

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L_1

Navn: Angeline Eunice Malaca

Lærerens tanker om lek som læring for
elever med særskilt behov på 1.trinn

Dato: 01.02.21

Totalt antall sider: 63

Forord

I snart seks år som student ved Nord universitet i Levanger, så har jeg fått muligheten til å utvikle mine personlige og profesjons sider av meg selv. Denne oppgaven begynte som et forskningsprosjekt, noe som etter hvert utviklet seg parallelt med min selvutvikling og møte med det store samfunnsproblemet Covid-19. Til tross for ulike sidespor og uforutsigbare hendelser gjennom arbeidet med masteroppgaven, så har jeg vært glad for å kunne dele og fremme et betydningsfullt tema. Å føle seg heldig og fornøyd i livet kan oppfattes i ulike dimensjoner. Jeg har vært heldig som har fått nye sjanser og muligheter for å kunne skrive denne oppgaven. Det har vært en lang opplevelse fylt med både oppturer og nedturer. Noe som har gitt meg bedre grunnlag for å kunne møte mine egne svakheter, og samtidig være modig nok til å finne løsninger som et menneske i stadig utvikling. For meg har dette vært det mest spennende oppgave å skrive gjennom alle mine år som student. Jeg har bearbeidet mye erfaringer og tilegnet meg nye forståelser på flere områder. Å få gjennomføre har vært betydelig for meg og min framgang i all videre læring.

Når jeg ser tilbake på det, så er tiden sammen med medstudenter, venner og familie som har vært mest verdifullt for meg. I tillegg de lærerike diskusjoner med veileder og forelesere. Jeg er veldig takknemlig for de menneskene som har vært tilgjengelig for meg. De som har gitt sin tid for å høre mine tankeprosesser, gitt råd og veiledning, og for alle som har oppmuntret meg til å fortsette å skrive. Selv om det «bare» var en kaffekopp sammen eller diskusjoner om alt annet, så har jeg virkelig verdsatt alle stunder med dere. Denne oppgaven har blitt en stor del av meg, og det er mye som jeg tar med meg videre av gode minner, verdier, holdninger og kunnskaper. Jeg ønsker igjen å takke for alle som var tålmodige og støttende gjennom hele skriveprosessen min.

Angeline Eunice Malaca

01.02.21

Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg gjennomført et kvalitativt forskningsintervju med to lærere som arbeider på 1.trinn på hver sine grunnskoler, og en lærer som har tidligere jobbet med 1.trinn på en fådelt skole. Jeg har valgt å sette søkelys på deres tanker rundt temaet lek som læring og elever med særskilt behov på 1.trinn. Fenomenene «lek» og «særskilt behov» viser til to omfattende og sentrale begreper i dagens skole. Ut ifra dagens aktuelle debatter og utviklinger om opplæring i Norge, er det også et område med verdifulle kunnskaper.

Fortrinnsvis følger alle lærere de ulike tiltak og utredninger for å gi alle barn en god start på skolen uavhengig av sosial, kulturell og språklige bakgrunn, kjønn, kognitive og fysiske forskjeller. Vi ser eksempler på dette i Stortingsmelding nr. 6 tidlig innsats (2019-2020) og fagfornyelsen med nye læreplaner i 2020. Hvor man vektlegger praktiske læringsmetoder og tettere oppfølging av de yngste elevene på skolen. Sett fra det store samfunnsperspektivet er et godt organisert og tilpasset skolestart avgjørende for alle barns framtid. En økt forståelse hos de yngste elevenes behov vil styrke grunnlaget for deres videre oppvekst i opplæring. Noe som igjen betyr at lærernes kunnskap vil være en stor ressurs for å bygge et godt grunnlag for elevenes utvikling og læring.

Abstract

In this master thesis, I have conducted a qualitative research interview with two teachers who work in 1st grade at their respective primary schools, and one teacher who has previously worked with 1st grade at a small school where the grades were sometimes combined. I have chosen to shed light on their thoughts on the topic of play as learning for students with special needs in 1st grade. The phenomena “play” and “special need” refer to two comprehensive and central concepts in today’s school. Based on today’s current debates and developments about education in Norway, it is also an area with valuable knowledge. In the current situation, all teachers follow the various measures and regulations to give all children a good start in school, regardless of social, cultural, and linguistic background, gender, cognitive and physical differences. We see examples of this in Stortingsmelding nr.6 early intervention (2019-2020) and the subject renewal with new curricula in 2020. Where emphasis is placed on practical learning methods and closer follow-up of the youngest pupils at the school. From the broad societal perspective, a well-organized and adapted school start is crucial for all children’s future. An increased understanding of the youngest pupil’s needs will strengthen the basis for their further upbringing in education. Which in turn means that teachers’ knowledge will be a great resource for building a good foundation for pupil’s development and learning.

Innholdsfortegnelse

Forord	I
Sammendrag	II
Abstract	III
Innholdsfortegnelse	IV
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for temavalg	1
1.2 Problemstilling og mål	3
1.3 Kort om lovverk	4
1.4 Oppbygging av oppgaven.....	5
2.0 Tidligere forskning	6
2.1 Kartlegging av tidligere forskning	6
2.2 Hva viser tidligere forskning?.....	7
2.2.1 Spesialpedagogikkens røtter.....	7
2.2.2 Barns utvikling og behov	8
3.0 Studiens teorigrunnlag.....	11
3.1 Elever med særskilt behov	11
3.1.1 Tilpasset opplæring	12
3.1.2 Retten til spesialundervisning	13
3.2 Barns behov for å leke.....	13
3.2.1 Barnets sosiokulturelle omgivelse.....	14
3.2.2 Lek som læring.....	15
3.2.3 Lekens muligheter	16
3.3 Lærerens rolle for de yngste barna.....	16
3.3.1 Lærerens organisering	17
3.4 Tidlig innsats og tilrettelegging.....	17
4.0 Vitenskapsteori og metodologi.....	18
4.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger for studiet.....	18
4.1.1 Ontologi og epistemologi.....	19
4.1.2 Fenomenologi.....	21
4.2 Forskningsdesign.....	21

4.2.1 Kvalitativ metode	21
4.2.2 Casestudie.....	22
4.3 Kvalitativt forskningsintervju	23
4.4 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet	27
4.5 Forskningsetikk	28
5.0 Analyse av data og drøfting av funn	30
5.1 Analyse og fortolkning av forskningsintervju.....	30
5.2 Kort om forskningsdeltagernes bakgrunn	32
5.3 Drøfting av funn	34
5.3.1 Å støtte elever med særskilt behov i læring	34
5.3.2 Lærernes tanker rundt lek som læring.....	38
5.3.3 De offentlige styringsdokumenter og ressurser på skole	41
6.0 Avslutning	45
7.0 Litteraturliste	47
8.0 Vedlegg	51
8.1 Vedlegg 1 – Forespørsel om intervjudeltagelse	51
8.2 Vedlegg 2 – Intervjuguide.....	54
8.3 Vedlegg 3 – NSD Personvern	57

1.0 Innledning

«Vi skal gi tulipanen et så gunstig miljø at den blir så stor, vakker og velutviklet som den overhodet har muligheter for å bli. Men den skal ikke tvinges til å bli en rose»

– August W.F. Fröbel (Berg, 2019, s. 15).

I denne masteroppgaven vil jeg sette søkelys på lærerens perspektiv på temaet lek som læring for elever med særskilt behov på 1.trinn. Jeg har valgt dette temaet, fordi jeg ønsker å fordype meg i noe som jeg interesserer meg i. I tillegg ønsket jeg et tema som kunne være betydningsfullt for meg og mange andre i skolevirksomheten. Jeg vil starte med å redegjøre for bakgrunn av temavalg, problemstilling og mål for studien, i tillegg henviser til noen relaterte lovverk. Deretter gir en kort oversikt av studiens oppbygging, før jeg går videre til hoveddel og avslutter med konklusjon.

1.1 Bakgrunn for temavalg

Elever med særskilt behov er forankret i det spesialpedagogiske fagfeltet. Gjennom årene har kontinuerlige oppdagelser innen forskning og klinisk erfaringer bidratt til utvikling i anvendelser av spesialpedagogikken. Ny kunnskap på fagfeltet gir stadig nye forståelser av hvordan vi kan påvirke og forandre våre muligheter for læring og atferd (Berg, 2019, s. 11). Det pekes for eksempel på at gode, tilpassede og tidlige tiltak bidrar til positive effekter hos elevens liv. En god start på skolen er viktig for alle barn, men særlig avgjørende for de som har eller er i risiko for å utvikle et særskilt behov (Skogen, 2018, s. 205).

Selv om prinsippet tidlig innsats, inkludering og tilpasset opplæring har blitt vektlagt de siste årene i barnehage og skole. Så viser en statistikk fra utdanningsdirektoratet i 2017-2018 at behovet for spesialundervisning øker utover i grunnskolen, fra 3,8 prosent på 1. trinn til 10,7 prosent på 10. trinn. Det er en økning på 6,8 prosent fra 1.trinn til 10.trinn (Utdanningsdirektoratet A, 2018). Ifølge Nordahl-rapporten i *Inkluderende fellesskap for barn og unge*, er støttesystemet for dårlige til å møte elevenes behov. Ekspertgruppen fra rapporten fastslår at støttesystemet har kommet for sent, gitt dårligere læringsutbytte og eller har medført til ekskludering i fellesskapet (Nordahl, et al., 2019, s. 119-120). Dette er noen årsaker til det økende antall elever som utvikler ekstra støtte og behov i læring. Samtidig er det andre faktorer som spiller inn. Det kan for eksempel være at det er flere barn uten norsk som morsmål, et stort trykk i formelle lærings situasjoner som preges av ulike mål, tester og kontroll av undervisning, eller at kompetansen i å oppdage særskilt behov har blitt bedre enn tidligere (Mejlbo, 2019; Berg, 2019, s. 9-11).

Siden seksårsreformen i 1997 (L97) har de ulike utfordringene som elevene møter blitt sett i sammenheng med barns behov for å leke. I flere medier har det kommet spørsmål om løsningen kan være å reversere eller foreslå seksårsreformen på nytt. I utgangspunktet av å faktisk ta med det beste fra barnehagen over til skolen med mer lekbasert læring (Mjelbo, 2019; Vatne, 2006, s. 83). Sett fra et helhetlig syn er leken en universell del av barns oppvekst. Fra barnet er i mors liv til de blir 6-7,5 år vil kognitive ferdigheter være basert på et godt fundamet, som er avhengig av god stimulering av reflekser, sanser, balanse, koordinasjon og fysisk interaksjon med omgivelsen (Berg, 2019, s. 13-14).

Ifølge Lillemyr utgjør leken et sentralt område for læring hvor man kan utvikle språk, sosial kompetanse og sosial mestring. Noe som er viktige grunnlag for senere i livet når barna skal sosialisere seg inn i samfunnet (Lillemyr, 2012, s. 36). Ytterligere har fornyelsen av læreplanen aktualisert noen av disse fundamentene. Ifølge det som blir kalt for fagfornyelsen, vil samfunnet trenge barn som reflekterer, er kritiske, utforskende og kreative. Det betyr at lærere skal gi plass til mer lek og dybdelæring som byr på entreprenørskap, kritisk tenkning og praktisk opplæring (Utdanningsdirektoratet B, 2018). Dette vil gi gode muligheter til allsidige utviklinger som stimulerer grunnleggende elementer hos eleven. I tillegg fører det til et fellesskap som involverer plikter, ansvar, støtte og muligheter til selvrealisering (Lillemyr, 2012, s. 41).

Å tilegne forståelser til barns utfordringer i læring er viktig. Likevel viser støttesystemet til lang behandlingstid og lite effekter hos elevens utvikling. Det er for eksempel vanlig å samarbeide med andre instanser og få profesjonell hjelp fra Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) eller Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP). På den ene siden kan det bidra til mer ressurser til verktøy eller assistenter. På den andre siden kan det medføre til et sterkt fokus i diagnoser som setter rammer og begrensinger for eleven (Berg, 2019, s. 9-11).

Uavhengig av årsakene til barns utfordringer i læring, så vil de trenge voksne som våger «å se» og tar ansvar for å gi støtte istedenfor å sette rammer. Å danne et godt grunnlag allerede fra første året på skolen vil øke sjansen til å stoppe eller forhindre alvorlig skjevutvikling senere i elevens liv (Kunnskapsdepartementet B, 2019, s. 42-44). Dette tyder til at lærere med sin betydningsfulle rolle vil møte et stort mangfold av forventinger og utfordringer i hverdagen. I denne sammenheng oppfattes lek som læring som en stor ressurs for mange i skolevirksomheten. Fordi det kan gi gode fundament på flere nivå, i tillegg kan det være inkluderende, nyskapende, i takt med de ulike samfunnsendringene og foregå hvor som helst.

1.2 Problemstilling og mål

I denne studien har jeg dermed utformet problemstillingen slik:

Hvilke tanker har en lærer om lek som læring for elever med særskilt behov på 1.trinn?

Fenomenene i problemstillingen gir et sammensatt perspektiv, noe som vil kreve sitt utgangspunkt og sin forståelse for å kunne se de i en sammenheng. For det første har begrepet «lek» et stort omfang av ulike definisjoner. Lekens betydning kan bli sett fra ulike perspektiver og dimensjoner, inneholde ulike leketyper og egenskaper. I tillegg kan definisjonen endres med tanke på aktiviseringen av innholdet og konteksten (Lillemyr, 2012, s. 32). For det andre er begrepet «særskilt behov» som nevnt forankret i det spesialpedagogiske fagfeltet. Ut ifra St.meld. nr. 6 (2019-2020) er elever med særskilt behov, de som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Kort fortalt vil det handle om å praktisere likeverdighet og inkludering i opplæring. Noe som tar for seg et sammensatt bilde av hva læring er i dagens samfunn. Ofte vil det føre til dilemmaer og utfordringer siden det er et komplekst syn på menneskets utvikling. Derimot kan det lede til nyskapende læringsmetoder som kan foregå hvor som helst der et menneske trenger støtte til utvikling og rom for selvstendighet (Kunnskapsdepartementet B, 2019, s. 48-49).

Studiens første mål er å få et kjennskap til lærerens profesjonalitet i arbeid med lek som læring for elever med særskilt behov på 1.trinn. Et andre mål er å bidra med mer kunnskap for å støtte de yngste elever med særskilt behov. Studien vil prege av en hermeneutisk og sosial-konstruktivistisk paradigme. Noe som betyr at forskningsprosessen utforskes i lys av det sosiale og kulturelle samspillet. I tillegg vil en fortolkning i det sentrale temaet ses i sammenheng med spesifisering gjennom søken av mening, i forbindelse med de spørsmålene som stilles og dannes til tekst (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 73). Siden innsamling av kunnskap forholdsvis er tids- og stedsavhengig, vil studiens forskningsdesign betegnes som en kvalitativ casestudie som benytter seg av intervjumetode (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2019, s. 204). Det er gjennomført intervju med tre lærere fra hver sine skoler, som har arbeidet/arbeider med elever med særskilt behov på 1.trinn. Stort sett inneholder intervjuet åpne spørsmål, slik at læreren i større grad har mulighet til å formulere mest mulig tanker rundt temaet (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 165). Siden problemstillingen fordrer til en omfattende studie, så vil det være naturlig å stille seg kritisk til mine tilnæringer. Etersom fagfeltet spesialpedagogikk og lekens betydning er to kontroversielle temaer og påvirkes av

dagens debatter. Følgende fundament er kan gi bedre forståelser for spesialpedagogikken og leken som fenomen. Disse er: det historiske utviklingen, ulike pedagogiske grunnsyn, perspektivet på barn og barndom, ressurser, nasjonale politikken (offentlige styringsdokumenter), og det etiske ansvaret for å ivareta rettferdighet i arbeid med barn (Reindal, 2018, s. 105; Berg, 2019, s. 11-15). Jeg kommer ikke til å utdype meg i hver enkelte perspektiv, men disse er verdt å merke seg for helheten av oppgaven.

1.3 Kort om lovverk

I praksis kan lover og forskrifter bli forstyrret av rammeverk og rutiner som verken gir tid eller plass for det individuelles behov (Berg, 2019, s. 11). Her vil jeg fremheve noen av opplæringslovens aktuelle paragrafer for å gi en bedre forståelse for studiens grunnlag. Verdigrunnlaget og innholdet for opplæringen i skolen utvikler seg i takt med samfunnsendringene. I dag må alt som bestemmes i skolen ses i lys av regjeringens nye lover, regler og forskrifter. Ifølge barneloven, opplæringsloven og barnevernsloven har alle barn rett til opplæring. I tillegg har alle voksne som yter i samfunnsinstitusjoner, et mandat til å representere deres handlingsrom i lys av lovverkene (Opplæringslova, 2019).

«§ 1-1. Formålet med opplæringa.

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdninger for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og læringane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast» (Opplæringslova, 2019, §1-1).

«§ 1-3. Tilpassa opplæring.

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven (...))» (Opplæringslova, 2019, §1-3).

«§ 1-4. Tidlig innsats på 1. til 4. trinn.

På 1. til 4 årstrinn skal skolen sørge for at elevar som står i fare for å bli hengande etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får egna intensiv opplæring slik at forventa progresjon blir nådd. Om omsynet til eleven sitt beste talar for det, kan den intensive opplæringa i ein kort periode givast som eineundervisning» (Opplæringslova, 2019, §1-4).

1.4 Oppbygging av oppgaven

Denne oppgaven inneholder totalt åtte kapitler som bygger på flere underkapitler. Innledningsvis i første kapitlet har jeg introdusert for oppgavens bakgrunn, problemstilling, mål og noen aktuelle lovverk. I tillegg har jeg skrevet forord og sammendrag. Videre i oppgaven vil jeg redegjøre for hver kapitler i stigende rekkefølge slik: Tidligere forskning (2), Studiens teorigrunnlag (3), Vitenskapsteori og metodologi (4), Analyse av data og drøfting av funn (5) og Avslutning (6). Jeg vil komme med en kort oppsummering, konklusjon og noen tanker om videre forskning i avslutning. Jeg legger også ved NSDs (Norsk senter for Forskningsdata) godkjenning, informasjonsskriv og intervjuguide som vedlegg (8) etter litteraturlisten (7).

