruke leken i undervisningen, endret både skolens og barnehagens praksis ved at det ble større fokus på det barna skal lære fremfor å bygge på det de allerede kan. Dette har fått konsekvenser for barnas forventninger og holdninger til skolen, og har tatt fra mange muligheten til å få utløp for sitt potensiale på en måte tilpasset deres forutsetninger. Ved å ta inn leken i den nye overordnede delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2018), er dette et signal om at man ønsker å endre praksis slik at opplæringen kan ta mer hensyn til barnas behov og forutsetninger. Hensikten med å presisere lek som metode i læreplanen kan tenkes å være å sikre at barn skal få mulighet til å lære på egne premisser. For at læringen skal være basert på elevenes erfaringer, er det fordelaktig at lærere benytter seg av lek som metode. Fagfornyelsen er ikke mindre omfattende enn Kunnskapsløftet, men er mer i tråd med vårt poeng om at det er mulig, om ikke bedre, å undervise med utgangspunkt i lek. Dette mener vi er et viktig grep for den norske skolen ettersom dette vil kunne bevare barnehagens praksis slik den er ment å være, siden skolen i større grad vil tilpasse seg elevenes forutsetninger ved

å ta i bruk lek. Ved at lærere forhåpentligvis vil ta i bruk lek i større grad i sin undervisning, kan man også håpe at dette vil kunne resultere i at lek blir et prioritert tema i grunnskolelærerutdanningen. På denne måten vil man sikre at også nyutdannede lærere får en forståelse av betydningen leken har for barnas første møte med skolen, og tar i bruk dette i sin praksis.

Arbeidet med denne studien har påvirket vårt syn på lek og oppfattelsen av verdien den bør ha i skolen. Ved å tilnærme oss praksis gjennom intervju, observasjon og spørreskjema fikk vi et innblikk i hvordan det ønskes å være i første klasse både fra lærere og foreldres side, men også se hvordan dette samsvarer med lærerens faktiske praksis. Dette var med på å forsterke vår mening om at lek er viktig for barnas læring. Vi ser på lek som en gunstig metode til både å skape relasjoner til og mellom elevene, skape et trygt læringsmiljø, bevare motivasjon og forebygge uønsket atferd. Derfor ser vi for oss at vi vil bruke lek som metode i vår praksis i større grad enn om vi ikke hadde gjennomført dette prosjektet, og forhåpentligvis bidra til at dette vil tas i bruk av flere lærere, slik at elevene skal få de beste forutsetningene for en livslang læring.

7 Referanser

- Becher, A. & Høyland, K. (2019). Muligheter for lek og lekende tilnærminger i nye undervisningsarealer. I A. Becher, E. Bjørnestad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 71-92). Oslo: Universitetsforlaget.
- Becher, A., Bjørnestad, E. & Hogsnes, H. D. (2019). Lek og lekende perspektiver i skolens første år. I A. Becher, E. Bjørnestad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 15-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Broström, S. (2019). Leg i 1. klasse. I A. Becher, E. Bjørnestad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 43-56). Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH]. (2016, April). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra De nasjonale forskningsetiske komiteene: https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Eik, L. T., Karlsen, L. & Solstad, T. (2011). *Lekende læring og lærende lek i en endret skole*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Haug, P. (2019). Kampen og leiken i første klasse. I A. Becher, E. Bjørnestad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 27-41). Oslo: Universitetsforlaget.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring: i forskning og praksis* (s. 19-55). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hogsnes, H. D. & Storli, J. B. (2019). Lekens betydning i grenseland mellom barnehage, skolefritidsordning og skole. I A. Becher, E. Bjørnestad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 109-125). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* [L97]. Hentet fra Nasjonalbiblioteket:
<https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#77>
- Kunnskapsdepartementet. (2008, 17. juni). *Fra eldst til yngst: Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Hentet fra Regjeringen.no:
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø - En forskningskartlegging*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, www.kunnskapssenter.no.
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E. & Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for Utdanning, www.kunnskapssenter.no.
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek - Opplevelse - Læring i barnehage og skole*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2019). Lek som fenomen - og motivasjon for læring. I A. Becher, E. Bjørnestad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 57-70). Oslo: Universitetsforlaget.

