



Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

**Johanna Albertsen Wråli**

**Masteroppgave**

**Lek som inkluderingsarena fra et  
lærerperspektiv**

Play as an Inclusion Arena from a Teacher's Perspective

Grunnskolelærerutdanning 1-7

Master i profesjonsrettet pedagogikk

**2023**

## Forord

At jeg nå skriver forordene til denne masteroppgaven betyr at jeg snart er ferdig med denne oppgaven som markerer avslutningen på fem år som lærerstudent ved Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar. Arbeidet med denne oppgaven har vært veldig lærerikt og spennende, men også krevende. Det har gitt meg større forståelse for, og et godt utgangspunkt i arbeidet som lærer, om et tema som jeg mener er utrolig viktig.

Denne oppgaven hadde ikke blitt til om det ikke var for de fire informantene som takket ja til å delta i denne studien med sine erfaringer. Det hadde også blitt mer krevende hvis ikke det hadde vært for god hjelp fra min veileder Øystein Olav Skaar – takk! Jeg vil også takke for alle heiarop og god støtte fra alle rundt meg som har bidratt med motivasjon på veien.

Disse fem årene hadde ikke vært det samme uten alle de fine medstudentene mine som jeg har vært heldig å bli kjent med. Denne skriveprosessen hadde heller ikke vært den samme om det ikke hadde vært for de ukentlige møtene med medstudenter hvor vi både har hjulpet hverandre med skrivingen, men også koblet av med kortspill. Av og til noen timer for mange.

Nå er jeg klar til å ta fatt på det veldig viktige, men også til tider krevende yrket som lærer. Med meg har jeg erfaringer og mye lærdom gjennom fem år som jeg tror vil komme godt med i det nye kapittelet som lærer.

Hamar, mai 2023.

Johanna Albertsen Wråli

---

## Norsk sammendrag

Temaet for denne studien er inkludering gjennom lek sett fra et lærerperspektiv. Formålet med masteroppgaven har vært å se på hvilken rolle lærere inntar i lek for å bidra med å skape et inkluderende miljø for alle elevene. Videre er inkludering og lek i skolen lite sett i sammenheng og forsket på tidligere, og denne studien er et bidrag på dette feltet. Studien har et kvalitativt forskningsdesign med utgangspunkt i semistrukturerte dybdeintervju hvor informantene er fire lærere som arbeider på småskoletrinnene i barneskolen. Problemstillingen til denne oppgaven er: *Hvilke erfaringer har lærere med å legge til rette for inkludering gjennom lek?*

Resultatene i denne studien viser at lek er noe som det er avsatt mye tid til i skolen. Informantene har gitt uttrykk for at lek er noe de ser på som viktig og som er en del av skolehverdagen i ulike former. Det er gjennom frilek, lærerik lek og lekende læring. Inkludering gjelder absolutt alle elever ifølge informantene, og de arbeider for å få med alle i leken, selv de elevene som gir uttrykk for at de vil leke alene.

Når det kommer til erfaringene til disse informantene kom det frem av studien at de inntar ulike roller ut ifra hvilken type lek som foreligger og hvordan elevgruppen er sammensatt. I frilek er elevene stort sett elevstyrt og lærerne er observatører, konfliktløser og veiledere der det er behov, uten å bryte inn i leken unødvendig. Lærerne forsøker å legge til rette ved å ta utgangspunkt i elevene sine interesser. I lærerik lek er ofte lærerne med i leken og har en rolle sammen med elevene for at alle elevene skal kunne delta på lik linje ved å veilede og modellere god lek. I lekende læring i undervisningen tilrettelegger lærerne aktiviteter og faglig nivå til de ulike elevene slik at de kan delta sammen med de andre i klassen.

## Abstract

The topic of this thesis is inclusion through play seen from a teacher's perspective. The purpose of the master's thesis has been to examine the role teacher's play in facilitating play to create an inclusive environment for all students. Furthermore, the connection between inclusion and play in school have been little seen in context and researched in the past, making this study a contribution to the field. The study has a qualitative research design based on semi-structured in-depth interviews, with four teachers working in the lower years in primary school as informants. The research question for this study is: *What experiences do teachers have in facilitating inclusion through play?*

The results of this study indicate that play is something that often takes place during a day in school. The informants have expressed that play is considered important and is integrated into the daily school routine in various forms, including free play, educational play and playful learning. According to the informants, inclusion applies to all students, and they strive to involve everyone in play, even those who express a desire to play alone.