Hovedsakelig bygger studiens prosesser etter litteratur om kvalitative studier fra Nilssen (2014) og Kvale og Brinkmann (2018). Min tilnærming for å oppnå studiens mål vil basere seg på et ontologisk og epistemologisk ståsted, hvor verden (re)konstrueres av sosiale interaksjoner med omgivelsen. Det innebærer fortolkede og sosial-konstruktivistisk utgangspunkt mellom meg og de ulike forskningsprosesser (Nilssen, 2014, s.62). I neste kapittel skal jeg se nærmere på tidligere forskning i forbindelse med studiens forskningsområde. Deretter gå videre med oppgavens hoveddel om de teoretiske forankringer i disse delkapitler: Elever med særskilt behov (3.1), Barns behov for å leke (3.2), Lærerens rolle for de yngste barna (3.3) og Tidlig innsats og tilrettelegging (3.4). I neste kapittel skal jeg forklare mine datainnsamlingsstrategier for å styrke troverdighet og kvalitet i min oppgave gjennom valg av metoder og refleksjon. Videre i oppgaven vil jeg redegjøre for analyse av data og drøfting av funn. Her skal jeg se nærmere på analyseprosessen av datamaterialet og drøfte resultater og funn i oppgaven. Jeg ønsker å nevne at all datamaterialet fra forskningsintervjuene ble samlet inn i løpet av våren 2020. I utgangspunktet har alle forskningsdeltagerne bidratt med kunnskap og erfaringer fra dette tidspunktet og tidligere fra deres ståsted. Det betyr for eksempel at fagfornyelsen fortsatt ikke var tatt i bruk på skoler når intervjuet foregikk. Avslutningsvis vil jeg gi en kort oppsummering, konklusjon for oppgavens problemstilling og ta for meg noen tanker om videre forskning på temaet.

2.0 Tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for de sentrale trekkene fra tidligere forskning om særskilt behov og lek som læring. Hensikten er å vise til eksisterende forskning og kunnskap som styrker forståelsen rundt studiens grunnlag. Først vil jeg belyse fremgangsmåten og kartlegging av funn til tidligere forskning. Deretter se nærmere på hvilke grunnleggende kunnskaper som har blitt utviklet rundt forskningstemaet.

2.1 Kartlegging av tidligere forskning

Kartlegging av tidligere forskning henger sammen med studiens oppbygning. Siden det har foregått en konstant bearbeidelse av studiens formål før og under forskningsprosessen, så vil det være vanskelig å gi en helt konkret beskrivelse av kartleggingen. Det har vært variasjoner i utgangspunkter og kombinasjoner av søkeord. I tillegg et bredt utvalg hvor jeg måtte innsnevre resultatene for å finne de mest relevante studiene. Hovedsakelig har jeg søkt etter sentrale forståelser innenfor spesialpedagogikken og leken som fenomener i dagens skoler, For funn av internasjonale studier og litteratur benyttet jeg for eksempel følgende søkeord: *play in school, learning through play in primary school, play as learning for children with special educational needs, children with special needs and play*. Overordnet sett har jeg lagt vekt på fagfelleevaluering, publiseringstid, forskningens sammendrag og resultater i sammenheng med studiens formål. I tillegg benyttet jeg av studiens litteraturliste. Underveis i forskningsprosessen har jeg valgt å se på ulike søkeord i ulike databaser som Oria, Google scholar, Research gate og Web of Science. I databasen Oria gjorde jeg søk på følgende søkeord: *children with special needs and learning through play* som resulterte i 235 586 treff. Jeg avgrenset i årene 2005-2020, og til fagfellevurderte tidsskrifter, i kategoriene «Early childhood education», «special education» og «play», og fikk 696 treff. Jeg har også fått forslag fra en gjesteforeleser i tidligere undervisning, om professorer som har skrevet relevante studier og artikler som man finner i Research gate. De heter for Anna Brotherus og Jonna Kangas og er professorer ved universitetet i Helsinki.

Etter en gjennomgang av flere ulike studier, er mitt inntrykk at det viser ulike korrelasjon mellom fenomenene lek som læring og elever med særskilt behov på 1.trinn. I min oppfatning blir søkeordene for vidt. Enten har lekens plass et større fokus og/eller så vektlegges en mer bestemt atferd- eller læringsutfordring. Av de studiene jeg har lest, pekes det oftest på behovet for mer kunnskap for å tilrettelegge undervisningen for de yngste elevene på skolen.

Internasjonalt kan en slik forskning være på et annet nivå enn i Norge. Et eksempel er at

lekens verdi tar mye større plass for første klassinger i nordiske land, enn på skoler som i Irland, Australia, India eller USA. I disse landene begynner barn på skolen tidligere enn i 6 års alderen, i tillegg er det mer vanligere med ulike testing og gradering av læring allerede i barnehagealderen. Dette gir studiene ulike utgangspunkter, men likevel kan man se generelle likhetstrekk i funn og resultater. For eksempel viktigheten av tidlig innsats og barns medvirkning. Samtidig har de fleste studiene en tendens til å fremheve begrepet lekbasert læring/pedagogikk (play-based learning/pedagogy). Dette knyttes til ulike aldre, fra de minste i barnehagen, barn i skolealderen og til unge voksne som er i opplæring. Av metodebruken forekommer oftest en kombinasjon. Det kan være evalueringer av teorier, lærernes praksis, rammeverket i opplæringen og/eller observasjoner av elevens væremåter i skolen. Det er enklere å danne grunnlag rundt nordiske studier. Derimot har forskninger fra andre land gitt gode innsyn på ulike opplæringssystemer. En fordel har vært en økt forståelse ved barns utvikling på verdensbasis. Dermed har det bidratt til mer kunnskap av ulike satsingsområder som er nødvendig i dagens skole, noe som vi skal se nærmere på i neste delkapittel.

2.2 Hva viser tidligere forskning?

Innledningsvis i kapittel 1 ble de ulike fundamentene for studiens bakgrunn introdusert. Det gikk ut på forskjellige utgangspunkter og perspektiver å forholde seg til, noe som er verdt å merke seg i sammenheng med de eksisterende kunnskap og grunnlaget i studien. Som den franske filosofen Simone Weil (1909-1943) påpeker at «hvis man ikke kjenner fortiden, forstår man ikke nåtiden og egner seg ikke til å forme fremtiden» (Winther, 2009 & Hansen, 2018). I studiens sammenheng har jeg tolket Weils sitat som et viktig argument for all eksisterende kunnskap. Selv om mange av tidligere forskninger kan ansees som relevant i forskningsområdet, så har jeg basert funn av tidligere forskninger til å finne kunnskap om spesialpedagogikkens røtter og barns utvikling og behov.

2.2.1 Spesialpedagogikkens røtter

Historisk sett har synet på barn og barndom preget våre tilnærminger for å drive lærende organisasjoner på best mulig måte (Reindal, 2018, s. 105; Berg, 2019, s. 11-15). Dette påvirkes stadig av nye forskning og erfaringsbaserte kunnskap som bidrar til oppdagelser og utvikling for hvordan vi kan påvirke og forandre våre muligheter for læring og atferd (Berg, 2019, s. 11). Gjennom den norske skolehistoriske utviklingen som har gått fra eksklusjon til inkludering, så kan vi se hvordan synet på elever med særskilt behov har endret seg (Befring & Tangen, 2018, s. 34-57). I Norge har spesialpedagogiske undervisningstradisjonen eksistert i omkring 200 år, med store påvirkninger fra den europeiske idéstrømninger, personlige

initiativer og filantropiske bevegelser som oppstod på slutten av 1700-tallet (Hausstätter & Reindal, 2016, s. 9). I den lange diskusjonen om likeverd opplæring for barn og unge har ekskluderingen handlet om sosiale klasser og barns ulike funksjonshemninger. Familiens bakgrunn og barns egenskaper bestemte hvilken skoler de kunne gå på. Man begynte å løsrive seg fra tankegangen om at barn og unge med syns-, hørsel, evne- eller tilpasningsproblemer ikke var dannelsedyktige under den franske revolusjonen og opplysningstiden rundt 1789-99 (Befring & Tangen, 2018, s. 34). Etter hvert utviklet de pessimistiske tankegangene hvor synet på rasehygiene, eugenikk og degenerering var i menneskets framstillinger. Da gikk man over til skolesystemer med institusjonaliseringer og segregeringer i perioden av 1800-1950-tallet (Askildt & Johnsen, 2018, s. 64-71).

Det var ikke før i etterkrigsårene 1960-70 at det oppsto store debatter om prinsipper i skolesamfunnet og ønsket om positive holdninger ble prioritert. Det satte et stort preg på normalisering, integrering og tilpasset opplæring i skolesystemet (Askildt & Johnsen, 2018, s. 70-71). Dette medførte til utvikling av FNs Salamancaerklæring i 1994 (Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education) som opprettet tankegangen for spesialpedagogikkens oppgave om å ta hensyn til den mangfoldige variasjonen av barnas egenskaper, forutsetninger og behov. På denne tiden ble begrepene integrering og inkludering sett som tosidige av samme sak. Hvor integrering ble «ytrebegrep» om det utvendige rammer for felleskap, mens inkludering ble «indrebegrep» som handlet om den enkeltes opplevelse av å være verdsatt som del av et fellesskap. Fram til nå har spesialpedagogikkens hensikt handlet om «å tilrettelegge for å inkludere opplæring for alle i ordinære skoler, uavhengig av sosial, kulturell og etnisk bakgrunn» (Kunnskapsdepartementet, 2009; Befring & Tangen, 2018, s. 42).

2.2.2 Barns utvikling og behov

Fra en kort gjennomgang av spesialpedagogikkens historie ser man hvor langt skolen som organisasjon har utviklet seg. Ved at flere i dag kan rettferdiggjøre gode opplæringstilbud for alle barn, kunne vi ikke ha gjort uten de sentrale forkjempere som Eduard Seguin (1812-1880) som utviklet det første skoletilbudet for åndssvake barn, og Erik Pontoppidan (1698-1764) som ble kjent for sin *Pontoppidans forklaring* som fikk flere til å stille spørsmål og reflektere forklaringer på lærevansker (Befring & Tangen, 2018, s. 34; Flottorp, 2018). Likevel møter dagens norske skoler en av de største utfordringene ved å faktisk tilpasse opplæringen til enkeltes forutsetninger og behov. Ut ifra en oversikt over andelen av elever som får tilrettelagt undervisning i grunnskolen, så tyder det at behovet for spesialundervisning øker. Fra 2007-

2008 var det 6,3 prosent til 8,2 prosent i 2010-2011. I tillegg viser utdanningsdirektoratet fra 2017-2018 en økning av behovet på spesialundervising fra 3,8 prosent på 1. trinn til 10,7 prosent på 10. trinn (Tangen, 2018, s. 124; Utdanningsdirektoratet A, 2018). Med tanke på det økende behov for spesialundervisning i grunnskolen, så tyder det på en stadig økning av elever som ikke får et godt nok utbytte av dagens opplæringsstilbud. Selv om retten til opplæring for alle er fastlagt gjennom lov, forskrift og læreplaner, så vil det fortsatt være nødvendig at lovverkets intensjoner og krav blir etterlevd i praksis. Det er tydelig at det vil være avgjørende å fjerne gapet mellom lovverkets intensjoner og virkelighet, særlig når flere barn og ungdom stadig opplever utfordringer i læring og utvikling (Tangen, 2018, s. 124-125).

De siste årene har vi sett nærmere på enkeltes behov i læring og utvikling. Resultatet har gitt en rekke forskning og kunnskapsutvikling som viser til viktigheten av barns behov for å leke, tidlig innsats, barns medvirkning og inkludering. Dette ser vi i for eksempel i prosjektet *Playing to learn in Finland, early childhood curricular and operational contexts*, og Organisasjon for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) sine relevante undersøkelser. Her har de blant annet utforsket kontraster og kompleksiteten i de forskjellige nasjonale politikkene som påvirker perspektivet på barns lek og lekbasert pedagogikk. Prosjektet belyser to kategorier som innebærer om nasjonale omgivelser og sosialpedagogiske tradisjon. Det første kategorien tar for seg hvordan nasjonale rammer vektlegger på å forberede barn til skolestart og det primære kognitive mål. Mens den andre kategorien retter oppmerksomheten rundt barns lek og sosial utvikling med vekt på barns rettigheter (Kangas, Harju-Luukkainen, Brotherus, Kuusisto & Gearon, 2019).

En oppfatning av undersøkelsen er hvordan lek som fenomen blir definert i den finske rammeplanen for barn i tidlig opplæring. I likhet med det norske opplæringssystemet, viser ulike rammeverk til balansering mellom å oppnå elevenes adekvate mål, deres grunnleggende rettigheter og behov i skolen. En innføring av Utdanningsdirektoratet i 2019 viser hvordan de ønsket å bidra med mer kunnskap om å lage gode overganger og tilpasse skolestarten til barnets beste. Selv om målene i de ulike retningslinjer er uklare og vagt, så har man i alle fall lagt mer vekt på barnets behov i flere av nasjonale satsningsområder. Noen eksempler har vært å bearbeide praksis ved barnets skolestart, fleksibel bruk av personale mellom barnehage og skole, og styrket foreldresamarbeid og mer informasjon rundt skolestart (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Ut ifra funnene til Kangas m. fl. indikerer de at det finske rammeplanen ser på leken som glede og motivasjon for aktiviteter, og ikke et verktøy for å oppnå læringsmål. I forhold til forståelsen av læring som er basert på forestillingen av at barn har en aktiv rolle for sin egen læring, så vil lek som læring handle om en helhetlig tilnærming som skjer når barn leker, utforsker, beveger seg rundt, selvuttrykker og utløser kreativitet. Sett fra denne sammenhengen lærer barn når de leker, ikke gjennom kognitive oppgaver i seg selv, men mer i måten av å være, leve og oppfatte verden på (Kangas, et al., 2019, s. 6-7). Dette støttes også av opplæringens verdigrunnlag i den generelle delen som mener at: Å få leke er et grunnleggende behov for de minste barna i skolen. Gjennom lek kan elever få muligheter til å utvikle seg på allsidige måter, stille kritiske spørsmål til deres egen læring og løse problemer ut ifra deres forutsetninger. Dette bidrar til en skapende og kreativ læringsprosess som gir et godt grunnlag til elevenes danning og identitetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Samtidig vil mulighetene for utvikling og læring gjennom lek være avhengig av en rekke andre fundamenter. Ifølge artikkelen til Stig Broström som tar for seg måter for å forhindre «skolefisering» av barnehager i nordiske skoler. Så mener han at lekbasert læring har sine tre hovedpunkter: (1) læring foregår i aktiviteter hvor barnet er aktivt deltagende, samspiller og kommuniserer med andre; (2) barnets motivasjon skal være parallelt med aktivitetens mål, slik at meningsfulle aktiviteter gir grunnlag til barnets læring; (3) læring skal være en produktiv og kreativ aktivitet basert på fantasi (Broström, 2016). I tillegg til disse punktene er det avgjørende med gode støttespillere fra barnets omgivelser, slik at mestringsfølelsen kan øke selvilliten og gi barnet erfaring til å løse andre utfordringer (Berg, 2019, s. 73).

Til tross for myndighetenes intensjoner om tilpasset opplæring og realisering til å utvikle «det hele mennesket», har skolen blitt opplevd som en arena hvor det stilles spesifikke krav og prestasjon til den enkelte elev. Før fagfornyelsen ble utarbeidet, hadde læreplanene et utgangspunkt ved å utvikle grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving, regning, muntlig framføringsevne og IT-kunnskap. For barn og unge som strevde med teorifag opplevde de det som fragmentert og meningsløst (Breilid & Sørensen, 2018, s. 631). Hittil har en rekke fornyelser av læreplanen innarbeidet mer praktisk arbeid, sosiale ferdigheter og bedre forståelse for kultur og kunstneriske arbeid (Utdanningsdirektoratet B, 2018). Dette kan være et interessant paradigme for skolens formål, siden sansing for læring har fått større fokus i menneskets utvikling. I tillegg har ny og oppmuntrende kunnskap fått gjennombrudd i relevante studier; om hjernens utvikling og evne til forandring. For noen år siden har begrepet *epigenetikk* blitt introdusert i allmenheten noe som har gitt nye tanker rundt arv, miljø og

menneskets utvikling. Det er fortsatt en fersk kunnskap som skal tas med forsiktighet, men ifølge Estensen er epigenetikken med på å støtte opp tidligere forskninger om arv og miljø. Hun mener at omsorg er viktig, erfaringer spiller inn på biologien og at gener kan skrues av og på (epigenetikken) (Estensen, 2016). Vi vet at både genetikk og erfaringer/stimulering spiller viktige roller for utviklinger i hjerneceller og vekst av nye nettverk. I tillegg med epigenetikken kan vi dermed slå fast at hjernens plastisitet og muligheter til positiv endring kan foregå gjennom hele livet (Berg, 2019, s. 25-28).

3.0 Studiens teorigrunnlag

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for oppgavens teoretiske grunnlag. Hensikten med kapittelet er å gi en bredere faglig sammenheng med studiens problemstilling. Jeg skal se nærmere på forskjellige teoretiske aspekter innenfor forskningsområdet. Jeg har valgt å avgrense tilnærminger til ulike teorier og har inndelt kapittelet slik: 3.1 Elever med særskilt behov, 3.2 Barns behov for å leke, 3.3 Lærerens rolle og 3.4 Tidlig innsats og tilrettelegging.

3.1 Elever med særskilt behov

Særskilt behov er et tema som er knyttet til elever med større eller mindre utfordringer i den ordinære opplæringen på grunnskolen. Å ha et særskilt behov på skolen kan ha mange grunner og være resultater av ulike fysiske og psykiske belastninger og eller utfordringer som man møter gjennom oppveksten. For små barn kan tidlige tegn på utfordringer handle om språkutvikling, motorikk, sosial fungering og eller begrepsforståelse. I en større grad vil de ulike funksjonsområdene være avhengig av hverandre tidligst i utviklingen enn senere i livet (Berg, 2019, s. 22). I denne sammenheng er det viktig å skille mellom barns ferdigheter og evner ved læring. Ferdighet handler om de lærte og trenbare fundamentene i et menneske. For eksempel de motoriske, kognitive og sosiale ferdigheter. Mer spesifikk kan det handle om våre kunnskap, kyndighet, dyktighet og målrettet handlinger. Mens evner er oftest medfødt, og innebærer de underliggende egenskaper som kan relateres til utførelsene av oppgaver (Berg, 2019, s. 18). Uansett årsaker til elevens særskilte behov vil de voksne rundt barnets omgivelse spille en viktig rolle. For at elever kan få lov til å utfolde seg, være seg selv og å få delta i et godt fellesskap i opplæring, vil de trenge voksne som bryr seg og støtter deres behov. For at man kan forebygge og i beste utfallet forhindre skjevutvikling senere i elevens liv, så vil det handle om voksnes bevissthet om barns forutsetninger og behov når de begynner på skolen (Kinge, 2015, s. 12-22; Kunnskapsdepartementet B, 2019, s. 42-44).