- Ogden, T. (2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet April 2020 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen: Aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 13-31). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- UiT. (2016, 29. april). *Studieplan for integrert mastergradsprogram: lærerutdanning 1.-7. trinn*.
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 8. september). *Sentrale verdier for tilpasset opplæring*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/sentrale-verdier/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 30. mars). *Hva er sosial kompetanse?* Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/motivasjon-og-forventninger/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 1. august). *Rammeplan for barnehagen*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 8. mars). *Barns trivsel - voksnes ansvar*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 22. oktober). *Overordnet del av lærerplanverket*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>

Vingdal, I. M. (2018). Lærande kropp i endring. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 33-55). Oslo: Universitetsforlaget.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Øksnes, M. (2019). *Lekens flertydighet: Barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide - lærer

Dette er et semistrukturert intervju, og det vil derfor dukke opp underspørsmål underveis i intervjuet.

Overgangen:

1. Hva handler overgang mellom barnehage og skole om for deg?
2. Hvordan ser du for deg den ideelle overgangen? Hvordan fungerer dette i praksis?
3. Kan du si noe om hvordan elevene blir forberedt til skolestart? Hva tenker du er viktig i forberedelsene?
4. Hvilke behov mener du elevene har når de begynner i førsteklasse?
5. Har du opplevd noen endringer hos elevene fra de begynte på skolen første skoledag og til nå, når det gjelder atferd og motivasjon?
6. Har du fått noen inntrykk av at foreldrene har merket en endring hjemme siden skolestart?
7. Hva tenker du kan være grunnen til at overgangen har gått som den har gått?

Lek:

1. Hva mener du kjennetegner lek?
2. Hva slags type lek foregår blant førsteklassingene?
3. Hvilken rolle/verdi mener du leken har i skolen (hos førsteklassinger)?
4. Hvilken rolle/verdi mener du leken burde ha i skolen?
5. I hvilken grad legges det til rette for lek i klasserommet? På hvilken måte?
6. Hva opplever du at kan begrense mengden lek/måten det lekes på? (rammefaktorer?)
7. Merkes det om elevene som har lekt mye, også har større forutsetninger for å lese og skrive? Tenker du at lek i undervisningen kan bidra til å øke elevenes læringsforutsetning?
8. Hvordan opplever du at lek og annen fysisk aktivitet i klasserommet påvirker elevenes konsentrasjon og arbeidsro?
9. Observerer du elevene i lek? I så fall: hva bruker du disse observasjonene til?
10. Deltar du i leken med elevene? I så fall hvordan?

Vedlegg 2: Intervjuguide – gruppeintervju, lærer

Dette er et semistrukturert intervju, og det vil derfor dukke opp underspørsmål underveis i intervjuet.

Overgangen:

1. Hva handler overgang mellom barnehage og skole om for dere?
2. Hvordan ser dere for dere den ideelle overgangen? Hvordan fungerer dette i praksis?
3. Kan dere si noe om hvordan elevene blir forberedt til skolestart? Hva tenker dere er viktig i forberedelsene?
4. Har dere opplevd noen endringer hos elevene fra de begynte på skolen første skoledag og til nå, når det gjelder atferd og motivasjon?
5. Har dere fått noen inntrykk av at foreldrene har merket en endring hjemme siden skolestart?

Tilleggsspørsmål:

6. Hvilke behov mener dere elevene har når de begynner i førsteklasse?
7. Hva tenker dere kan være grunnen til at overgangen har gått som den har gått?

Lek:

1. Hva mener dere kjennetegner lek?
2. Hva slags type lek foregår blant førsteklassingene?
3. Hvilken rolle/verdi mener dere leken har i skolen (hos førsteklassinger)?
4. Hvilken rolle/verdi mener dere leken burde ha i skolen?
5. Tenker dere at lek i undervisningen kan bidra til å øke elevenes læringsforutsetning?
6. Observerer dere elevene i lek? I så fall: hva bruker dere disse observasjonene til?
7. Deltar dere i leken med elevene? I så fall hvordan?

Tilleggsspørsmål:

8. I hvilken grad legges det til rette for lek i klasserommet? På hvilken måte?
9. Hva opplever dere at kan begrense mengden lek/måten det lekes på?
10. Hvordan opplever dere at lek og annen fysisk aktivitet i klasserommet påvirker elevenes konsentrasjon og arbeidsro?

Vedlegg 3: Intervjuguide - forelder

Dette er et semistrukturert intervju, og det vil derfor dukke opp underspørsmål underveis i intervjuet.

Overgang:

1. Hvilke forventninger hadde du og barnet ditt da han/hun skulle begynne på skolen?
2. Hvordan opplever du at overgangen har gått?
3. Har du opplevd noen endringer hos barnet fra det begynte på skolen første skoledag og til nå, når det gjelder atferd og motivasjon?
4. Hvilke behov hadde barnet ditt da han/hun begynte i førsteklasse?
5. Hvordan synes du disse behovene har blitt ivaretatt?
6. Kan du si noe om hvordan barnet ditt ble forberedt til skolestart?
7. Kan du si noe om hvordan barnet ditt ble fulgt opp etter skolestart?
8. Hva er din rolle i overgangen?
9. Var du bekymret for skolestart? Hvorfor/hvorfor ikke?
10. Hvilken interesse hadde barnet ditt for skolefaglige aktiviteter (som lesing og skriving) før skolestart?
11. Hva mener du fungerte under overgangen? Hva mener du kunne vært bedre?