Regarding the experiences of these informants, the study revealed that they assume different roles depending on the type of play and the composition of the student group. During free play, students primarily take the lead, while teachers are observing, conflicts solvers and guides the play when necessary, without unnecessarily interrupting the play. Teachers attempt to facilitate play by basing activities on the student's interests. In educational play, teachers often participate and have a role alongside the students to ensure that all students can participate equally by guiding and modelling play. In playful learning teachers design activities and adapt the academic level to accommodate the different students, enabling them to participate alongside their classmates.

---

# Innholdsfortegnelse

<b>FORORD</b> .....	<b>II</b>
<b>NORSK SAMMENDRAG</b> .....	<b>III</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>IV</b>
<b>INNHOLDSFORTEGNELSE</b> .....	<b>V</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNN FOR OPPGAVEN .....	2
1.2 PROBLEMSTILLING.....	3
1.3 BEGREPSAVKLARING .....	4
1.3.1 <i>Lek</i> .....	5
1.3.2 <i>Inkludering</i> .....	5
1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING.....	6
<b>2. TIDLIGERE FORSKNING</b> .....	<b>8</b>
<b>3. TEORETISK RAMMEVERK</b> .....	<b>11</b>
3.1 BRONFENBRENNER SIN BIOØKOLOGISKE MODELL.....	11
3.2 INKLUDERING .....	14
3.2.1 <i>Typer av inkludering</i> .....	15
3.2.2 <i>Inkluderingens treenighet</i> .....	16
3.3 LEK.....	18
3.3.1 <i>Ulike typer lek</i> .....	19
3.3.2 <i>Lærerens tilnærming i leken</i> .....	20
<b>4. METODE</b> .....	<b>22</b>
4.1 KVALITATIV FORSKNING SOM DESIGN .....	22
4.1.1 <i>Fenomenologi</i> .....	23
4.1.2 <i>Hermeneutikk</i> .....	23
4.2 KVALITATIV METODE .....	24
4.2.1 <i>Litteratursøk</i> .....	25
4.2.2 <i>Semistrukturert intervju</i> .....	25
4.2.3 <i>Intervjuguiden</i> .....	27

---

4.2.4 Utvalg og rekruttering av informanter .....	28
4.2.5 Gjennomføring av intervju .....	28
4.2.6 Transkripsjon .....	30
4.2.7 Analyse .....	31
4.3 KVALITET I FORSKNINGEN .....	34
4.3.1. Reliabilitet .....	34
4.3.2 Validitet .....	35
4.4 FORSKNINGSETIKK .....	37
<b>5. PRESENTASJON AV RESULTATENE.....</b>	<b>39</b>
5.1 LÆRERNES SYN PÅ LEK .....	39
5.1.1 Lærernes definisjon på lek .....	39
5.1.2 Viktigheten av lek .....	41
5.1.3 Avsatt tid til lek.....	41
5.1.4 Lekens plass i læreplanen .....	42
5.2 LÆRERENS ROLLE I LEKEN .....	43
5.2.1 Frilek .....	44
5.2.2 Lærerik lek.....	45
5.2.3 Lekende læring .....	46
5.3 INKLUDERING .....	46
5.3.1. Lærernes definisjon på inkludering.....	46
5.3.2 Sosial inkludering.....	47
5.3.3 Faglig og fysisk inkludering .....	48
5.3.5 Psykisk inkludering .....	49
5.3.6 Kulturell inkludering .....	49
<b>6. DRØFTING AV RESULTATER .....</b>	<b>51</b>
6.1 HVILKET SYN HAR LÆRERE PÅ LEK I SKOLEN? .....	51
6.2 HVORDAN FORSTÅR LÆRERE INKLUDERING I LEK? .....	55
6.3 HVILKEN ROLLE INNTAR LÆRERE I LEK? .....	59
<b>7. AVSLUTNING .....</b>	<b>64</b>
7.1 BEGRENSNINGER VED STUDIEN OG FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING .....	66
<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>68</b>