3.1.1 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring skal sørge for at ingen holdes utenfor fellesskapet på grunn av forutsetninger, interesser, talenter, kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn. I dagens opplæringsverk brukes begrepet som en overordnet funksjon for både elever som følger ordinær opplæring og for elever med særskilt behov (Nordahl mfl., 2019, s. 30-31). Ifølge opplæringsloven har alle elever rett til tilpasset opplæring. «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat» (Opplæringslova, 2019, §1-3). Likevel er det ikke en individuell rett. Det innebærer om å skape variasjon og tilpasninger til mangfoldet i fellesskapet i skolen. Tilpasset opplæring gir lærere store muligheter til å tilrettelegge lærings situasjoner for å sikre mest mulig av elevenes utbytte av den ordinære opplæringen. Noen eksempler kan være i form av organisering av opplæringen, pedagogiske metoder, arbeid med læringsmiljø, og eller oppfølging av lokalt arbeid med læreplaner og vurdering. I arbeid med tilpasset opplæring er inkludering, variasjon, erfaring, medvirkning, relevans, sammenheng og verdsetting viktige fundament (Utdanningsdirektoratet C, 2018). Disse fundamentene bidrar til å ivareta både likeverdsprinsippet, inkluderingsprinsippet og formålet med tilpasset opplæring (Nordahl mfl., 2019, s. 31).

I dagens samfunn oppleves skolen som den viktigste oppvekstarenaen etter foresatte/familie. Dermed vil ikke tilegnelsen av bare fag og ferdigheter være tilstrekkelig for elever i utvikling. Ifølge Olsen, Mathisen og Sjøblom kan arbeid med tilpasset opplæring på skolen forstås som tre ulike utviklingsoppgaver. De mener det innebærer å fremme faglig, personlig og sosial utvikling (Olsen, Mathisen & Sjøblom, 2016, s. 28). Personlig og sosial utvikling vil særlig utgjøre en viktig ramme for barn med særskilt behov. Med tanke på å virkeliggjøre barns rettigheter, omsorg og opplæring, så vil personlig og sosial utvikling bli et godt utgangspunkt for tilhørighet og deltagelse i ulike oppgaver. For å få til dette må de voksne ta grep for innsats og et godt samarbeid. For eksempel mellom foreldre, voksne på skolen og i noen tilfeller voksne fra andre hjelpeinstanser. Ved at voksne står opp for barns rettsstilling, så kan lovens intensjoner og krav virke med sin reelle virkning. I utgangspunktet vil det innebære et godt samarbeid og samordning av planer og virksomhet mellom barnets ulike omgivelser og hjelpeinstanser (Tangen, 2018, s. 125-126).

3.1.2 Retten til spesialundervisning

For noen elever er tilpasset opplæring verken tilstrekkelig eller hensiktsmessig. Når man søker etter årsaker til det økende behovet for spesialundervisning, så vil forholdene variere med tanke på hvem som blir spurt. Noen peker på de negative påvirkningene av testing og gradering på skolen, at tiltak blir satt inn oftere enn tidligere eller at læringskravene har økt. Andre diskuterer om forskjelligheten mellom de gode og teoretiske målsettingene som er formet rundt barnehage og skole, og eller at lærende organisasjoner er preget av lite ressurser og for lav kompetanse blant pedagoger og fagpersonell (Berg, 2019, s. 17).

Ifølge St.meld. nr. 6 (2019-2020) har elever som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet ha rett til spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet B, 2019, s. 48-49). I slike tilfeller har elever med særskilt behov rett til et spesialpedagogisk tilrettelagt tilbud på skolen. I motsetning til tilpasset opplæring, vil det kreve et formelt vedtak som skal være basert på en sakkyndig vurdering av elevens behov for særskilt tilrettelegging. Spesialundervisningen skal innebære konkrete vurderinger i hvert enkelt tilfelle, og det skal forutsettes at undervisningen er tilpasset elevens spesielle forutsetninger og behov. Det betyr ikke at opplæringen skal gis som enetimer, men at opplegget skal være strukturert og planlagt. I denne forbindelse skal det utarbeides en individuell opplæringsplan (IOP). Gjennomføringen av dette i praksis kan handle om et bredt spekter av tiltak. Det kan handle om hele opplæring i små grupper kombinert med individuell hjelp, til bare et par timer i uken med for eksempel tilrettelagt trening eller opplegg som skiller seg fra det ordinære opplæringen (Tangen, 2018, s. 108-109).

Barn lærer på forskjellige måter og det finnes stadig flere perspektiver og en pågående debatt om hvordan barn lærer best. I skolen er det lærere som kan definere hvilke læringsutbytte elever skal ha og bestemmer i hvilken grad om det blir oppnådd. Dette er noe som kan bidra til å bedre muligheter for at elevene lærer ut ifra egne forutsetninger og behov. Dermed vil god praktisering av elevens rettigheter, valg av undervisningsmetoder og individuell tilrettelegging bli grunnleggende faktorer i elevens utvikling (Berg, 2019, s. 18-19).

3.2 Barns behov for å leke

Å få leke er et omfattende begrep som gir ulike definisjoner med tanke på konteksten og perspektivet. Uansett alder på barn vil lekens egenverdi innebære grunnleggende fundament for deres utvikling. Noen eksempler på lekens egenverdier er at den gir glede, tilfredstillelse, et fellesskap og rom for selvuttrykk. Å få være seg selv, uttrykke egne interesser og

erfaringer, gjør at barn skaper forståelser og mening. I tillegg har lekens egenverdi en funksjon på at den gir velvære og bidrar til barns helse (Öhman, 2012, s. 100). Lillemyr beskriver i boka *Lek på alvor* (2012) at lek er en omfattende og sammensatt fenomen. Ifølge han er det et begrep som er vanskelig å gi en klar definisjon på, i tillegg krevende å skille fra andre aktiviteter. Lek gir mange ulike funksjoner for både barn og voksne. Noen anser lek som et særtrekk ved mennesket og tar for seg begrepet *humor ludens*, det lekende mennesket. Andre har uttrykt lek som den mest dominerende funksjonen for barn, fordi det er grunnleggende for den fysiske og psykiske utviklingen (Lillemyr, 2012, s. 32).

Ifølge Öhman er lek avhengig av både universelle og kulturelle faktorer. Oppfatningen av hva som er lek vil alltid ha en sammenheng med samfunnets vilkår. Samtidig er det flere likhetstrekk uansett hvilken kultur det oppstår i. Det som virker universelt for lekens kjennetegn er at det er: lystbetont, spennende, spontan, frivillig, inviterer til rollespill, ingen tydelige mål, styres av indre motivasjon, gir velvære og engasjement som føles godt (Öhman, 2012, s. 75-78).

3.2.1 Barnets sosiokulturelle omgivelse

En teoritilnærming i den kognitive og sosiokulturelle kan bidra til flere aspekter for å forstå leken som fenomen. Lev Vygotsky (1896-1934) anses for å ha utviklet den sosiokulturelle teorien. Han mente at barns utvikling har en sammenheng med den sosiale, historiske og kulturelle omgivelsen som barnet befinner seg i. All menneskelig aktivitet er en sosial prosess som er med på å danne våre kognitive strukturer. Denne kognitive utviklingen foregår i sosiale interaksjoner med andre. Ifølge han er språk det mest grunnleggende verktøy for all videre læring og utvikling, men det innebærer at omgivelsen har medlemmer som har mer erfaringer og kunnskap til å kunne veilede andre (Woolfolk, 2017, s. 66-68).

Dette støttes av Jerome Bruners (1915-2016) teori om *scaffolding* og kan tenkes i sammenheng med Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen (Raaheim, 2020; Öhman, 2012, s. 53). Bruners teori kan gjerne oversettes til stillasbygging. I en pedagogisk sammenheng vil det handle om å gi verktøy eller muligheter som bidrar til å utvide og utdype barnets forståelser. Samtidig skal stillaset være til hjelp for å utføre oppgaver som barnet ikke klarer på egen hånd, og det skal være tilgjengelig etter deres behov for å gjennomføre (Öhman, 2012, s. 53). Når det gjelder sammenhengen med den nærmeste utviklingssonen, så mener Vygotsky at man kan finne og utvikle barnets læringspotensial gjennom de voksne eller en kompetent jevnaldring. Han mener at utvikling foregår gjennom samspillsituasjoner

med andre mennesker. Å få tilgang til kunnskap, ferdigheter og språk fra andre er viktig for barns mentale og psykologiske funksjoner. I utgangspunktet vil barns atferd og handlinger preges av felles aktiviteter utført i en gruppe. Hvor barnet lærer av felles kultur, de kollektive normene som den voksne eller den dyktigere jevnaldringen representerer. Barns forståelse av verden oppstår ved ulike samspill som konfronterer og eller utvider deres egne meninger. Vygotsky sier at «det barnet ditt kan gjøre i samarbeid i dag, kan det gjøre alene i morgen». Dette støtter Dyste (1999) og mener at ny innsikt og forståelser oppstår ved at mennesker utfordrer og påvirker hverandres tanker og meninger, og ikke bare eksisterer ved siden av hverandre (Askland & Sataøen, 2013, s. 200-202).

3.2.2 Lek som læring

I barnehage og skole har oppfatningen mellom lek og læring satt ulike spørsmålstegn omkring arbeidsmetoder og barns utvikling. Lekens posisjon er høyst verdsatt i barnehagen, mens skolen som organisasjon er usikker på hvilken plass leken kan ha i forbindelse med den målrettede undervisningen (Askland & Sataøen, 2013, s. 205). «Lek» og «læring» er to begreper med et vidt omfang av ulike forståelser og definisjoner. Samtidig har de flere likhetstrekk når de utføres. For eksempel så kan begge drives av lyst, kreativitet, valgmuligheter, meningsskaping, muligheter til kontroll og det å sette realistiske mål (Öhman, 2012, s. 189). Vi vet at fra barnet er i mors liv til de blir 6-7,5 år, vil grunnlaget være avhengig av god stimulering av reflekser, sanser, balanse, koordinasjon og fysisk interaksjon med omgivelsen (Berg, 2019, s. 13-14).

I denne sammenheng vil lekens egenverdier og betydninger fra barnehagens virksomhet, ha like stor nytteverdi for barn som begynner på skolen. Ifølge Aleksej Leontjev (1903-1979) omtaler han lek som virksomhet. Teorien hans tar for seg lek som en del av et større arbeid som han kalte «problemer i utvikling av psyken». I lek som virksomhet så mener han at det ikke er nytteeffekten som er motivet for leken, slik det for eksempel er i de voksnes arbeid. Han mener at motivet ligger i de opplevelsene som barnet skaper i lek. Ifølge han vil lekens viktigste kjennetegn handle om at det er en *fri* virksomhet. Hvor barnet kan bruke fantasi til å bygge over gapet mellom det man har lyst til å utføre av handlinger, og det man har mulighet til og får lov til å gjøre (Askland & Sataøen, 2013, s. 203-205). Dette underbygges av Mihaly Csikzentmihalyis (f.1934) teori om indrestyrt motivasjon som han kalte for *flow* eller på norsk «flyt». Han mener at flyt er en tilstand som man ofte opplever i lek. Hvor konsentrasjon av oppgaver preges av «kontroll», at det føles ut som at tid forsvinner, spennende utfordring og at det byr til flere handlingsmuligheter. Han hevder at flyt er en selvopplevelse av å leve i sin

best mulige kapasitet, noe som bidrar til å løse kreativitet og høy kvalitet i mestring (Lillemyr, 2012, s. 217-218). Denne følelsen av mestring vil også være avgjørende for å øke selvtilliten, og igjen mestre nye ferdigheter og kunnskaper (Berg, 2019, s. 73).

3.2.3 Lekens muligheter

Gjennom gode praktiseringer av lek vil det kunne gi utvikling på sosial kompetanse, kommunikasjon, tilhørighet og demokrati (Öhman, 2012, s. 95-108). Sosial kompetanse handler om individets ferdigheter, kunnskaper, holdninger, motiver og evner som er viktig for å trives og mestre i ulike sosiale omgivelser. I tillegg består det av viktige elementer som er: empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet (Askland & Sataøen, 2013, s. 151-152). Å ha sosial kompetanse blir sett som et viktig mål for å gi barn gode fordeler til en god start i livet. Det kan bidra til å lykkes i sosiale kontekster og gir stadig bedre samhandling med andre. Noe som igjen gir bekreftelse, anerkjennelse og følelsen av tilhørighet fra både jevnaldrende og voksne (Ogden, 2015, s. 248).

Dermed vil elever med særskilt behov trenge voksne med de riktige kunnskapene for å planlegge gode undervisningsaktiviteter som byr på inkludering og et godt fellesskap. I tillegg kan de voksne styrke elevens medvirkning i gruppen, vedlikeholde, utvikle aktiviteten og håndtere konflikter (Vedeler, 2007, s. 123-124). Slik at alle elever får oppleve en kombinasjon av et positivt, allsidig og stimulerende læringsmiljø (Berg, 2019, s. 18). Når elever får rom og tid til å skape et genuint leketid, vil de ikke bare tilegne lekens ulike egenverdier. I tillegg vil det bidra til å forme en rekke viktige fundamentet for veien videre som et selvstendig og fungerende menneske i samfunnet (Utdanningsdirektoratet B, 2018).

3.3 Lærers rolle for de yngste barna

En lærers rolle kan ha mange ulike funksjoner, for eksempel å være en klasseleder og samspillpartnere til elever, kollegaer og foreldre. Det å være en lærer for de aller yngste elever på skolen kan innebære mye av de samme aspektene som de andre lærerne i andre trinn. Samtidig kan det føles ut som et mye større ansvar, siden alt av grunnlag for opplæring anses for å begynne i første året på skolen. For fem- og seksåringene er det viktig å bli møtt og sett. Før fagfornyelsen kom ut i år, så pekte skolen mot en kognitiv-teoretisk læring. Da brukte elever mange timer i formelle tilværelser og sittestillinger i klasserommet (Vingdal, 2018, s.48). Ifølge de nye fornyelsene av læreplanen, så skal lærere gi plass til mer lek og dybdelæring som byr på entreprenørskap, kritisk tenkning og praktisk opplæring (Utdanningsdirektoratet B, 2018; Vingdal, 2018, s. 33-37). I dagens skole skal det fokuseres

mye på å gi barn et helhetlige læringssyn hvor kroppen og leken skal være sentral (Vingdal, 2018, s. 33-37). En forutsetning for alle lærere er å møte hver enkelte barn som et individ. Noe som Lillemyr støtter (2012) ved å fremheve Berit Baes (2009) forskning om en aksepterende og støttende holdning. Ifølge Bae kan pedagoger og foreldre påvirke mye av barnets ytre motivasjon gjennom en anerkjennende væremåte, uten å svekke barnets indre motivasjon. Å se barnet som et subjekt og bygge relasjoner gjennom dialog kan virke positivt for barnets læring og utvikling (Lillemyr, 2012, s. 217). I tillegg til dette individsperspektiv, vil et helhetlig perspektiv være like viktig og nødvendig for både elever og lærere. For å fremme læring skal lærere være bevisst for at helhetlig læringssyn kan variere fra individ til individ, fra fag til fag og de ulike holdningene som de enkelte har (Skogen, 2015, s. 104). Lærere som samspiller tett med de yngste barna på skolen skal omfatte kunnskaper, erfaringer og verdier som gjelder alle elever. Likevel er det mange lærere som unngår å ta stilling til lek på grunn av usikkerheten rundt lekens betydning på skolen (Lillemyr, 2012, s. 191-192).

3.3.1 Lærereens organisering

I boka *Lærere som talentutvikler* sammenligner Skogen lærere og elever som entreprenører i sin egen utvikling. Han mener at lærerens rolle er tosidig. Det ene er at man har ansvar for skolens tilbud om å legge til rette for et godt læringsmiljø. Det andre ansvaret er å veilede elever til å forstå deres ansvar for egen læring. Skogen mener at i en slik entreprenørskap så vil det handle om en ledelse som setter lys på målet. Samtidig som man tenker helhetlig og langsiktig bygget på kreativitet og endringsledelse. I tillegg skal man utvikle sin arbeidsplass som lærende organisasjon (Skogen, 2015, s. 96-97). Dette innebærer en strukturert kartlegging av organiseringen og kulturen som finnes fra før. I tillegg vil det å gi tid og tålmodighet være gode faktorer, slik at man kommer i forkant med samarbeid, planlegging og rutiner (Damsgaard, 2015, s. 259-263; Vingdal, 2018, s. 48).

3.4 Tidlig innsats og tilrettelegging

Ifølge St.meld. nr. 6 (2019-2020) er tidlig innsats avgjørende for alle barn uavhengig av alder. Å starte tidlig er en forutsetning for å nå et godt utdanningsløp og skape like muligheter for alle. Et godt grunnlag allerede i de tre første leve årene er avgjørende, da barns utvikling og hjerne er mest formbare (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 21-22). I en av UNICEFs rapport fra 2008 viser de frem at Norge er en av de 25 OECD landene som har best oppvekstkår for barn (UNICEF, 2008, s. 2). Ut ifra artikkelen til Holte er det på grunn av de høykvalitetsbarnehagene vi tilbyr. Han tar for seg at barnehager med høy kvalitet kan være med å forebygge psykisk helseproblemer (Holte, 2019). Dermed er en tett oppfølging fra

barnehagen og videre til skole arena grunnleggende for barns utvikling. I skolen blir det viktig å gripe inn tidlig så mulig når problemer oppstår eller avdekkes. En tidlig innsats i første trinn handler om økt kompetanse og kvalitet i barnehagen. Deretter en systematisk vurdering, tilbakemelding og målrettet oppfølging av elevenes læringsutvikling i småskolen. Gjennom å skaffe seg tidlig innsikt i forutsetningene og behovene til hver enkelt elev, vil det kunne gi en god begynneropplæring for første trinn (Palm, Becher & Michaelsen, 2018, s. 19-20).