Lek:

12. Hvilken rolle mener du leken har i førsteklasse, og hvordan tenker du det burde være?
13. Hvordan leker barnet ditt hjemme (mengde)? Fysisk lek eller dataspill?
14. Har du merket noen endringer i måten barnet ditt leker etter han/hun begynte på skolen?
15. Omgås barnet ditt de samme barna på skolen/hjemme som det de gjorde i barnehagen?

Vedlegg 4: Spørreskjema – forelder

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Lekens betydning i overgangen fra barnehage til skole”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få et innblikk i hvordan overgangen fra barnehage til skole oppleves fra et foreldre- og lærerperspektiv. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Hovedformålet med dette masterprosjektet er å tilegne oss informasjon om hvordan overgangen fra barnehage og skole oppleves for foreldre og lærere, og hvilken rolle leken har i denne overgangen. Gjennom prosjektet ønsker vi å undersøke om foreldre og læreres opplevelser av barnet er samstemte, og hva som er bakgrunnen for disse oppfatningene.

Hvordan kan lek bidra til å skape en god skolestart?

- Lekens betydning i overgangen fra barnehage og skole (sammenheng)
- Lekens betydning i førsteklasse

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget av informanter vil bestå av lærere på 1. trinn og foreldre av elever i disse klassene. Vi tenker at foreldre vil være et godt utvalg fordi de vil se eleven gjennom hele overgangsfasen fra barnehage til skole, og vil med dette få et innblikk i hvordan overgangen påvirker barnet deres. Du får dermed spørsmål om å delta i dette prosjektet med utgangspunkt i dine erfaringer om hvordan overgangen har vært for ditt barn.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du ønsker å delta i prosjektet, vil dette innebære å besvare spørreskjema med 15 spørsmål som følger med dette infoskrivet. Spørsmålene er åpne og uten fasitsvar. Det er ikke nødvendig å oppgi navn eller andre personopplysninger, og dine besvarelser vil derfor være helt anonyme.

Dersom du vil besvare vårt spørreskjema, kan dette leveres til ditt barns kontaktlærer innen 21.02.2020. Din besvarelse vil være til stor hjelp for vårt masterprosjekt, og vi setter pris på alle svar vi får.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

- Aurora Petrea Teig på epost: ate028@uit.no eller telefon [REDACTED], Marit Skogstad på epost: msk071@uit.no eller telefon [REDACTED]
- Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved Astrid Unhjem, på epost astrid.unhjem@uit.no eller telefon [REDACTED]

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Studenter

Astrid Unhjem, førsteamanuensis

Aurora Petrea Teig & Marit Skogstad

SPØRRESKJEMA⁸

Spørreskjemaet er delt inn i to deler, hvor den ene tar for seg overgangen fra barnehage til skole, mens den andre tar for seg lek i første klasse.

Overgang:

1. Hvilke forventninger hadde du og barnet ditt da han/hun skulle begynne på skolen?
2. Hvordan opplever du at overgangen har gått (både for barnet ditt og deg som forelder)?
3. Har du opplevd noen endringer hos barnet fra det begynte på skolen første skoledag og til nå, når det gjelder atferd og motivasjon?
4. Hvilke behov hadde barnet ditt da han/hun begynte i første klasse?
5. Hvordan synes du disse behovene har blitt ivaretatt?
6. Kan du si noe om hvordan barnet ditt ble forberedt til skolestart?
7. Kan du si noe om hvordan barnet ditt ble fulgt opp etter skolestart?
8. Hva er din rolle i overgangen?
9. Var du bekymret for skolestart? Hvorfor/hvorfor ikke?
10. Hvilken interesse hadde barnet ditt for skolefaglige aktiviteter (som lesing og skriving) før skolestart?
11. Hva mener du fungerte under overgangen? Hva mener du kunne vært bedre?

Lek:

12. Hvilken rolle mener du leken har i første klasse, og hvordan tenker du det burde være?
13. Hvordan leker barnet ditt hjemme (mengde)? Fysisk lek eller dataspill?
14. Har du merket noen endringer i måten barnet ditt leker etter han/hun begynte på skolen?
15. Omgås barnet ditt de samme barna på skolen/hjemme som det de gjorde i barnehagen?