---

<b>VEDLEGG .....</b>	<b>74</b>
VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING .....	74
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE.....	78
VEDLEGG 3: E-POST TIL REKTOR VED EN SKOLE.....	79
VEDLEGG 4: GODKJENNELSE FRA SIKT .....	80





---

## 1. Innledning

Gjennom ulike politiske debatter allerede fra midten av 1900-tallet og frem til i dag har lek i skolen blitt diskutert (Haug, 2019, s. 39). Det har vært syn på at lek har tatt for stor plass i skolen og barnehagen, og at det har vært for lite faglig innhold. Nå er det diskusjoner om at det er behov for mer lek i skole og barnehage (Haug, 2019). Lek ble en større del av skolen da den ble en del av læreplanverket av LK97 da seksåringen begynte på skolen. Her var det fokus på læring gjennom lek (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996). I det neste læreplanverket som ble gjeldende med LK06 ble leken mindre synlig da resultatene om skolestarterne sine ferdigheter i flere av de grunnleggende ferdighetene, som lesing og skriving, viste dårligere resultater enn tidligere. Dette ble omgjort da den nye læreplanen ble introdusert i 2006 (LK06), hvor lek nevnes lite i kompetansemålene i ulike fag (Kunnskapsdepartementet, 2013). Lek ble igjen aktuelt da en ny læreplan ble presentert i 2017 og ble gjeldende som det nye læreplanverket fra 2020, heretter omtalt som Fagfornyelsen (LK20). I Fagfornyelsens kompetansemål etter 2. trinn og 4. trinn er lek nevnt i flere av fagene i skolen. Dette gjelder blant annet fagene norsk, naturfag, kroppsøving, KRLE, engelsk og matematikk (Saabye, 2019).

FNs Barnekonvensjon artikkel 31.1 sier at «Partene anerkjenner barnets rett til hvile og fritid og til å delta i lek og fritidsaktiviteter som passer for barnets alder og til fritt å delta i kulturliv og kunstnerisk virksomhet» (1989). Barnekonvensjonen gjelder absolutt alle barn, og lek er en rett som alle barn har (Barnekonvensjonen, 1989, art. 1). I tillegg til at lek har fått en mer aktuell plass i opplæringen i skolen i dag, er det også et annet begrep som er aktuelt i Fagfornyelsen. Inkludering finner man igjen i overordnet del i Fagfornyelsen. Her kommer det frem at «mangfold skal anerkjennes som en ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevene skal også lære seg at alle har en plass i fellesskapet, og at forskjelligheter må respekteres. Videre fra overordnet del av Fagfornyelsen står det at barn og unge kan oppleve tilhørighet gjennom å bli møtt med respekt og anerkjennelse gjennom opplæringen. Skolen skal bidra til å lære elever å kunne samhandle med andre på forsvarlig måte i ulike sammenhenger. «Vennskap skaper tilhørighet og gjør oss alle mindre sårbare» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I Salamancaerklæringen fra 1994 står det at utdanningen i skolen skal være inkluderende og at individuelle behov skal bli tatt hensyn til for å oppfylle inkluderingen. Inkluderingen skal

ivareta deltakelse og sørge for kulturell og sosial tilhørighet (UNESCO, 1994). Strømstad et al. (2004) nevner noen av målene som står i Salamancaerklæringen, hvor samtlige av disse punktene er å finne igjen i LK97 (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996). Disse er å bedre tilpasset opplæring for alle elever, bygge solidaritet i mangfoldet som elevene representerer, redusere fordommer og skape positive holdninger, skape en felles referanseramme for alle elevene ved at opplæringen er lik med de nødvendige tilpasningene til alle, skape et mer inkluderende samfunn, redusere konflikter mellom etniske grupper og styrke demokratiet (Strømstad et al., 2004, s. 95). Inkludering ble introdusert i den norske skolen både gjennom Salamancaerklæringen og LK97 på 90-tallet.