4.0 Vitenskapsteori og metodologi

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for mine framgangsmåter og gi en bedre forståelse for studiens metodevalg av datainnsamlingen. Hensikten er å skape troverdighet og kvalitet i min forskning ved å undersøke valg av metoder ved hjelp av teorier og kritisk refleksjon. I denne studien har jeg valgt et kvalitativt forskningsintervju som datainnsamlingsstrategi. Jeg vil først presentere det vitenskapsteoretiske grunnlaget for studiet, deretter beskrive mine valg av metoder.

4.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger for studiet

Johannessen m.fl. mener at en overblikk av vitenskapsteorier kan gi begreper og perspektiver, som igjen gir føringer for hvordan vi ønsker å undersøke fenomenet som skal studeres. Et utgangspunkt i kunnskaper og antakelser om hvordan tilværelsen henger sammen, vil kunne bidra til å ta riktige beslutninger for studiets metodevalg. Slik at forskeren utfører gode tilnærminger og kvalitet sikre funnene og målene på en troverdig måte (Johannessen, et al., 2019, s. 37).

Hvor går skillet mellom hverdagskunnskap og forskningsbasert kunnskap? Hvorfor kan masterstudiet betraktes som en vitenskapligforskning? Begrepene vitenskap og forskning er forholdsvis like og blir ofte brukt om hverandre. Begge er omfattende begreper som forholder seg til ulike kunnskaper og fenomener (Nyeng, 2012, s. 10-15). Nilssen (2014) forklarer at mange forskere henviser seg til ulike nivåer i vitenskapsteorier hvor det er ingen enkel måte å beskrive det på. En tolkning fra Nilssen er at vitenskap tar for seg utallige paradigmer og teorier (Nilssen, 2014, s. 61-62). Nyeng mener at en måte å forklare begrepet vitenskap på er at det innebærer systematiske undersøkelser som tar for seg om fysiske og sosiale fenomener. Han mener at vitenskapens grunnlag dannes gjennom en organisert skepsis eller idé av fenomenet. Resultater fra undersøkelser blir da grundig analysert. Deretter gjøres det tilgjengelig for en kritisk offentlighet, noe som produserer ny kunnskap som til slutt blir til et felleseie for alle mennesker (Nyeng, 2012, s. 10).

Ifølge Johannessen m.fl. kan vitenskapelig forskning grovt sett deles i to ulike retninger. Disse blir omtalt som naturvitenskapen og samfunnsvitenskapen. Sett fra en naturvitenskapelig forskning vil de vanligste studieobjektene handle om atomer, gener, celler eller dyr. I en slik forskning vil man oftest forholde seg til fenomener uten nødvendighet av språk og evne til å forstå seg selv og sine omgivelser (Johannessen, et al., 2019, s. 27). I motsetning til dette vil samfunnsvitenskapen handle om å analysere og skape forståelser av den sosiale virkeligheten. En forståelse av samfunnsvitenskapelig forskning er at det innebærer om å samle informasjonen fra mennesker og bruke det til å lære om det samfunnsmessige forhold og prosesser. Det vektlegger virkeligheten av hva folk opplever som å undersøke folks hverdagsvirkelighet. Det kan innebære av en uendelighet av gjenstander, mennesker, samhandlinger, erfaringer og fortolkninger (Johannessen, et al., 2019, s. 25-31).

Ut ifra masterstudiets bakgrunn og formål så viser det til en samfunnsvitenskapelig forskning. Min problemstilling lyder slik: *Hvilke tanker har en lærer om lek som læring for elever med særskilt behov på 1.trinn?* For å få svar på problemstillingen min måtte jeg lage en systematisk undersøkelse for å få frem forskningsdeltagernes perspektiv og tanker. Det gjorde at søken etter informasjon gjennom lærerne ble en kompleks fortolkning av virkeligheten. I mitt tilfelle vil fenomenet om lek som læring for elever med særskilt behov på 1.trinn, handle om ulike meninger i forhold til lærernes erfaringer og kunnskaper som har formet deres ulike synspunkter. Ifølge Nilssen vil dette handle om en hermeneutisk tilnærming av fenomenet, siden hermeneutikken bygger på en forståelse av at det egentlig ikke finnes en sannhet, men at fenomener kan forklares på ulike måter (Nilssen, 2014, s. 72). På samme måte føler jeg dette om mine innsamlede data og informasjonen fra intervjudeltagerne. Selv om de har samme yrkestittel, så har de tre lærerne pekt på ulike utgangspunkter og vesentlige områder på temaet. Samtidig har jeg under hele prosessen sett på de ulike delene som utgjør helheten for kunnskapene som skapes. Det som har vært avgjørende for å nå frem til en god forståelse på søken etter min mening for forskningen, var gjennom en kontinuerlig refleksjon av de ulike relasjonene, følelsene og erfaringene som jeg har gjort (Johannessen, et al., 2019, s. 31).

4.1.1 Ontologi og epistemologi

Samfunnsvitenskapen kan betraktes på flere nivåer og deles inn i teorier etter grad av generalitet. De spesifikke metoder for å hente informasjon/data til forskningen vil være på det laveste nivået. Mens på det høyeste nivået anses de ontologiske og epistemologiske betraktningene for forskningen. Ontologien tar for seg hva virkeligheten er og hvordan det ser ut (Johannes, et al., 2019, s. 38-41). For masterstudiets ontologiske erkjennelse av

virkeligheten, vil det kjennetegnes av at vi lever i en konstruktivistisk verden (Nilssen, 2014, s. 62). Det plasseres i et tradisjonelt samfunnsvitenskapelig kunnskapssyn. Hvor selvidentitet og forståelser av tilværelsen er dynamiske i samhandling med andre. Det innebærer at det eksisterer forskjellige oppfatninger på hva som er det grunnleggende virkelighet (Johannes, et al., 2019, s. 50).

På bakgrunn av min profesjonalitet som barnehagelærer utviklet jeg denne studien med egen forforståelse. For meg har lekens betydning vært essensielt i arbeid med barns utvikling. I tillegg kom jeg inn i forskningen med en interesse og engasjement til å finne svar om hvordan lek som læring blir sett i sammenheng med elever med særskilt behov. Så lenge jeg kan huske har jeg alltid vært interessert i tematikken mangfold og inkludering. Selv om jeg først fikk dybdelæring av begrepene i barnehagelærerutdanningen, så har jeg tilegnet forståelser gjennom egne erfaringer fra oppveksten min som en minoritetselev. Jeg flyttet fra hjemlandet, Filippinene, da jeg var rundt seks år og begynte i andre trinn på skolen i Norge. I tillegg til egne opplevelser fra den filippinske barnehage, har jeg også vært i praksis på en gassisk barnehage gjennom et internasjonalt semester i Madagaskar. Dermed har jeg også en rekke erfaringer og personlig innsikt i flere opplæringssystemer. I utgangspunktet er min forforståelse preget av selvidentitet og opplevelser av ulike omgivelser på barns opplæring. Samtidig har mine forståelser, kunnskap og erfaringer på forskningsområdet vært i stadig utvikling, særlig ved å analysere mine informasjoner, data og tilegnelse av teorier underveis i studiet.

Etter nivået av ontologiske betraktninger kommer epistemologiske teorier for vitenskapen. Det epistemologiske området for forskningen tar for seg refleksjoner over hva som er troverdig kunnskap og hvordan man kan skape det (Johannes, et al., 2019, s. 51). I søken etter relevante og troverdige kunnskap om temaet, så hadde jeg relativt et greit grunnlag til å finne teorier, med tanke på at jeg allerede hadde fullført en bacheloroppgave og fått innføringer om hvordan man skal søke etter gode teorier. Selv om jeg følte meg sikker på mine tilnærminger, måtte jeg likevel søke råd hos min veileder, i tillegg til mine medstudenter og lærere for å diskutere om de mest troverdige kilder for kunnskap og teorier. For meg handlet teorier like mye som alle mine forhold med de menneskene som kunne gi tid for inspirasjoner og samtaler om de ulike tanker, funn og progresjoner jeg hadde for oppgaven. Slik fikk jeg flere perspektiver og meninger for å vurdere gode og troverdige tilnærminger gjennom søken etter mening i mitt tema.

4.1.2 Fenomenologi

Fenomenologi er både en filosofi og kvalitativ metodisk tilnærming. I denne sammenheng er det den filosofiske retningen som skal settes søkelys på. Fra det greske språket er begrepet fenomenologien avledet fra verbet *phainestai*, som på norsk betyr «læren om fenomenene» (Johannessen, et al., 2019, s. 78). Fenomenologi som filosofi ble opprettet av Edmund Husserl rundt år 1900. Det begynte med å fremstille om gjenstandens bevissthet og opplevelse. Deretter ble den i senere tid videreutviklet som eksistensfilosofi og skulle også omfatte menneskets livsverden. I tillegg skulle det gjelde kroppen og menneskers handlinger i historisk sammenheng (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 44).

Et forsøk på å forstå menneskets livsverden innebærer fordomsfrie beskrivelser og rehabilitering slik mennesket møter det dagliglivet. Det omfavner hvordan livsverden fremtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelsen for mennesket, uavhengig av årsaksforklaringer (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 46-47). Når det gjelder studiets formål så vil det hovedsakelig forsøke å se på helheten av samspillet med alle forskningsdeltagerne og andre mennesker som har vært med på å påvirke meg under prosessen for å forme oppgaven. Det vil gå ut på å analysere i dybden, sette søkelys på individets betydning av fenomenet. Samtidig vil studiets grunnlag med en fenomenologisk tankegang gi en komplisert sammenheng. Siden forestillingen av å hente kunnskap gjennom ulike individers erfaringer kan bli tatt for gitt og forskningen kan basere seg på et perspektiv som bygger på en tolkning (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 50-51). For meg ble det stadig viktig å være kritisk reflektert ovenfor de valgene og handlingene jeg gjorde. I tillegg en metakognisjon om de ulike tanker og ideer som jeg fikk underveis i forskningen, både alene og sammen med andre. Dette støtter Bergsland og Jæger (2014) som mener at man hele tiden skal være kritisk og reflektert ovenfor bruk av metoder, siden *ingen metoder er feilfrie* (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80).

4.2 Forskningsdesign

Videre i dette kapittelet skal vi se mer spesifikk på overveielser og valg om hvordan datainnsamlingsstrategier ble gjennomført. Vi skal se på forskningsdesign som går ut på en formgivning av forskningsmetodene (Johannessen, et al., 2019, s. 69).

4.2.1 Kvalitativ metode

I det samfunnsvitenskapelig forskningsprosess er det vanlig å skille mellom kvantitative og kvalitative metoder (Johannessen, et al., 2019, s.32). En av hovedforskjellene er hvordan data samles inn og analyseres. Mens kvantitativ forskning handler om å arbeide med data i form av

tall og statistisk analyse. Så innebærer kvalitativ forskning om å arbeide med fleksible data i form av skriftlige eller muntlige kilder. Det gir forskeren mulighet til å analysere og tolke med ord (Nyeng, 2012, s. 71-77).

Med tanke på masterstudiets problemstilling så kan ikke undersøkelsen tallfestes og målet ikke regnes i statistikk. Dette var noe jeg ble mer bevisst på under innhenting av data. For eksempel så ble antall intervjudeltagere mindre viktig siden jeg fikk gode samtaler med to lærere. Målet med undersøkelsen handlet ikke om å innhente mest mulig data fra ulike deltagere. I stedet ble funn av data bedre forstått når deltagerne fikk tid til å reflektere og sette ord på sine svar. Jeg gjennomførte egentlig fire intervjuer, hvor én ble gjort over videosamtale på grunn av pandemien som preger samfunnet. Jeg bestemte meg for å ta med kun de tre første hvor jeg fikk fysisk møte de, fordi videosamtalen ble lite hensiktsmessig med tanke på oppgavens omfang og rammer. Dessuten ser jeg ikke på det som en tapt informasjon, heller at det gir mer rom for et grundigere og helhetlig analyse på de allerede innsamlede data. Ifølge Kvale og Brinkmann vil samtalevirkelighet mellom meg som forsker og forskningsdeltagerne innebære en prosess som kan tilføre velfundert kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 69). I denne forskningsprosessen vil det innebære en hermeneutisk sirkel som handler om gjensidige påvirkninger mellom det som blir fortolket og konteksten, og mellom det som blir fortolket og forforståelsen. Noe som innebærer en rekke analyse og fortolkninger for å få et godt overblikk mellom de ulike deler for å forstå forskningsdeltagerens informasjoner (Nilssen, 2014, s. 73).

4.2.2 Casestudie

Kvalitative metoder har flere forskningsdesign å velge mellom. Johannessen m.fl. (2019) har valgt å presentere som overordnet metoder: Fenomenologi, *grounded theory*, etnografisk design og casedesign. Siden kvalitativ metode kan gjennomføres på mange forskjellige måter vil transparens/gjennomsiktighet, være et nøkkelord for kvalitative forskningsresultater (Johannessen, et al., 2019, s. 77).

I studiets tilfelle er casestudie det mest egnede metode, fordi det vil undersøke lærere i en setting hvor kunnskap er avgrenset i en kontekst (Johannessen, et al., 2019, s. 204). Gjennom en casestudie er målet å hente inn mye informasjon fra noen få enheter/cases over kortere eller lengre tid. Her kan flere ulike datakilder benyttes, men er tids- og stedsavhengige (Johannessen, et al., 2019, s. 80). Jeg valgte å sende forespørsel om forskningsdeltagere til flest mulig barneskoler i Trøndelag. Ønske var forskningsdeltagere som enten jobber eller har

jobbet med 1.trinns elever med særskilt behov, med erfaringer og kompetanse om lek og særskilt behov på skole. I min case-studie er det lærere som individer som studeres hver for seg, men på samme systematisk måte hvor jeg brukte en forberedt intervjuguide. Jeg besøkte lærerne i hver sitt arbeidssted for å kunne gjennomføre samtalen som varierte fra cirka 30-50 minutter. Dette får å kunne tilnærme meg på mest naturlig måte i deres tilværelse og tilegne meg deres perspektiv med rollen som lærer. En fordel med casestudier er å kunne kombinere ulike metoder for å skaffe seg mest mulig og detaljerte data. I tillegg finnes det forskjellige strategier å velge mellom i casedesign. Man kan enten betegne studiet som en enkelcasestudie eller flercasestudie. En enkelcasestudie kan for eksempel innebære å samle inn data fra én organisasjon. Mens ved flercasestudier kan det innebære å samle inn data fra flere organisasjoner. Hvis studiet ønsker å samle inn data fra lærere i én skole, så er det snakk om en enkelcasestudie med én analyseenhet. I denne sammenheng kan man ha flere analyseenheter ved å undersøke forskningsdeltagere med forskjellige utgangspunkt i skolen som for eksempel lærer, spesialpedagog, rektor osv. (Johannessen, et al., 2019, s. 2014-205). Ut ifra de forskningsdeltagerne som bidro med data, ble masteroppgaven min rettet mot en flercasestudie med én analyseenhet. Siden alle jobbet som lærere i hver sine ulike skoler i Trøndelag. Hvor en av de snakket om sine tidligere jobberfaringer fra en fådelt skole. I neste kapittel skal vi se mer på hvordan hver av intervjuene ble gjennomført, da det er flere aspekter som skiller lærernes oppfatninger på fenomenet.

4.3 Kvalitativt forskningsintervju

Kvalitativt forskningsintervju er en fleksibel metode for å få fyldige og detaljerte beskrivelser av et fenomen (Johannessen, et al., 2019, s. 143). Det kjennetegnes av en samtaleform som er åpen og gir rom for å forstå folks erfaringer om et gitt fenomen. Leseth og Telleman mener at det finnes ulike typer forskningsintervju. De tar for seg Pattons fire typer intervju: uformell samtale, intervju med intervjuguide, åpent intervju eller lukket intervju med faste svar (Leseth & Tellemann, 2018, s. 68-70). Uavhengig av type intervju så sier Kvale og Brinkmann at det er en metode som gir privilegert tilgang til menneskers grunnleggende opplevelser av livsverdenen (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 46-47). Før jeg gjennomførte samtaler med forskningsdeltagere, så lagde jeg en intervjuguide med mest mulig åpne spørsmål. I utgangspunktet ønsket jeg å få frem lærernes perspektiv på lek som læring for elever på 1.trinn med særskilt behov. I denne sammenheng innebærer det en fortolkning av fenomenet som tar inn ulike påvirkninger fra flere innfallsvinkler. Johannessen m.fl. mener at intervju er en praktisk metode for å få fram kompleksitet og nyanser av et fenomen (Johannessen, et al.,

2019, s. 144). For meg ble intervjuguide en fin måte å holde oversikt og en ramme for samspillet ved å konstruere forståelser og meninger om fenomenet. Mellom meg som forsker og lærerne som forskningsdeltagere, så var det de som hadde mest erfaringer om fenomenet. Dermed var det også viktig for meg at intervjuguiden skapte et fritt rom for at lærerne kunne uttrykke seg mest mulig om deres livsverden. For eksempel så fikk de oppsummere og tilføye mer hvis de ønsket det på slutten av intervjuet. Samtidig så er intervjuet en spesifikk og profesjonell samtale som skal innebære et klart asymmetrisk maktforhold mellom meg som forsker og lærerne som forskningsdeltagere. Ifølge Kvale og Brinkmann er det viktig å ikke eliminere maktforholdet i et forskningsintervju. Selv om det empatiske fenomenologiske livsverden-intervjuer kan virke åpen og fri, så skal det fortsatt vektlegge de strukturelle posisjonene i intervjuet. Istedenfor vil det være avgjørende at forskeren som intervjueren bør reflektere og anerkjenne den rolle med makt i produksjonen av funn og kunnskap fra forskningsintervjuene (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 52-53).