⁸ Dette er en komprimert versjon av dokumentet, da skjemaet foreldrene fylte ut hadde større plass til svar mellom spørsmålene.

Vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Lekens betydning i overgangen fra barnehage til skole”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få et innblikk i hvordan overgangen fra barnehage til skole oppleves fra et foreldre- og lærerperspektiv. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Hovedformålet med dette masterprosjektet er å tilegne oss informasjon om hvordan overgangen fra barnehage og skole oppleves for foreldre og lærere, og hvilken rolle leken har i denne overgangen. Gjennom prosjektet ønsker vi å undersøke om foreldre og læreres opplevelser av barnet er samstemte, og hva som er bakgrunnen for disse oppfatningene.

Hvordan kan lek bidra til å skape en god skolestart?

- Lekens betydning i overgangen fra barnehage og skole (sammenheng)
- Lekens betydning i førsteklasse

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget av informanter vil bestå av lærere på 1. trinn og foreldre av elever i disse klassene. Vi tenker at foreldre vil være et godt utvalg fordi de vil se eleven gjennom hele overgangsfasen fra barnehage til skole, og vil med dette få et innblikk i hvordan overgangen påvirker barnet deres. Lærere som arbeider på 1. trinn har en kompetanse om hvordan barnet utvikler seg og lærer på best mulig måte, og arbeider aktivt for at overgangen skal fungere godt. Utvalget vil bestå av 2-3 lærere på 1. trinn samt 3-4 foreldre som har barn i disse klassene. Du får dermed spørsmål om å delta i dette prosjektet med utgangspunkt i dine erfaringer om hvordan overgangen har vært for elevene.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du ønsker å delta i prosjektet, vil dette innebære et intervju på omtrent 45 minutter. Under intervjuet vil det bli tatt lydopptak for at vårt materiale skal bli så nøyaktig som mulig. Vi kommer under intervjuet til å stille noen spørsmål, men ønsker også at intervjuet skal bli en dialog mellom oss som forskere og deg som informant.

Spørsmålene under intervjuet vil være åpne, og uten noen fasitsvar. Eksempler på spørsmål kan være:

- Har du opplevd noen endringer hos barnet fra det begynte på skolen første skoledag og til nå, når det gjelder atferd og motivasjon?
- Hva tenker du kan være grunnen til at overgangen har gått som den har gått?
- Hvilken rolle mener du leken har i skolen, og hvordan tenker du det burde være?

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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

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

- Det er kun studenter og veileder som har tilgang til materialet. All informasjon vi samler inn vil bli sikkert lagret på universitetets servere, for å sikre ditt personvern. Her vil navn og materiale være adskilt, slik at det ikke kan identifiseres. Vi vil også endre kontaktopplysningene dine til en kode som lagres på en egen navneliste, adskilt fra øvrige data. Alt vil være kryptert og innlåst.
- Opplysningene som publiseres i masteroppgaven vil være kodet og anonymisert. Målet er å få frem de opplysningene som er relevant for å kunne besvare oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.07.2020. Etter denne datoen vil alt materiell, slik som lydopptak og eventuelle notater, bli slettet og fjernet fra alle systemer.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved Universitetet i Tromsø har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved Astrid Unhjem, på epost astrid.unhjem@uit.no eller telefon XXXXXXXXXX
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold, personvernombud@uit.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Studenter

Astrid Unhjem, førsteamanuensis

Aurora Petrea Teig & Marit Skogstad

Samtykkeerklæring

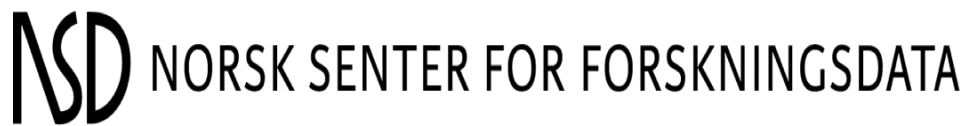
Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lekens betydning i overgangen fra barnehage til skole*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.07.2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 6: Vurdering fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masteroppgave - overgang fra barnehage til skole

Referansenummer

692156

Registrert

11.12.2019 av Aurora Petrea Teig - ate028@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UIT – Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Astrid Unhjem, astrid.unhjem@uit.no, tlf: [REDACTED]

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Aurora Petrea Teig, [REDACTED], tlf: [REDACTED]

Prosjektperiode

06.01.2020 - 01.07.2020

Status

13.12.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

13.12.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 13.12.19. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta

oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.
Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har
behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om
riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).
Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene
til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av
personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