En ny opplæringslov er til høring og Kunnskapsdepartementet har lagt frem en proposisjon for forslag om ny opplæringslov (Prop. 57 L (2022-2023)). Den gamle opplæringsloven viser til bestemte fag og aktiviteter i læreplanverket som skal inngå i undervisningen i skolen. I den nye opplæringsloven som er til høring er det foreslått at skolene og kommunene selv skal bestemme «hva undervisningstiden kan brukes til» (Høring, 2021, s. 75). Dette gjør at lærere står mer fritt til å ta i bruk andre metoder og aktiviteter for læring, slik som lek. Det er skolestyret og offentlige organer som nå bestemmer hvordan undervisningen skal foregå (Regjeringen, 2022). Prinsippet om inkludering i opplæringen i skolen er også sentralt i forslaget om ny opplæringslov. Departementet foreslår å lovfeste «at skolemiljøet skal fremme inkludering (...)» (Høring, 2021, s. 259). Med bakgrunn i dette viser det at både aktivitetene som brukes i skolen, og prinsippet om inkludering står sentralt og kommer tydeligere frem i loven nå enn tidligere. For barn er en av de viktigste arenaene for sosialisering gjennom lek. For at de skal få oppleve denne sosialiseringen er det avgjørende at ansatte i skolen arbeider målrettet for at elever skal bli inkludert i lek (Lyngseth & Mørland, 2022, s. 25).

## 1.1 Bakgrunn for oppgaven

Diskusjonen som har vart siden midten av 1900-tallet og frem til i dag aktualiserer temaet og gjør det relevant å se på hvilket syn lærere har på lek i skolen i dag og hvor mye tid som blir avsatt til lek i løpet av en skoledag. I tillegg til at synet på lek i skolen har endret seg over tid, har det vært endringer i ulike læreplaner over de siste tiårene. Dette er med på å endre synet på lek i skolen for lærere og kan ha noe å si for hvordan de legger opp til lek i skolehverdagen. Hvilket syn lærere har på leken sin plass i skolen tydeliggjøres lite i de ulike politiske debattene. Uttalelsene kommer gjerne fra de som ikke selv tilbringer sine arbeidsdager på en

---

skole. I tillegg til den historiske konteksten til lek, er inkludering noe som kom tydeligere inn i skolen da UNESCOs Salamancaerklæring ble opprettet i 1994 (Strømstad et al., 2004).

Inkludering og lek er to felt som det tidligere er gjort forskning på. Særlig inkludering finnes det mye forskning om, men mye av denne forskningen er gjort for elever med spesielle behov, og ikke inkluderingen i seg selv for alle (Haug, 2014). Forskningsfeltet om lek i skolen er foreløpig lite, og mye av forskningen om lek er gjort i barnehagen (Lillejord et al., 2018). Likevel er det ikke et felt som er helt nytt, og det finnes forskning fra begge felt. Det er lite forskning som ser på begge disse feltene sammen, inkludering i lek i skolen. Denne studien ønsker å ta for seg begge disse feltene, i tillegg til å se det fra et lærerperspektiv. Denne studien kan bidra med å se på sammenhengen mellom inkludering og lek. Videre kan den gi konkrete eksempler på hvordan lærere arbeider med inkludering i lek og bevisstheten rundt egen rolle for å kunne oppnå dette. Den kan være til hjelp for lærere i skolen og ledelsen i skolen som ønsker å lære mer om dette. Studien kan også være et utgangspunkt for videre forskning på dette feltet.

Hensikten med studien og studiens problemstilling og forskningsspørsmål er å se på inkludering og lek fra et lærerperspektiv, og finne ut hvordan de arbeider for å skape et inkluderende miljø i lek. Studien ønsker å få frem hvilket syn lærerne har på lek i skolen og hvordan de selv posisjonerer seg i lek for å skape et inkluderende lekemiljø blant elevene. I skolen ser man at noen elever går for seg selv, og gjerne leker med noe, men ved siden av andre elever. Det kan være at disse elevene uttrykker at de ønsker å leke på egenhånd. Noen elever er også mer opptatt av å være med de voksne som jobber på skolen. Hvordan man skal få med disse elevene i lek sammen med andre elever kan være vanskelig. Hvordan man skal arbeide for at disse elevene ønsker å leke sammen med de andre elevene i klassen, og føler på inkludering i leken kan være krevende for en voksen å få til. Det er en av grunnene til at denne studien er blitt til.