Videre skal vi se på Kvale og Brinkmanns intervjuundersøkelsens sju faser i stigende rekkefølge:

1. Tematisering: I den første fasen skal forskeren henvise til en formulering av forskningsspørsmål og en teoretisk forankring av fenomenet som skal undersøkes (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 137). Da jeg begynte å formulere tema for masteroppgaven min, så ønsket jeg å fremme min forforståelse av barns behov for å leke, i tillegg hadde jeg stort engasjement for mangfold og inkludering som jeg ønsket å arbeide med. Min formulering av forskningsspørsmål ble i stadig utvikling gjennom påvirkninger av nye teorier og relevante kunnskap. For meg ble det viktig å ha en fortolkende forståelse for studiets tema. Å ha en fortolkende tilnærming går ut på å se helheten av det *virkelige* kunnskapen hvor selvforståelse er en grunnleggende del av (Askland & Sataøen, 2013, s. 216). Gjennom tematiseringen av studiet var det viktig å se på hvordan positive og negative vendinger var en del av konteksten i utformingen av forskningsspørsmålet. Som pedagog måtte jeg forske på min egen forståelser av fenomener, noe som handlet om å være åpen til vendepunkter for å skape mening av fenomenet som skal undersøkes. I tillegg være bevisst på de premissene og forutsetningene som forandrer seg hele tiden, noe som også gjør at vi som individer er i stadig utvikling (Askland & Sataøen, 2013, s. 233-238).

2. Planlegging: Andre fasen tar for seg planleggingen av studien ved å ta hensyn til alle sju fasene. Valg av intervju type og utformingen av intervjuguide er avgjørende for datainnsamlingen (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 137). I planleggingen av datainnsamlingen

handlet det om å finne ut hvilke forskningsdeltagere som kunne bidra med relevante kunnskap og mening i forskningstemaet. Det var mye forarbeid med tanke på hvilke kunnskaper jeg ønsket å skape, hvordan intervjuet skulle formes, hvilke og hvordan ny kunnskap skulle hentes inn fra intervjuene. Planleggingen av forskningsintervju foregikk hele tiden, både før og etter forskningssamtalene. Underveis i prosessen har jeg innsett at det kunne være verdifullt å tilegne barneperspektiv som metoder. For eksempel intervju og observasjon av barn. Likevel medførte tidligere forskninger og oppbyggingen av temaet til å hente inn data fra lærere på skole. Jeg opplevde at det fantes mye kunnskap om viktigheten av barns behov og at det fortsatt var mye å utforske i voksnes valg og praktiseringer i arbeid med barn. Dermed valgte jeg å tilegne kunnskapssyn fra lærernes oppfatninger om lek som metode for elever på 1.trinn med særskilt behov. Det ble avgjørende å velge riktige deltagere som kunne gi innsyn i barns grunnlag i læring og som hadde mye ansvar for å lage dette grunnlaget.

3. Intervjuing: I denne fasen skal intervjuene utføres på grunnlag av en intervjuguide og med en reflektert tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 137). Kvale og Brinkmann sier at det skal handle om en strukturert samtale som involverer en bestemt metode og spørreteknikk (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 42). Å være forberedt og bevisst på de ulike framgangsmåter er viktig for å kunne tilegne kvalifikasjoner som intervjuer. Jeg mener at det er en del aspekter å ta hensyn til. F.eks. situasjonen, mellom-menneskelig relasjoner, kroppsspråket, intervjuguiden, følgespørsmål osv. Det var mye jeg kunne gjøre for å forberede meg i møte med forskningsdeltagerne. Jeg valgte å øve meg foran et speil for å kunne reflektere over min væremåte og formuleringer av intervjuguiden. En annen ting jeg kunne ha gjort var å praktisere og øve på intervjuing med andre personer som f.eks. en medstudent. Uansett det valgte metoden og spørreteknikk, så fikk jeg ulike samspill med forskningsdeltagerne. Årsaker til dette kan være deres ulike forutsetninger og min måte å være nær og tilstede på. Jeg hadde ingen kjennskap til de to lærere som var med, mens den tredje læreren kjente jeg siden hun var lærer til mine to yngste søsken. For å sikre kvalitet i alle intervjuene måtte jeg ta avstand både til meg selv og forskningsdeltagerne, slik at informasjonen kunne tolkes og videreutvikles på en troverdig måte. I prosessen ved intervjuing måtte jeg tilegne innsikt og forståelse for den sammenhengen som hver lærerne var i (Askland & Sataøen, 2013, s. 228-229).

4. Transkribering: I fase fire skal intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, slik at intervjusamtalen får en strukturert form og kan analyseres bedre (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 206). Jeg valgte å bruke lydopptak i alle intervju. Dette ga meg muligheter til å

kvalitetssikre lærernes svar og få støtte til transkribering. Ved å kunne høre samtalene flere ganger, så fikk jeg mer detaljerte hukommelser fra intervjusituasjonene. I en av lydopptakene var lyden litt uklar og transkriberingen tok lengre tid. Det kan medføre til at transkripsjonen fremstår som usammenhengende og eller forvirret tale. Under denne prosedyren var jeg nøye med de ulike fortolkninger og bevisst på de valgene jeg gjorde for å gjøre deres språk til skriftlig svar (Johannessen, et al., 2019, s. 206-213). Jeg skrev også korte stikkord og notater under alle intervjuene. Hvor jeg prøvde å beskrive kroppsspråket, omgivelsen, og tanker som dukket opp under samtalene. Jeg satte et strukturert og oversiktlig plan for å danne et helhetlig bilde på det som var. I transkriberingen brukte jeg koding for å finne de pålitelige og gyldige svarene. Det kan betegnes som åpen koding og handler om å identifisere, kode, klassifisere og sette navn på de viktigste mønstrene i materialet. Nilssen mener at åpen koding kan bidra til å redusere en stor mengde data fra det innsamlede data (Nilssen, 2014, s. 82).

5. Analysering: I fase fem av intervjuundersøkelse skal materialet analyseres. Kvale og Brinkmann sier at analysemetode skal bestemmes i utgangspunktet av undersøkelsens formål (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 137). Det finnes ulike metoder eller strategier for å analysere et komplekst material fra intervju. På samme måte fra fase fire, så vil en åpen koding kunne brukes her. Det finnes flere måter med ulike grunnlag. I forhold til studiets formål kan induktiv tilnærming få tak i forskningsdeltagernes perspektiv (Nilssen, 2014, s. 24-25). En induktiv tilnærming er vanlig i et kvalitativt forskningsintervju. Ifølge Johannessen m.fl. så betyr det å trekke slutninger fra det spesielle til det mer allmenne («Fra empiri til teori») (Johannessen, et al., 2019, s. 47). Dette skal vi se nærmere på i kapittel 5.0.

6. Verifisering: Fase seks handler om validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Kvale og Brinkmann argumenterer for at validering ikke bør begrenses til en bestemt fase av intervjuundersøkelsen. De mener at validering er noe som skal prege alle fasene fra tematisering til rapportering (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 272). For meg har verifisering av forskningsintervjuene handlet om å skape et grunnlag, slik at metoden for datainnsamlingen er tilpasset med oppgavens mål, problemstilling og de teoretiske forankringene. Det betyr at i alle forskningsintervju fasene har jeg arbeidet med å tilrettelegge og forme ulike mønster og struktur for å skape god forståelse av fenomenene som undersøkes. Det har for eksempel handlet om å velge riktig begreper, nøkkelspørsmål, deltagere og rammer.

7. Rapportering: I siste fase skal undersøkelsesfunnene og metodebruken beskrives i en strukturert rapport. Ifølge Kvale og Brinkmann innebærer dette intervjuundersøkelsens hovedmålsettinger, metoder, resultater og implikasjoner (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 302). Min oppgave vil nok vise til flere forbedringspotensial når det gjelder det metodologiske dokumentasjon. Kvale og Brinkmann sier at en god strategi til dette er å arbeide mot sluttrapporten allerede fra begynnelsen av intervjuundersøkelsen. Det vil også være nødvendig å ha informasjon om de metodologiske trinnene i undersøkelsen. På den måten kan det bidra til en dypere innsikt i intervjuresultatene (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 302). I min forskningsprosess valgte jeg allerede å se på mine muligheter for ulike forskningsmetoder før studiet begynte. Det var ofte diskusjoner med venner og familie om hvilket tema jeg skulle skrive om og hvilke måter jeg ønsket å gjennomføre det på. For meg var det vanskelig å fastsette rammene for hvordan oppgaven min skulle se ut. Jeg hadde noen ideer om interessante temaer, men å bygge en problemstilling var noe jeg fant ut som mest krevende i prosessen. Det ble mye usikkerhet på hvilke forskningsmetoder som egnet seg for min studie, da jeg konstant arbeidet med mitt tema og formål. Jeg mener problemstillingen kunne være mer bestemt før jeg begynte å intervju den første deltageren. Likevel var dette noe som stadig utviklet seg, da man hele tiden fikk nye innspill og innsikt gjennom å tilegne seg nye erfaringer og kunnskap i arbeid med temaet. For meg ble denne usikkerheten en berikelse til de metodologiske valgene, fordi det gjorde at jeg som forsker stilte mer spørsmål og ble mer bevisst ovenfor de ulike metodiske tilnærminger. Dermed kan det tenkes at jeg fikk gjennomført en kreativt, organisert og velfungerende metodeinnsamling ved at jeg helt fra begynnelsen søkte etter gode metoder. Oppbyggingen av metodebruken ble et stillas av egne initiativer for å tilegne erfaringer og kunnskap som gir et helhetlig og dypere innsikt i den avsluttende rapporten (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 304-305).

4.4 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Kvale og Brinkmann definerer validitet som sannhet, riktighet, styrke og gyldighet. Mens reliabilitet handler om konsistens, troverdighet og pålitelighet. I forskning blir begrepene pålitelighet, gyldighet og generalisering ofte brukt. Disse diskuteres når det skal skapes en verifikasjon til det innsamlede data (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 275). For å styrke min forskningens validitet og reliabilitet har jeg arbeidet med en rekke vurderinger og bestemmelser for metodiske valg. Før jeg bestemte meg for hvilke forskningsdeltagere jeg ønsket å ha, satte jeg meg i ulike tidligere forskninger og studerte ulike teorier om fenomenet lek og særskilt behov. Jeg mener at kapittel 2.0 *Tidligere forskning* indikerer til studiets

validitet. Gjennom grundig vurdering av tidligere forskninger, så ønsket jeg forskningsdeltagere som hadde erfaringer med 1.trinns elever og særskilt behov. Dette forklarte jeg i forespørselen etter forskningsdeltagere, slik at skoler visste hvilke forskningsdeltagere jeg ønsket meg. Selv om problemstillingen ikke var helt bestemt, så hadde jeg et klart tema i oppgaven. Noe som ga en gyldig og tydelig verifikasjon på det innsamlede data. Når det gjelder å skape pålitelighet og gyldighet for studiets resultater, så vil det være avgjørende å gjengi gode beskrivelser av helheten i forskningsprosessen. En solid og informasjonsrik beskrivelse kan bidra til å trygge leserne til de nye erkjennelsene av lek som læring for barn med særskilte behov. Ut ifra Johannessen m.fl. så kan studiets pålitelighet testes på to måter. Enten ved å gjenta undersøkelsen på samme gruppe med to forskjellige tidspunkter. Eller å ha flere forskere undersøke samme fenomen. På den måten kan man sjekke tegn på høy reliabilitet (Johannessen, 2019, s. 36-37). På en annen side så mener Nilssen at kvalitative studier aldri kan bli gjennomført på samme måte en gang til. Dette indikerer til at funnene som blir gjort vil være avhengig av den konteksten der forskningen fant sted (Nilssen, 2014, s. 141-142). For å vise frem til studiets pålitelighet har jeg dermed lagt ved forespørsel om forskningsdeltagelse, intervjuguide og NSDs (Norsk senter for forskningsdata) samtykkeskjema og personvern. Dette finner man som vedlegg på slutten av oppgaven. I tillegg vil jeg vise frem til noen av grunnleggende funn av datamaterialet og sitater fra forskningsdeltagerne i analysedelen.

4.5 Forskningsetikk

Johannessen m.fl. forklarer etikk om prinsipper, regler og retningslinjer for vurderinger av om handlinger er riktige eller gale. Etikk handler om forholdet mellom mennesker, samtidig som det ikke er begrenset til konkrete handlinger (Johannessen, 2019, s. 83). Nyeng sier at det er to sider av forskningsetikken. Det ene side er hvordan forskeren møter og behandler forskningsdeltagerne. Det andre er den formelle siden av hvordan opplysningene om forskningsdeltagerne blir lagret. I tillegg legger han vekt på et viktig allment etisk skadeprinsipp. Han mener at det skal alltid ta hensyn til individet foran hensynet til samfunnets nytte av en ny kunnskap (Nyeng, 2012, s. 161). I studiet vil det bety at all behandling til forskningsdeltagerne skal være det som prioriteres. Det innebærer å ta gode avgjørelser og planlegginger før, under og etter forskningsprosessen. Slik at man sørger for å gjennomføre forskningen med respekt for menneskeverdet og med integritet. Det vil handle om å skape gode relasjoner og tillit til forskningsdeltagere. Samtidig skal det utleveres gode informasjoner om forskningens formål og omfang. I tillegg lage tydelige forskrifter om retten

til selvbestemmelse og autonomi (Johannessen, 2019, s. 85). Etter kontakt med forskningsdeltagerne ønsket jeg å skape trygghet, troverdighet og konfidensialitet gjennom at de fikk nok informasjon og forklaring rundt oppgavens rammer. De fikk også mulighet til å oppsøke meg før og etter intervjuet hvis de hadde noen spørsmål rundt oppgaven.

Videre mener Nyeng at i den formelle delen skal all identitet anonymiseres og personvern skal ivaretas gjennom å følge juridiske regler (Nyeng, 2012, s. 161-162). Dette støtter Kvale og Brinkmann og tar for seg et viktig punkt i forskningen om konfidensialitet. Det handler om enigheten mellom forsker og deltager som sier om hva som kan gjøres med dataene og hvem det bør være tilgjengelig for (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 106). En annen viktig faktor i forskningsetikken er nærhetsprinsippet. Nilssen tar for seg Widebergs (2001) antakelser om nærhetsprinsipp. Hun mener at det kan skape dilemma mellom forsker og forskningsdeltager om deres nærhet og distanse. Fordi i all samfunnsvitenskaplig forskning, så er det naturlig å forsøke å minimalisere avstand mellom seg selv som forsker og forskningsdeltager. Dette er for å skape en innsidekunnskap og forstå forskningsdeltagernes perspektiv. Derimot så vil det bli en utfordring for forskersynet hvis relasjoner dannes (Nilssen, 2014, s. 137-138). Ut ifra studiets formål vil det være viktig å finne en balansegang mellom nærhet og distanse med deltagerne, slik at data ikke vil bli påvirket. Dette var særlig viktig med den ene forskningsdeltageren som jeg hadde personlig kjennskap til før intervjuet. Å skape god relasjon kan gi respekt og trygghet til forskningsdeltagere, så lenge det holdes til en viss grense innenfor forskningsetikken (Nilssen, 2014, s. 138).

Ifølge Kvale og Brinkmann er det grunnleggende å beskrive hvordan forskeren oppfatter temaet som skal undersøkes. De mener at temaet bør bestemme metoden og en formulering av formålet vil kunne gi forskeren gode grunner til at man har valgt en spesiell metode (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 137). Johannessen, Tuftte og Christoffersen påpeker også at metoden er avhengig av hva forskeren er interessert i og hvilke forforståelser man har som utgangspunkt (Johannessen, Tuftte & Christoffersen, 2019, s. 34-36). Dette var som nevnt utfordrende siden problemstilling og oppgavens mål var mye i utvikling. I forespørselen til forskningsdeltagere har jeg prøvd å formulere og beskrive oppgavens omfang. Det hadde vært mer fyldigere og informasjonsrikt hvis jeg hadde vært mer nøye og brukt mer tid på å tilegne meg gode forståelser på fenomenet i begynnelsen av prosessen. Likevel så er det vanskelig å være bestemt på oppgavens rammer og mål i et kvalitativt forskning hvor mye av faktorene er dynamiske og ofte foranderlige (Nilssen, 2014, s. 73).

Johannessen m.fl. uttrykker at når noe skal undersøkes så vil det være vanlig å følge en bestemt metode mot målet. Gjennom metodelæren skal forskerrollen stille strenge krav til det innsamlede data og forholde seg kritisk til forskningsresultater. På den måten kan forskeren sørge for at spørsmål som undersøkes besvares på en måte som tilfredsstiller vitenskapelige krav (Johannessen, et al., 2019, s. 26). Dermed vil det være viktig med en posisjonering i det vitenskapelige teorier og forskningsmetoder både for masterstudiets grunnlag og for meg selv som profesjonsutøver. Derimot så mener Nilssen at det er ingen oppskrift på hvordan forskeren skal gå fram i en forskningsprosess. Han henvender til at det er mange valg i ulike faser, samtidig er det vesentlig å følge prinsipper for etikk og troverdighet. Det innebærer å etablere tillitt og vedlikeholde gode relasjoner. Dessuten skal forskeren være bevisst på at man selv påvirker og blir påvirket av det som foregår gjennom forskningsprosessen. Det innebærer at selve prosessen for å søke etter kunnskap vil være avgjørende for studiets utforming av metodevalg. Det betyr også at metodene som er planlagt til å bruke kan være fleksible med tanke på utviklingen av forskningsprosessen. I tillegg vil den gjensidige påvirkningen mellom meg og arbeidet med studiet ha en konstant påvirkning for helheten i studiet (Nilssen, 2014, s. 28-29).

5.0 Analyse av data og drøfting av funn

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for analyse av data og drøfting av funn. Jeg har som nevnt valgt tre forskningsdeltagere som jobber som lærere på hver sine skoler. To av dem jobber som kontaktlærer for 1.trinns elever, mens den siste har jobbet med 1.trinn ved tidligere jobbsammenheng på en fådelt skole. For å skape et godt overblikk av datamateriale og funn vil jeg legge frem noen sitater fra forskningsdeltagerne. Korte sitater vil markeres med hermetegn, mens lengre sitater vil vises i kursiv med et innrykk. I tillegg vil jeg anonymisere alle deltagerne med fiktive navn uavhengig av individets kjønn: Liv, Anne og Per. Resultater fra forskningsintervjuene er samlet til tre overordnet funn, disse er: *5.3.1 Å støtte elever med særskilt behov i læring*, *5.3.2 Lærernes tanker rundt lek som læring* og *5.3.3 De offentlige styringsdokumenter og ressurser på skole*. Før jeg legger frem resultater av funn vil jeg forklare min analyse og fortolkninger av forskningsintervjuene. I tillegg gi en kort presentasjon av lærernes bakgrunn. Slik at man kan få et bedre bilde av mine forskningsdeltagere og styrke lesernes forståelser for deres utsagn av fenomenet.

5.1 Analyse og fortolkning av forskningsintervju

Tidligere i delkapittelet *4.3 Kvalitativt forskningsintervju* har jeg nevnt at det finnes ulike metoder eller strategier for å analysere datamateriale fra intervju. Ifølge Kvale og Brinkmann

finnes det forskjellige teknikker og verktøy for intervjuanalyse. Å ha kunnskap på de analyseteknikker vil være nyttige til å skape gode mening og språk rundt datamaterialet. Noe som kan styrke validiteten på forskningens resultater (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 221-223). I en fenomenologisk tilnærming startet jeg allerede min analyse av forskningsintervju gjennom å være bevisst på de ulike forholdene i gjennomføringen av intervjuet. Formålet i mine intervjuer var å forstå lærernes livsverden og erfaringer på fenomenet. Det kan handle om de objektive og subjektive forholdene med forskningsdeltagerne. Noe som man ser i sammenheng med de dynamiske samspillet og deretter sette sammen i et helhetlig bilde (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 46-47). I mitt tilfelle så hadde jeg ikke noe kjennskap til Per og Anne. Jeg møtte de personlig for første gang, da intervjuet skulle foregå. Mens Liv kjente jeg fra før av siden hun hadde vært tidligere lærer for mine små søsken. Jeg skrev notater underveis for å forsikre meg annet data som ikke ble tatt opp av lydopptak. Samtidig var jeg bevisst på deltagerens bruk av kroppsspråk under intervjuet. Slik at jeg kunne få et bedre inntrykk av deres utsagn. I tillegg så var jeg bevisst på påvirkningen av utformingen av intervjuguiden, oppfølgingsspørsmål, omgivelsen og tiden.

Ifølge Kvale og Brinkmann anser de koding som en analyseform som første trinn uavhengig hvilken analytisk prosedyre man velger (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 223-229). I min intervjuanalyse var jeg mer opptatt av å få frem mening ut fra datamaterialet. Ifølge Kvale og Brinkmann kan dette betegnes som meningsfortetting som kan være et verktøy for å analysere lange og komplekse intervjutekster. I denne forbindelsen vil det transkriberte formen av intervjuet være avgjørende i arbeid med intervjuanalysen. Jeg valgte å transkribere mest mulig lik som de ordla seg, men utelot noen lyder som *hmm* og *ehh*. Samtidig virket mange av de lydene som betydningsfull påminnelse om deres følelsesuttrykk når de nevnte noe som var verdifullt eller viktig for dem. Gjennom intervjuanalyse kombinerte jeg bruken av både koding og meningsfortetting. I utgangspunktet ble koding et analyseverktøy som jeg brukte før, under og etter forskningsintervjuet.

Koding er den mest vanligste formen for dataanalyse og kan også betegnes som kategorisering av intervju uttalelser. Det innebærer at man setter sammen et eller flere nøkkelord til et tekstsegment for å gjøre det mulig til identifisering av en uttalelse. I utgangspunktet kan hva som helst kodes. Det kan for eksempel være spesifikke handlinger, hendelser, aktiviteter, strategier, tilstander, innhold, normer, symboler, grader av deltakelse, relasjoner, vilkår eller restriksjoner, konsekvenser, miljøer, og også refleksive kodinger av forskerens rolle. Gjennom min analyse av datamateriale var det mest hensiktsmessig å bruke

koding, siden det ble hentet inn store mengder av data fra tre forskningsdeltagere. Jeg delte det transkriberte intervjuformene og observerte kroppsspråket inn i kategorier og ulike nivåer. Gjennom koding fikk jeg en oversikt over gode temaer og funn fra minst til mest relevante kunnskaper i sammenheng med oppgavens problemstilling og mål. Samtidig måtte jeg være forsiktig, slik at jeg ikke eliminerte alt for mye av deltagerens handlinger og svar, noe som kan være nødvendige for å få en helhetlig forståelse av resultater fra datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 227-228).

Videre i analyseprosessen er det også vanlig å merke seg for induktive, deduktive og abduktive former. All kvalitative forskning karakteriseres av en induktiv tilnærming. Dermed vil vi kun se på det induktive betydningen i denne oppgaven. I mitt kvalitative forskningsintervju innebærer det at jeg kodet fram likheter innen og mellom datamaterialet, for å dermed utvikle begreper, ideer og teorier. Jeg brukte denne formen for å identifisere like utsagn fra forskningsdeltagere, slik at jeg klarte å skape mulige forklaringer og temaer til funn (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 224).

5.2 Kort om forskningsdeltagernes bakgrunn

Per: 34 år. Har to barn og en bachelorgrad i grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn. Jobbet til sammen i 2 og et halvt år med 1.trinn på samme skole. Nå jobber han som kontaktlærer for 1.trinn med 16 elever og samarbeider med en fagarbeider.

Anne: 28 år. Har bachelorgrad i grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn. Har variert som kontaktlærer med trinn fra 1. til 4. trinn i litt over 4år, og har nå delt ansvar som kontaktlærer for 1.trinn med 26 elever. I hennes klasse er de fire voksne på grunn av behovene til barna. De er to som har lærerutdanning, en med førskoleutdanning og en fagarbeider. Hun har en mangfoldig klasse hvor noen elever har ulike grader av ADHD, en elev uten tale og må bruke tegn til tale, en med funksjonsnedsettelse og en elev med autisme.

Liv: 44 år. Har fire barn, en bachelorgrad i grunnskolelærerutdanning og 60stp i spesialpedagogikk. Hun har jobbet på ulike arbeidsplasser, men jobbet lengst på en fådelt skole på til sammen 7 år. Der varierte hun å være kontaktlærer på 1.-10. trinn, nå jobber hun på en annen skole, men ønsker å bidra med erfaringer og kunnskap fra den tidligere skolen. På den fådelte skolen opplevde hun barn med innagerende og utagerende atferd, ADHD og sent utvikling av tale. I tillegg så mente hun at flere av barna falt utenfor det «vanlige» skolehverdagen, fordi de ikke var klare til skolens omfang av fag og målrettede læring.

Gjennom analyseprosessen og koding viser datamaterialet til at lærerne uttrykker til forskjellige grad av innspill og forklaringer i svarene deres. Sett fra en hermeneutisk og sosial-konstruktivistisk tilnærming er det ulike faktorer som spiller inn på dette (Nilssen, 2014, s. 72). Et eksempel er å forstå forutsetningene til hver av lærerne. Sett fra Livs bakgrunn er det hun som sitter med mest jobberfaringer på skole og i arbeid med barn, både personlig og profesjons sammenheng. Det har gitt henne en rekke opplevelser hvor hennes følelser uttrykkes i ansiktuttrykk, stemme og lyd. I likhet med Anne har begge arbeidet med en mangfoldig barnegruppe og erfart ulike måter å støtte enkeltbarn i læring. I motsetning til Per som har mindre erfaring med å jobbe med særskilt behov, så vektlegger han mer på fenomenene mellom læring og lek.

Et annet faktor som spiller inn i lærernes svar, er hvordan jeg som forsker tilnærmet meg deres livsverden. Man kan tenke at jeg og Liv hadde et bedre samspill siden hun hadde mye relevant å fortelle, i tillegg til at vi kjente hverandre fra før av. Derimot så kunne forberedelsen og planleggingen av metoden og spørreteknikken være avgjørende i samspillet (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 42). Jeg møtte Anne og Per før intervjuet med Liv, noe som kunne ha gitt meg bedre beherskelse som intervjuer for Liv. Samtidig er det viktig å tenke at en lengre samtale med Liv ikke nødvendigvis betyr bedre datamateriale for forskningens mål. Selv om alle hadde ulike grunnlag i forskningstemaet, bidro de likevel med nye forståelser rundt deres profesjonalitet i arbeid med lek som læring for elever med særskilt behov på 1.trinn. Noen eksempler på dette kan være at forespørselen for å være deltager var frivillig, at de fikk en god beskrivelse på hva prosjektet handlet om, og eller at de når som helst kunne trekke seg. Uansett faktorer som spilte inn, så virket alle lærerne positiv til å arbeide med de yngste elever på skolen.

Per, Anne og Liv virket ivrige og engasjerte når jeg spurte om de kunne fortelle litt om seg selv. Per var glad for å kunne delta i et slikt tema og forteller om en tidligere hendelse hvor et barn tydelig ønsket å være i bevegelse, men på grunn av at han var ny i rollen som lærer så følte han presset på å kunne gjennomføre undervisningen istedenfor å ta tak i barnets behov. Mens Liv sier: «Det er utrolig hvordan skolen, samfunnet preger barns liv. Jeg har sett det meste og det er så mye ulikheter i en barnegruppe». I intervju med Anne, så understrekte hun hvor godt det var at de var fire voksne i hennes klasse:

Vi er tre fungerende pedagoger i klassen og en fagarbeider som assistent. Vi er fire voksne på tjueseks elever og det er på grunn av enkelte behov på elevene at vi er

såpass mange voksne. Og helst så skulle vi kanskje vært en voksen til når behovet er så stort.

Ut ifra deres bakgrunn har de mye ulike innspill på forskningens tema. De viser til genuine grunnlag på forskjellige områder, alt fra personlige opplevelser, kunnskap og ønsker for en bedre ivaretagelse av barns behov på 1.trinn. Samtidig så hadde deltagerne mye engasjement i svarene og de nevnte ofte begrepene *barns behov*. Deres svar støtter min forsknings validitet, da de fikk fram gode perspektiver rundt barns særskilte behov på første året på skolen. De var ivrige og hadde mye å fortelle om deres arbeid med de minste barna på skolen. Dette styrker forskningens reliabilitet med tanke på deres rolle som forskningsdeltager. Gjennom prosessen med å analysere og tolke de tre forskningsintervjuene, så har jeg kommet fram til tre temaer som funn. Jeg skal redegjøre for hvert av temaene i de neste tre delkapitlene og forklare mine resultater ved hjelp av det innsamlede data og teoretiske forankringer.

5.3 Drøfting av funn

I analysen av datamaterialet fra forskningsintervjuene, så har jeg kommet fram til tre overordnet funn som er disse: *5.3.1 Å støtte elever med særskilt behov i læring*, *5.3.2 Lærernes tanker rundt lek som læring* og *5.3.3 De offentlige styringsdokumenter og ressurser på skole*.

5.3.1 Å støtte elever med særskilt behov i læring

Mitt første funn handler om lærernes opplevelser ved å støtte elever med særskilt behov i læring. På skolen er begrepet særskilt behov knyttet til elever med større eller mindre utfordringer i den ordinære opplæringen. Årsaker til et særskilt behov på den ordinære opplæringen kan handle om ulike fysiske og eller psykiske utfordringer som barnet møter gjennom oppveksten (Berg, 2019). Mer spesifikk vil det kreve et formelt vedtak som er basert på en sakkyndig vurdering, slik at eleven tilegner seg de rettighetene for særskilt tilrettelegging i opplæringen (Tangen, 2018). Ifølge forskningsdeltagerne Per og Anne så legger de stor vekt på å utvikle et trygt læringsmiljø. For dem handler det om å bli kjent med elevens forutsetninger og behov. De mener at det er særlig viktig med relasjonsbygging på første året på skolen, slik at elevene får en trygghet, noe som begge mener er et viktig grunnlag i læring.

Anne mener at relasjonsbygging er essensielt i arbeid med barn med særskilt behov. I hennes klasse mener hun at det er flere som har andre behov og ser bort ifra begrepet særskilt behov. Hun sier:

Ja, særskilt behov ja. Det er et ganske vidt begrep, men det er vel elever som har annet behov enn normalen (lager hermetegn med hendene). Også handler det vel om hvem som har papir på det og ikke. Vi har jo flere elever som vi føler har annet behov, ikke akkurat særskilt behov, men de som vi uansett tilrettelegger for, så de får et godt og trygt læringsmiljø. Jeg tenker at i praksis så er det ikke nødvendigvis bare de som har papir på det. Det handler om å bli kjent med alle barna allerede fra første skoledag, så man kjenner til deres behov.

Dette kan underbygges med Pers utsagn:

Trygghet i klasserommet er så viktig for de minste barna. Det første året på skolen er som et nytt kapittel hvor de må lære seg nye regler og rammer. Da trenger de tid til å bli kjent med hverandre og de voksne på skolen. De voksne må skape rom for trygghet, slik at de kan være seg selv og etter hvert by mer på seg selv i klasserommets samspill. Spesielt vil dette være viktig for elever med ulike utfordringer når de starter på skolen.

Vygotskys teori støtter Annes og Pers utsagn. Ifølge Vygotskys vil våre kognitive strukturer være preget av menneskelig aktivitet og sosial prosess. For at det skal foregå en utvikling vil språk være et nødvendig fundament for videre læring. Samtidig må omgivelsen ha medlemmer som kan støtte og veilede barn som trenger det (Woolfolk, 2017). Ifølge Anne er det gode rutiner og at de samme voksne som støtter barna, det som fungerer for elevenes utvikling i hennes klasserom:

Vi har opplevd at gode rutiner er viktig. Og for eleven med autisme, så er forutsigbarhet og at det skal føles trygt veldig viktig i skolehverdagen. Det er jo mange av elevene som også har godt utbytte av dette uansett. Det vi gjør for mange enkelt elever, har egentlig et godt utbytte for hele gruppen.

Uansett årsaker til barns særskilte behov, så vil de trenge voksne som ser de som enkelt individ. Alle elever trenger voksne som har de riktige kunnskapene og holdningene. Slik at det kan planlegges gode og inkluderende undervisningsaktiviteter (Vedeler, 2007). «Om flere barn har samme utfordringer, så kan de fortsatt ha forskjellige behov» mener Anne. Ut ifra Livs erfaringer var førsteklassingene ofte i samme klasserom med andre trinn i undervisningen:

I noen år fikk vi jo bare en til to nye elever. Så klart var dette noe vi så på som både en fordel og ulempen. Det spørs vel hvem som ser på det som en fordel. Men det som var

fint var at jeg kunne bli ordentlig kjent med førsteklasingene. Uansett hva de måtte plages med, så hadde vi den nære kontakten så jeg kunne forstå deres behov.

Dette støttes av Baes forskning som mener at det å se barnet som et subjekt vil virke positivt for barnets indre motivasjon i læring og utvikling (Lillemyr, 2012). Å være lærer for de yngste elevene virker som et stort ansvar, siden mye av grunnlaget i læring dannes det første året på skolen. I tillegg spiller lærerne ulike funksjoner på skolen. De kan være en klasseleder og eller samspillpartnere til elever, kollegaer og foreldre. Dermed vil det være en stor fordel å tilegne seg ferdigheter for å tilpasse seg i de ulike funksjonene (Vingdal, 2018).

Liv opplevde at mange elever fikk ulike atferdsproblemer, fordi de ikke var vant til å sitte så lenge i ro. Hun mente at det var stor overgang mellom barnehagen og skole hverdagen:

Det er kanskje ikke så rart at barns atferd blir problemer i læring når førsteklasinger får en så stor overgang fra barnehagen der de får bestemme mye av innholdet i hverdagen. Når de går inn i klasserommet så er det allerede så mye forventinger og rammer for hvordan de skal oppføre seg. Da er det ikke rart at de ikke sitter lenge i ro. Og når den atferden ikke passer inn i klasserommetsrammer så er vi voksne raske til å konkludere det som atferdsproblemer.

Liv tar opp mange viktige punkter og poengterer hennes viktigste motivasjon, da hun arbeidet for å støtte de yngste barna:

Når jeg tenker på den tiden da jeg jobbet med førsteklasinger som trengte det mest, så var en av mine største motivasjoner å tenke på hvilke framtider de kunne få. Jeg tenkte ikke på det hele tiden, men jeg var bevisst på hvor viktig rollen min var. Og når jeg tenker mer på det nå, så har grunnlaget på første året mye å si for å utjevne sosiale forskjeller i samfunnet.

Ifølge opplæringsloven § 1-1 er formålet med opplæringen på skolen å gi elevene muligheter til å kunne utvikle og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Opplæringslova, 2019). Å se barn som et subjekt i det utviklende samfunnet har vært mye i fokus det siste årene. For eksempel i forskningen gjort av Kangas, Harju-Luukkainen, Brotherus, Kuusisto og Gearon- Hvor de belyser to kategorier som man vektlegger i det finske tidlige opplæringssystemet. Den første handler om å forberede barn til skolestart og det primære kognitive mål. Mens den andre retter oppmerksomheten rundt barns lek og sosial utvikling med vekt på barns rettigheter (Kangas, et al., 2019). Dette er også et aktuelt tema i dagens norske skoler. Ifølge

Berg har lærere essensielle roller for å skape gode praktiseringer av elevenes rettigheter, valg av undervisningsmetoder og individuell tilrettelegging (Berg, 2019). For å utvikle et godt grunnlag for barn uansett forutsetninger i læring, så vil det kreve å forstå og utføre opplæring som fremmer inkludering, variasjon, erfaring, medvirkning, relevans, sammenheng og verdsetting (Utdanningsdirektoratet C, 2018). Anne støtter dette og mener at «det er viktig å fokusere på hva eleven kan og skape rom for utfoldelse i sin egen læring». Når likeverdsprinsippet, inkluderingsprinsippet og formålet med tilpasset opplæring praktiseres på en god måte, så vil det utvikles gode fundament for å kunne støtte opp elever med særskilt behov (Nordahl mfl., 2019).

I tillegg vil systematisk vurdering, tilbakemelding og målrettet oppfølging av elevenes læringsutvikling være viktig for elever på 1.trinn. En tidlig innsikt i forutsetningene og behovene vil bidra til å forebygge et skjevt utvikling senere i deres liv. Samtidig vil tidlig innsats og tilrettelegging være en god forutsetning for å skape like muligheter for alle (Kunnskapsdepartementet, 2019). Sett fra det individuelle behov vil en helhetlig og systematisk kartlegging av organiseringen og kulturen som finnes fra før før til gode praktiseringer for elevenes behov (Vingdal, 2018). Per sier at «et godt samarbeid mellom oss voksne vil skape gode organiseringer, og igjen utvikle gode praksiser for barna». Dette styrkes av Tangen (2018), som sier at en viktig tidlig innsats er det samarbeidet man gjør mellom de voksne. Samarbeid kan foregå mellom foreldre, voksne på skolen og i noen tilfeller voksne fra andre organisasjoner eller instanser. Anne indikerer at samarbeid med barnehager er grunnleggende for å støtte barna på skolen. Dette understrekes også av Palm m.fl. som mener at tett oppfølging fra barnehagen og videre til skolen vil være grunnleggende for barns utvikling. Tidlig innsats på første trinn vil innebære samarbeid med barnehagen, som tar for seg systematisk vurdering, tilbakemelding og målrettet oppfølging av elevenes læringsutvikling. Gjennom å skaffe seg tidlig innsikt i forutsetningene og behovene til hver enkelt elev, vil det kunne gi en god begynneropplæring for første trinn (Palm, et.al., 2018).

Mens Liv forklarer hvordan et tett samarbeid mellom personalet kan utgjøre en forskjell:

Det som fungerte så bra i arbeid med eleven med ADHD var at vi kunne tilrettelegge skoledagen gjennom at vi lærerne kommuniserte godt sammen. Vi planla undervisningen ofte sammen, slik at han ikke trengte å ha undervisninger alene. Men at undervisningen for eksempel ble delt opp i stykker, med praktiske oppgaver og gruppe oppgaver som fanget hans interesser.

5.3.2 Lærernes tanker rundt lek som læring

I dette kapittelet skal vi se på mitt andre funn som handler om *lærernes tanker rundt lek som læring*. Ifølge de nye fornyelsene av læreplanen, så skal lærere gi plass til mer lek og dybdelæring som byr på entreprenørskap, kritisk tenkning og praktisk opplæring (Utdanningsdirektoratet B, 2018). Siden fagfornyelsen kom til virkning fra august i fjor, skal skoler sette mer søkelys på å gi barn et helhetlige læringssyn hvor kroppen og leken skal være sentral (Vingdal, 2018). Per er spent på hvordan den nye læreplanen skal prege skolehverdagene framover. Hittil har han vært glad for at det settes mer søkelys på praktiske undervisningsmetoder på skoler. Fra hans erfaringer er gode leke aktiviteter for barn en berikelse for hele gruppen:

Det finnes mange ulike måter å planlegge og gjennomføre arbeidsmåter i klasserommet. Jeg synes at leken kan gi store berikelser, ikke bare for det enkelte barnet, men for hele klassen.

Liv sier:

«Lek» som begrep blir sjelden brukt i undervisningstimer. Når man allerede har tatt avstand i språkbruken, så er det tydelig at barns behov for å leke ikke blir ivaretatt, slik man ønsket da seksårsreformen kom.

Anne uttrykker at lek som læring i skole ofte er styrt av de voksne. Det er mye fordeler ved at de voksne styrer leken i skolen. De kan for eksempel bygge autentiske relasjoner til elevene og eller fungere som støttendestillas for de som faller utenfor gruppen (Öhman, 2012). På en annen side, så vil mye av lekens verdi forsvinne når elever ikke får handlingsmuligheter. Både Leontjev og Csikzentmihalyis vektlegger lekens betydning som en *fri* virksomhet hvor barn kan utføre selvstendige handlinger og føle at de har kontroll. En slik selvpålevelse bidrar til kreativitet og høy kvalitet i mestring som er essensielt for å øke selvtilliten i læring (Askland & Sataøen, 2013; Berg, 2019). Csikzentmihalyis kaller barns indrestyrt motivasjon til lek for *flow* eller på norsk «flyt». Dette mener han er en tilstand hvor barn uttrykker glede av å være i nuet og føler at tiden forsvinner (Lillemyr, 2012).

Det er lekens egenverdi som bør fremmes og ikke tas i bruk som et verktøy for den målrettede undervisningen (Askland & Sataøen, 2013). Ifølge Liv og Anne kan lekens egenverdi være gode løsninger for å møte de ulike samfunnsendringene. Liv stiller seg dette spørsmålet:

Det vi ser i samfunnet er tendenser til mindre menneskelig kontakt, noe som igjen gir mindre forståelser for enkeltes forutsetninger. Vi ser at flere bruker nye teknologier for å dekke våre grunnleggende behov, men er dette noe som kan erstatte den omsorgen som vi får fra andre?

Mens Anne setter ord på hvordan hun har erfart lekens muligheter for elever slik:

Det kan bli mye voksenstyrt lek på skole, men det som er fint er at vi voksne kan støtte barnet som faller utenfor fellesskapet. Jeg har sett mange barn lyse opp når de kan få lov til å føle seg viktig i de ulike arbeidsoppgaver som vi gjør i fellesskapet. Barn setter pris på å bli verdsatt og inkludert.

Både utsagnene til Liv og Anne blir støttet opp av Öhman som mener at lekens muligheter kan bidra til å utvikle sosial kompetanse, kommunikasjon, tilhørighet og demokrati (Öhman, 2012). Et av de viktigste fundamentene i lek er å tilegne seg sosial kompetanse, noe som blir sett som et viktig mål for å gi barn gode fordeler til en god start i livet (Askland & Sataøen, 2013). Barn med utfordringer eller som strever når de begynner på skolen, vil for eksempel få større muligheter i læring når de selv trives og mestrer å være sammen med jevnaldrende. Hvis de får delta i aktiviteter hvor de kan vise sine ferdigheter, kunnskaper, holdninger, motiver og evner, vil de kunne trives og mestre i ulike sosiale omgivelser. En positiv tilnærming til lekens betydning på skole vil gi elever gode sjanser til ulike samspill med andre, noe som igjen kan gi bekreftelse, anerkjennelse og følelsen av tilhørighet fra både jevnaldrende og voksne. I tillegg vil glede i samspill bidra til å lære om empati, samarbeid, selvhverdelse, selvkontroll og ansvarlighet (Ogden, 2015).

På samme måte uttrykker Liv at lek som metode i undervisning er positivt for mange elever, så lenge det gjøres på en god måte:

Lek på skole innebærer ofte en bestemt form hvor den voksne bestemmer mye av reglene. For å gjennomføre gode undervisninger med lek, må den voksne være bevisst på hvilke mål som egentlig skal oppnås.

Olsen m.fl. utdyper Livs utsagn og mener at ivaretagelsen av barn som starter på skolen vil handle om å fremme faglig, personlig og sosial utvikling (Olsen, et.al., 2016). Ifølge Tangen vil personlig og sosial utvikling være særlig avgjørende faktorer for barn med særskilt behov (Tangen, 2018).

Per hevder at det er mange fordeler med lek på skolen, men at det beste effekten er å gi elevene mulighet til å forstå andre:

Lek på skole handler mye om ulike arbeidsmetoder. Det er spennende å gi utfordringer til elevene, slik at de må samarbeide for å finne løsninger sammen. Arbeidsmetoder som innebærer samarbeid og glede gir muligheter til å lære om tålmodighet og akseptering ovenfor hverandre.

Lillemyr støtter dette og mener at lek er et av barns viktigste fundament for utvikling. Det kan for eksempel styrke medfølelse, sosial kompetanse, selvstendig tenking, refleksjon, mestringfølelse, mening, kildekritikk og bidra til bedre helse. Leken kan også virke inkluderende, nyskapende, i takt med de ulike samfunnsendringene og foregå hvor som helst (Lillemyr, 2012). I tillegg kan lek gi muligheter til stimulering og trening av motorikk, sansing, kognisjon og språk (Berg, 2019). Ifølge Lillemyr kan lek gi mange ulike funksjoner for både barn og voksne. Han mener at lek er et viktig særtrekk hos mennesker og nevner begrepet *humor ludens*, som betyr det lekende mennesket (Lillemyr, 2012). Liv uttrykker at:

I all læring så mener jeg at det beste er når elever kan få variasjoner av læringsmetoder. Lek på skole gir muligheter til å kunne bruke alle deler av kroppen, noe som jeg synes er bra for de yngste barna.

Anne mener at mye av lekens funksjon på skolen kan fungere som støtte for å praktisere tilpasset opplæring og tilrettelegging for elever med særskilt behov. Lek som læring kan virke som gode arbeidsmåter for å kunne gjennomføre tilpasset opplæring og styrke tilretteleggingen. Derimot så viser det også til utfordringer på skolen, siden det ikke alltid er like enkelt å gjennomføre på hensiktsmessige måter. Lekens posisjon er høyst verdsatt i barnehagen. Mens skolen som organisasjon er usikker på hvilken plass leken kan ha i forbindelse med den målrettede undervisningen. Dermed tar noen lærere avstand til å gjennomføre lek (Askland & Sataøen, 2013). Likevel så handler det om hvilke kunnskaper og holdninger lærere tilegner seg, slik at de kan fremme lekens egenverdi. Voksne som er trygge i barns lek kan gi flere positive påvirkninger hos barns læring på skole (Askland & Sataøen, 2013). I denne sammenheng mener Per at

De yngste elevene får sjeldent leke på vegne av deres premisser på skole, fordi de voksne mangler kunnskap, ressurs og eller tid.

5.3.3 De offentlige styringsdokumenter og ressurser på skole

I mitt siste funn vil jeg se på lærernes opplevelser i sammenheng med de offentlige styringsdokumenter og ressurser på skole. For Per, Anne og Liv så har læreryrket vært en spennende, men også utfordrende arbeidsmiljø hvor de føler at de kan bidra med mye utvikling på flere nivå. Samtidig uttrykker de at det har vært mye slitsomme perioder. Der de ofte har følt at de måtte ofre sin egen helse for å kunne støtte elever, oppnå mål i skolehverdagen, og ellers følge opp viktige styringsdokumenter.

Ved at de voksne står opp for barns rettsstilling, så kan lovens intensjoner og krav virke med sin reelle virkning. I utgangspunktet vil det innebære et godt samarbeid og samordning av planer og virksomhet mellom barnets ulike omgivelser og hjelpeinstanser (Tangen, 2018). Fra Annes utgangspunkt har alle kollegene i hennes klasse stadig tatt initiativer til å jobbe overtid for å kunne stå opp for alle enkeltes behov. Anne mener også at det er mye som kunne vært bedre, men ofte så må hun være streng med seg selv, slik at hun «ikke møter veggen» i en tidlig alder. Det kan virke som et paradoks for lærerne å gi støtte til de yngste barna med særskilt behov. Liv sier at:

Vi lærere, uansett trinn man jobber med, så vet vi innerst inne at det er mye som kunne vært bedre i systemet. En ting som kunne vært bedre for førsteklasinger er å få mer tid til å bli kjent med dem.

Det er mange faglige og personlige mål som elever skal oppnå i ulike alderstrinn. For elever som allerede strever eller er i risiko for å utvikle et særskilt behov i læring, så virker skolens hensikt lite tilstrekkelig for deres livsmestring (Opplæringslova, 2019). Per ønsker å være ærlig og sier at:

Det er utfordrende med tidlig innsats og tettere oppfølging med de yngste elever, når jeg i noen situasjoner ikke har nok kunnskap om hvilke støtte og tiltak som er best for dem.

Ifølge Nordahl-rapporten er Per ikke alene om usikkerheten rundt støttesystemet på skolen. Rapporten fastslår at støttesystemet har kommet for sent, gitt dårligere læringsutbytte og eller har medført til ekskludering i fellesskapet (Nordahl, et al., 2019). Det er store diskusjoner om hvilke tiltak og endringer skolen bør satse på. Flere styringsdokumenter viser til at tidlig innsats er avgjørende for alle barn uavhengig av alder. Dette står for eksempel i St.meld. nr. 6 (2019-2020). Ifølge kunnskapsdepartementet vil tidlig innsats være forutsetning for å nå et godt utdanningsløp og skape like muligheter for alle. De legger til at et godt grunnlag allerede

i de tre første leve årene er avgjørende, da barns utvikling og hjerne er mest formbare (Kunnskapsdepartementet, 2019). Noe som støttes opp av forskningen rundt epigenetikken. Ifølge den nyere forskning om arv og gener, så kan man slå fast at hjernens plastisitet og muligheter til positiv endring kan foregå gjennom hele livet (Estensen, 2016; Berg, 2019). Denne forskningen har bidratt til å kunne gi bedre holdninger ovenfor menneskelig utviklingen, noe som igjen har medført til å se muligheter i barns utfordringer gjennom oppveksten. Selv om det kan virke vanskelig å avgjøre de beste tiltakene for den enkelte elev, så har man hittil fremhevet gode satsingsområder på skolen. De mest avgjørende og positive utviklinger som har skjedd de siste årene har vært å sette søkelys på mangfold og inkludering på de ulike styringsdokumenter. Dette går også under arbeid med tilpasset opplæring som innebærer fundamentet som inkludering, variasjon, erfaring, medvirkning, relevans, sammenheng og verdsetting (Utdanningsdirektoratet C, 2018).

Anne uttrykker:

Jeg er glad de har innført en ukes praksis i barnehage for grunnskolelærere-studenter. Det er noe jeg skulle ønske vi fikk tilbud om i min tid. Da jeg startet på jobb etter studiene, så var jeg overasket over hvor mye jeg fortsatt måtte lære i arbeidslivet. Jeg tror jeg hadde fått mye læring hvis jeg også hadde fått muligheten til å ha praksis i barnehagen.

Dette støtter Skogen og mener at både lærere og elever må være aktive i sin egen utvikling. Han bruker begrepet entreprenørskap, som handler om en ledelse som setter søkelys på målet. Han mener at lærere må tenke helhetlig, langsiktig, være kreativ og åpen for endringsledelse. Man skal utvikle sin arbeidsplass som lærende organisasjon. I tillegg spille lærerrollen tosidig. Det ene er at man har ansvar for skolens tilbud om å legge til rette for et godt læringsmiljø. Det andre ansvaret er å veilede elever til å forstå deres ansvar for egen læring. (Skogen, 2015). Dette innebærer en strukturert kartlegging av organiseringen og kulturen som finnes fra før. I tillegg vil det å gi tid og tålmodighet være gode faktorer, slik at man kommer i forkant med samarbeid, planlegging og rutiner (Damsgaard, 2015).

Selv om lærere tar mye ansvar for sin egen utvikling og organisering av arbeidsplassen, så er det ikke alltid like enkelt, slik at elevenes behov kan bli ivaretatt. Liv forklarer:

Det er mye man kan jobbe mer med på skolen. Men så var det å tenke på de ulike aspektene på rollen som lærer. Alt ansvaret og tiden man har til rådighet.

Både for Anne og Per, så vil det være viktig å være i forkant for å kunne støtte elevene sine.

Per sier:

Å være i forkant er bedre enn å fungere som en brannslukker i en situasjon. Det handler om å tilegne gode forståelser og støtte seg på kollegaene. Men mange ganger så kan ressurser ikke være tilstrekkelig, noe som gjør det vanskelig å være i forkant.

Tidligere nevnt så mente Per at det er en utfordring å møte de behovene til de yngste elevene, når man ofte mangler kunnskap, ressurs og eller tid. Askland og Sataøen støtter dette og mener at det er mye man kan lære om barns atferd og handlinger i ulike situasjoner hvis man får tiden til å bli kjent med barnet og deres omgivelser. Å være i forkant kan handle om å forstå barnets felles aktiviteter utført i en gruppe. Der barnet lærer av felles kultur, de kollektive normene som den voksne eller den dyktigere jevnaldringen representerer. Barns mening og livsverden oppstår ved ulike samspill som konfronterer og eller utvider deres egne forståelser (Askland & Sataøen, 2013).

Samtidig er det mye som tar tid for å kunne se helheten av barnets forutsetninger. Ut ifra Annes opplevelser så hevder hun at det er mye som tar tid for å kunne få innvilget ressurser:

I min klasse er det store variasjoner av enkelt tilrettelegginger i undervisningen. Det er ulike grader av ADHD, det er en med funksjonsnedsettelse, en med autisme og en elev som bruker tegn til tale. Det tok tid, men vi fikk være fire voksne i en klasse med 26 elever.

Dette støtter Tangen og forklarer at det kreves et formelt vedtak som skal være basert på en sakkyndig vurdering av elevens behov for særskilt tilrettelegging. Ifølge Tangen kan spesialundervisning handle om konkrete vurderinger i hvert enkelt tilfelle, og det skal forutsettes at undervisningen er tilpasset elevens spesielle forutsetninger og behov. I praksis kan det innebære om ulike variasjoner av tiltak. Opplæringen kan være i små grupper kombinert med individuell hjelp, eller bare et par timer i uken med for eksempel tilrettelagt trening eller opplegg som skiller seg fra det ordinære opplæringen (Tangen, 2018).

Selv om det fortsatt er økende behov for spesialundervisning utover trinnene på skolen. Så virker spesialundervisning og tilpasset opplæring lite tilstrekkelig for noen elever. Det er flere årsaker til økningen. Det diskuteres for eksempel rundt om ulikhetene i målsettingene mellom barnehage og skole. Eller så pekes det på de negative påvirkningene av testing og gradering på skolen, at tiltak blir satt inn oftere enn tidligere eller at læringskravene har økt, og eller at det lærende organisasjonene er preget av lite ressurser og for lav kompetanse blant pedagoger og fagpersonell. Uansett årsaker er det tydelig at noe bør endres (Berg, 2019).

Det som kan være interessant for lekens betydning er om det kan være løsningen for de ulike utfordringene som elevene møter på skolen. Eller utfordringene som de voksne møter med lite ressurs og tid. Liv tok for seg et spennende spørsmål om leken vil være et godt svar for å møte de ulike samfunnsendringene. I tillegg forhindre sosiale og skjeve utviklinger i samfunnet (Vedeler, 2007).

Per sier:

Hvis det er en hektisk dag, så finner vi ofte på noe artig i klasserommet. Det er spennende når man kan utfordre seg til å tenke noe nytt i undervisninger med de minste elever. Av og til så setter vi på «just dance» på stor skjerm.

Anne sier:

Vi voksne ønsker å skape et godt fellesskap gjennom spennende aktiviteter. Vi ønsker å drive med ulike aktiviteter sammen, om det er inne- eller uteaktiviteter. Så lenge vi får lov til å være det mangfoldige gruppen sammen.

Dette støttes av Berg som mener at de voksne kan støtte og styrke elevens medvirkning i gruppen, vedlikeholde, utvikle aktiviteten og håndtere konflikter. Slik at alle elever får oppleve en kombinasjon av et positivt, allsidig og stimulerende læringsmiljø (Berg, 2019). I tillegg vil elever som får rom og tid til et genuint leketid, tilegne lekens ulike egenverdier. Det vil være med på å bidra til å forme en rekke viktige fundamentet for veien videre som et selvstendig og fungerende menneske i samfunnet (Utdanningsdirektoratet B, 2018).

6.0 Avslutning

I denne studien har hensikten vært å finne ut om hvilke tanker en lærer har om lek som læring for elever med særskilt behov på 1.trinn. Problemstillingen for studien har handlet om store fenomener som i dagens samfunn er kontroversielle temaer. Gjennom denne studien ønsket jeg å oppnå to mål. Det første var å få et kjennskap til lærerens profesjonalitet i arbeid med lek som læring for elever med særskilt behov på 1.trinn. Det andre målet var å kunne bidra med mer kunnskap for å støtte de yngste elever med særskilt behov. Ifølge lærerne vil temaene utgjøre grunnleggende påvirkninger på flere aspekter. Både lekens betydning og særskilt behov knytter seg til viktige områder for de minste barna på skolen.

For å oppnå mine mål og svare på min problemstilling, valgte jeg å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju med to lærere fra ulike skoler som jobbet med 1.trinn. Alle forskningsdeltagerne var utdannet lærere og hadde ulike bakgrunn og innspill i forskningens fenomen. Å få et kjennskap til lærernes tanker ga et overblikk over de viktige forholdene i arbeid med lek som læring for elever med særskilt behov på 1.trinn.

Gjennom vitenskapsteori og metodologi har jeg tilnærmet meg datamaterialet basert på en hermeneutisk og sosial-konstruktivistisk paradigme. Noe som betyr at forskningsprosessen utforskes i lys av det sosiale og kulturelle samspillet. Hvor verden (re)konstrueres av sosiale interaksjoner med omgivelsen. Dette innebærer fortolkede og sosial-konstruktivistisk utgangspunkt mellom meg og de ulike forskningsprosesser. Samtalene med forskningsdeltagerne førte til ulike funn og resultater for studiet. Jeg har kommet fram til tre overordnet funn:

- Å støtte elever med særskilt behov i læring
- Lærernes tanker rundt lek som læring
- De offentlige styringsdokumenter og ressurser på skole

I drøfting av funn har oppgaven rettet seg mot oppgavens problemstilling der mye av lærernes tanker ble framstilt og reflektert på. Til konklusjon for oppgaven så viser begrepene «lek» og «særskilt behov» til omfattende og viktige betydninger i skolesammenheng. Sett fra det store samfunnsperspektivet vil lek som læring virke positivt på flere områder hos de yngste elevene. Det forutsetter at lærere jobber med gode relasjonsbygging for å bli godt kjent med de enkeltes behov og bakgrunn. I tillegg tilegne seg de riktige kunnskapene og holdningene for å kunne organisere, tilpasse og støtte elevene på best mulig måte. Lærere spiller en stor rolle for å tilrettelegge et godt grunnlag for elevens læring. Samtidig har opplæringssystemet i

Norge store forbedringspotensialer når det gjelder å ivareta elevenes behov og rettigheter. En økt forståelse hos de yngste elevenes behov vil styrke grunnlaget for deres videre oppvekst i opplæring. Ut ifra oppgavens ulike funn, så vil en bedre forståelse på lekens betydning gi bedre omgivelser for elever uansett forutsetninger. Gjennom et genuint leketid på skolen kan elever med særskilt behov bli mer inkludert i samspill. Det vil øke trivsel og mestring, noe som igjen gir et positivt og allsidig grunnlag i læring. I tillegg kan lærere bli bedre kjent med elevenes forutsetninger og deres livsverden ved deltakelse i lek.

Jeg mener at dette forskningsprosjektet tar for seg mange viktige og omfattende temaer. Til videre forskning, så kunne det vært spennende å samarbeide med barn for å tilegne et annet perspektiv på fenomenene. Eller kombinert forskningsintervju med observasjoner på skole og barnehage, og eller undersøkt hvordan de nye lærere har opplevd praksis i barnehage. Det kan være mange interessante oppbygginger til denne oppgaven. Man kunne se nærmere på virkningen av fagfornyelsen med mer praktiske tilnærminger på skolen, noe som kanskje ikke ble som planlagt med tanke på det store samfunnsproblemet som man møter nå. Samtidig så kunne man ha undersøkt hvordan pandemien har påvirket elevenes læring med tanke på mindre samspill med deres jevnaldrende og voksne på skolen. Denne oppgaven har gitt meg et lærerikt og betydningsfull periode, med nye personlige erfaringer og kunnskap. Samtidig er det merkbart at oppgaven har utviklingspotensialer, noe som gir mange interessant muligheter til å bygge ny kunnskap med.

7.0 Litteraturliste

- Askland, L. & Sataøen, S. O. (2013). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Befring, E. & Tangen, R. (Red). (2018). *Spesialpedagogikk*. Latvia: Cappelen Damm Akademisk.
- Berg, A. (Red.). (2019). *Kroppen som fundament for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bergsland, M. D. & Jæger, H. (Red.). (2014). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Breilid, N. & Sørensen, P. M. (2018). Skole og læringsbetingelser for ungdom i risiko. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5.utg. s. 627-644). Latvia: Cappelen Damm Akademisk.
- Broström, S. (2016). *A dynamic learning concept in early years' education: a possible way to prevent schoolification*. Hentet fra [file:///C:/Users/angeu/Downloads/AdynamiclearningconceptInternationalJournalofEarlyYearsEducationDecember2016%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/angeu/Downloads/AdynamiclearningconceptInternationalJournalofEarlyYearsEducationDecember2016%20(1).pdf)
- Damsgaard, H. L. (2015). *Når hver time teller: muligheter og utfordringer i en profesjonell skole*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Flottorp, H. (2018). *Erik Pontoppidan – teolog*. Hentet fra https://snl.no/Erik_Pontoppidan_-_teolog%2027.08.18
- Hansen, N. (2018, august). *Spesialpedagogikk som fag og arbeidsfelt*. Innlegg presentert ved undervisning i Nord Universitet, Levanger. Hentet fra https://nord.instructure.com/courses/958/files/92787?module_item_id=21791
- Holte, A. (2019, 23. juli). Barnehagen som depresjonsforebyggende arena. *Psykologi.no*. Hentet fra https://psykologisk.no/2019/07/barnehagen-som-depresjonsforebyggende-arena/#_ENREF_20
- Hunter, T. & Walsh, G. (2014). *From policy to practice?: the reality of play in primary school classes in Northern Ireland*, *International Journal of Early Years Education* 22:1, 19-36, DOI: 10.1080/09669769.2013.830561. Hentet fra <https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.1080%2F09669760.2013.830561>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2019). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Polen: Abstrakt forlag.

- Kangas, J., Harju-Luukkainen, H., Brotherus, A., Kuusisto, A. & Gearon, L. (2019, 09. mars). *Playing to learn in Finland: Early childhood curricular and operational contexts*. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/331432663_Playing_to_Learn_in_Finland_Early_Childhood_Curricular_and_Operational_Contexts#fullTextFileContent
- Kinge, E. (2015). *Utfordrende atferd i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rett til læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>
- Kunnskapsdepartementet A. (2019). *Nye sjanser – bedre læring – Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. (NOU 2019:3) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/>
- Kunnskapsdepartementet B. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. nr. 6 (2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Leseth, A. B. & Teklemann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2.utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Lillemyr, O. F. (2012). *Lek på alvor* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mejlbo, K. (2019, 13. mars). Gi norske barn leken og førskolen tilbake. *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/grunnskole-seksaringer-skolestart/gi-norske-barn-leken-og-forskolen-tilbake/141021>
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. mfl. (2019). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilte tilrettelegging* (1.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelpbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Olsen, M. H., Mathisen, A. R. & Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert* (1.utg.). Latvia: Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova. (2019). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: en forskningsbasert tilnærming* (s. 13-31). Oslo: Universitetsforlaget.
- Raaheim, K. (2020). *Jerome S. Bruner*. Hentet fra [https://snl.no/Jerome S. Bruner](https://snl.no/Jerome_S._Bruner)
- Reindal, S. M. (2018). Spesialpedagogikk: Etske problemstillinger og teorier. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5.utg. s.92-107). Latvia: Cappelen Damm Akademisk.
- Sahlberg, P. & Doyle, W. (2019). *Let the Children Play: How More Play Will Save Our Schools and Help Children Thrive*. United States of America: Oxford University Press.
- Skogen, K. (2015). *Læreren som talentutvikler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2018). Entreprenøriell skoleledelse en forutsetning for inkludering. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5.utg. s. 203-219). Latvia: Cappelen Damm Akademisk.
- Tangen, R. (2018). Retten til utdanning for alle. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5.utg. s.92-107). Latvia: Cappelen Damm Akademisk.
- UNICEF (2008). *The child care transition: A league table of early childhood education and care in economically advanced countries*, Innocenti Report Card 8. Firenze: UNICEF Innocenti Research Centre. Hentet fra https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc8_eng.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 25. august). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 1. september). *Overordnet del: Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/>
- Utdanningsdirektoratet A. (2018, 10. oktober). *Hva vet vi om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning?* Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/tema/notat-om-spesialundervisning/>

- Utdanningsdirektoratet B. (2018, 26. november). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet C. (2018, 1. august). *Tilpasset opplæring for alle elever.* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 20. august). *Fleksibel skolestart – forslag ti modeller.* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/fleksibel-skolestart--forslag-til-modeller/>
- Vatne, B. (2006). Leik. I P. Haug (Red.). *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning: Kva skjer i klasserommet?* (1. utg. s.55-83). Grafisk Trykk AS: Caspar Forlag A/S
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Vedvik, K. O. (2019, 10. august). De har samme læreren i barnehagen som på skolen. *Utdanningsnytt.* Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/barnehage-oppstart/de-har-samme-laereren-i-barnehagen-som-pa-skolen/205691>
- 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.
- Winther, T. O. (2019, 25. juli). Simone Weil. Hentet fra https://snl.no/Simone_Weil
- Woolfolk, A. (2017). *Pedagogisk psykologi.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke.* Oslo: Pedagogisk Forum.

8.0 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1 – Forespørsel om intervjudeltagelse

Vil du delta i forskningsprosjektet **«Lek som metode for elever med særskilt behov?»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å skape nye tanker om å anvende lek som metode for elever med særskilt behov. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltagelse vil innebære for deg.

Formål

I dette masterprosjektet skal jeg arbeide med temaet lek og tilpasset opplæring i skolesammenheng. Jeg skal se på lekens betydning som skaper muligheter og begrensinger i elevenes læring. I utgangspunkt skal studiet se nærmere på lek som metode for elever med særskilt behov. Dermed vil studiet også fokusere på betydningen av særskilt behov og forståelsen av tilpasset opplæring. Fram til nå er problemstillingen for studiet formulert slik: «Hvilken tanker har lærere om å anvende lek som metode for elever med særskilt behov?». Det er tenkt å bruke et kvalitativt forskningsintervju med støtte av lydopptak for å gjennomføre innhenting av datamaterialer og analyse av problemstillingen. All informasjon som blir formidlet skal kun brukes til arbeid med masterprosjektets formål.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet i Levanger, nærmere bestemt fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Det sendes mail til utvalgte rektorer/avd leder ved ulike barneskoler. De aktuelle og relevante forskningsdeltagere som ønskes er lærere som arbeider eller har arbeidet med 1. trinn og elever med særskilt behov. For prosjektet baseres deltagere på hvilken kompetanse og erfaringer de har opparbeidet seg gjennom generelt arbeid med lek i skole, i tillegg med elever med særskilt behov. Utvalget er på 2-4 lærere i området Trøndelag. På denne måten har jeg fått tilgang til mitt forskningsfelt, hvor jeg har kommet i kontakt med deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller opp til et intervju med et omfang på ca. 45 minutter. Intervjuet støttes av intervjuguide som er skissert på forhånd. Samtidig er det ønskelig at det blir en åpen samtale mellom partene, hvor deltagerne får muligheten til å fortelle fra deres ståsted.

I tillegg vil lydopptak brukes.

Spørsmålene har ingen fasitsvar. For eksempel:

- Hvilke erfaringer har du med elever med særskilt behov?
- Hva tenker du om å anvende lek som metode i undervisninger?
- Hvordan opplever du at de yngste elevene lærer på skolen?

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 skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun student og veileder som har tilgang til datamaterialet. All informasjon vil bli kryptert og sikkert lagret på Nord Universitets servere for å sikre ditt personvern.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. All datamateriell lagres på forskningsserver, innelåst og kryptert. Informasjonene som publiseres i det ferdige produktet vil være kodet og anonymisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.20. All datamateriell, slik som personopplysninger, notater og lydopptak vil deretter bli slettet og fjernet fra alle systemer ved prosjektslutt.

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 fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag, ved Nord Universitet i Levanger 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:

- Student: Angeline Eunice Malaca angeu@hotmail.no eller telefon: 95 48 17 03
- Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag: Ole Petter Vestheim ole.p.vestheim@nord.no eller telefon: 74 02 26 87
- Personvernombud Nord universitet: Toril Kringen personvernombud@nord.no eller telefon: 74 02 27 50
- NSD - Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Student

Ole Petter Vestheim, Universitetslektor

Angeline Eunice Malaca

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lek som metode for elever med særskilt behov* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at det benyttes lydopptaker under intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.20

(Signert av prosjektdeltager, dato)

8.2 Vedlegg 2 – Intervjuguide

Intervjuguide

Rammesetting:

Uformell prat: Begynner med introdusering og presenterer prosjektets tema (bakgrunn og formål). Prosjektets problemstilling: «Hvilke tanker har lærere om å anvende lek som metode for elever med særskilt behov?». Forklarer hva intervjuet skal brukes til, taushetsplikt og anonymitet. I tillegg informere om lydopptak og spørre om samtykke til dette.

Bakgrunnsinformasjon:

Kan du fortelle kort om deg selv? Hvilken utdanning har du? Hvor lenge har du arbeidet som lærer?

Kan du fortelle kort om arbeidsplassen din? Hvor mange elever er det i din klasse? Hvor lenge har du vært kontaktlærer for 1.trinn?

Hvilke andre ansatte arbeider i klassen? Deres bakgrunn?

Nøkkelspørsmål 1:

- Hva legger du i begrepet særskilt behov?
 1. Hvilke erfaringer har du med elever som har behov for tilpasset opplæring og eller spesialundervisning?
 2. Hva tenker du er sammenhengen for at noen av de yngste elevene har behov for særskilt tilrettelegging?
 3. Hva mener du fungerer i arbeid med elever med særskilt behov?
 4. Hva mener du at lærere kan bli flinkere med i slikt arbeid?
 5. Ifølge aktuelle debatter i media, så er det mange elever som møter ulike utfordringer når de starter på skolen. Hva er dine erfaringer rundt dette?
 6. Hvordan opplever du å undervise 1.trinn hvor elever har ulike forutsetninger i læring?
 7. Hva mener du bør være i fokus for at skolen kan ivareta elever med særskilt behov?
Eller hva mener du at skolen kan jobbe mer med?

Nøkkelspørsmål 2:

- Hva legger du i begrepet lek som metode i undervisning og andre praktiske arbeidsformer?

1. Hva tenker du om å anvende lek som metode for elever med særskilt behov?
2. Hvilke aktiviteter brukes i klasserommet?
3. Hvordan opplever du at elevenes læring og motivasjon under slikt arbeid?
4. Hvilke erfaringer har du med lek som skaper muligheter for elevene? Har du noen eksempler?
5. Hva tenker du om lek som skaper begrensinger for elevene? Har du noen eksempler?
6. Hvilke faktorer mener du er viktig for å organisere gode undervisninger med lek som metode?
7. Hvordan planlegger du undervisning med lek som metode?
8. Hva er målet for de planlagte aktivitetene?
9. På hvilken måter mener du at voksenstyrt lek kan påvirke elevens utvikling? Positivt og negativt?
10. Hvordan opplever du at lek praktiseres i dagens skole? Er det for mye/lite lek? Hva fokuseres? Elevenes medvirkning? Å dekke barns behov for å leke, aktivitetene i seg selv, å nå ulike kompetansemål?

Nøkkelspørsmål 3:

- Ressurser: Utforming (fysiske rom), tid, antall elever, kompetanse til de ansatte osv.
 1. Hva tenker du om de ulike ressursene for å organisere lek som metode som er effektiv for alle elever?
 2. Hvilke ressurser mener du er viktig for å møte behovene til de yngste elevene?
 3. Hva mener du gir utfordringer på grunn av ressurs mangel?
 4. Hvordan er din ideelle skolehverdag for å ivareta alle elever i sitt første år på skolen?

Nøkkelspørsmål 4:

- Offentlige styringsdokumenter
 1. Hva mener du om 6årsreformen med tanke på at elevene starter på skolen når de er 6år? Hvordan opplever du intensjonen med å hente inn de beste tradisjonene fra barnehagen og skolen?
 2. I den nye læreplanen «Fagfornyelsen» vil praktiske, utforskende og kreative læringsmetoder vektlegges mer. Hva tenker du om dette?

3. Ut ifra regjeringens satsing om tidlig innsats, hvordan opplever du at dette har påvirket arbeid med 1.trinn? Fra høsten 2019 ble det innført et bredere fokus, hva tenker du om dette?
4. Ut ifra dine egne erfaringer er det noe du skulle ønske kunne stå tydeligere frem i læreplan/andre styringsdokumenter?

Oppsummering av funn:

- Har jeg forstått deg riktig?
- Er det noe du ønsker å tilføye før vi avslutter?

8.3 Vedlegg 3 – NSD Personvern

NSD Personvern

13.01.2020 11:00

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 973195 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

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 den 13.01.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: 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 15.05.2020.

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, uttrykkelige angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)