## 1.2 Problemstilling

Problemstillingen som denne studien skal forsøke å svare på gjennom forskning er «Hvilke erfaringer har lærere med å legge til rette for inkludering gjennom lek?». Videre er det utarbeidet tre forskningsspørsmål som skal bidra til å svare på problemstillingen:

1. Hvilket syn har lærere på lek i skolen?

2. Hvordan forstår lærere inkludering i lek?
3. Hvilken rolle inntar lærere i lek?

Forskningen vil ta utgangspunkt i teori og tidligere forskning som omhandler inkludering og lek og gjennom datamateriale som er samlet inn gjennom intervju med lærere i skolen. Dette vil videre bli drøftet for å kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene som ligger til grunn for denne studien. De tre forskningsspørsmålene er utarbeidet for å kunne bidra med å svare på problemstillingen. De belyser ulike sider ved denne studien som anses som relevant for å gi et riktig bilde på det som vil bli presentert som svar på studien. For å finne svar på studien er det tatt utgangspunkt i en kvalitativ forskningsmetode med utgangspunkt i fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming, gjennom dybdeintervju. Datamaterialet er videre gruppert i kategorier med fellestrekk gjennom en tematisk analyse. Mer om metoden blir beskrevet i oppgavens kapittel 4.

Det som skal undersøkes i denne studien er å se ut fra et lærerperspektiv hvordan lærere arbeider med inkludering og hvilken rolle de selv inntar i lek for å skape et inkluderende miljø blant elevene i lek. Forskningen avgrenses til lærere som underviser på småskoletrinnene 1. - 4.trinn hvor det ofte er avsatt mer tid til lek enn blant elever som går på mellomtrinnet, 5.- 7.trinn. Kompetansemålene i Fagfornyelsen tar for seg begrepet *lek* i større grad i de ulike fagene etter 2. trinn og 4.trinn enn de øvrige trinnene i barneskolen (Saabye, 2019). Under læreplan i norskfaget står det at elevene skal «uttrykke tekstopplevelser gjennom lek (...)» og «utforske og formidle tekster gjennom samtale, skriving, lek (...)» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 5-6). I matematikkfaget etter 2. trinn skal elevene «utforske tall, mengder og telling i lek (...)» og «lage og følge regler og trinnvise instruksjoner i lek og spill» (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 5). Andre fag hvor lek er nevnt i kompetansemålene etter 2. trinn og 4.trinn er KRLE, kroppsøving, engelsk og naturfag (Saabye, 2019).

### 1.3 Begrepsavklaring

Lek og inkludering er to begreper som kan være vanskelig å definere helt konkret da de begge er sammensatte begreper med ulike forståelser. Begge begrepene er å finne igjen gjennom hele denne oppgaven og danner grunnlaget for denne studien. I dette delkapittelet vil begrepene få en kort definisjon som forklarer hva begrepene betyr i denne studien. Hvilken plass både lek og inkludering har i LK97 og LK20 vil også bli presentert i dette delkapittelet. Både lek og

---

inkludering har flere forklaringer og underbegreper. Begrepene vil bli videre definert med ulike synsvinkler i denne oppgavens kapittel 3 om teoretisk rammeverk.

### 1.3.1 Lek

Lek er et begrep som kan være vanskelig å definere. Min forståelse av lek samsvarer godt med definisjonen til forskeren Brian Sutton-Smith. Sutton-Smith forstår lek som en typisk væremåte hos barn. Den væremåten «engasjerer og inspirerer barnet i aktivitet og til aktivitet» (Sutton-Smith, 2001, referert i Løndal, 2019, s. 96). Denne definisjonen ser på lek generelt, som denne studien vil ta for seg.

Videre vil det i denne studien brukes andre begreper som tar for seg ulike former for lek. Særlig tre former for lek med utgangspunkt i Broström (2019) sine definisjoner om frilek, lærerik lek og lekende læring. Disse vil defineres i kapittel 3 om teoretisk rammeverk. Noen begreper vil brukt om hverandre som «lærerik lek» og «rammelek», og «lekende læring» og «lekpreget undervisning» da teorien og informantene bruker ulike begreper for det samme. Oppgaven vil også bruke begreper som elevstyrt lek som går under frilek og lærerstyrt lek som går under lærerik lek og lekende læring.

Når det kommer til begrepet *lek* i LK97 står det at «opplæringa må gi plass for undring og at elevene får vere nysgjerrige og får utforska gjennom leik [som] skal gi næring til leiken og leiken næring til opplæringa» (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 73). Leken skal føre til utforsking av omgivelser, inntrykk, praktiske løsninger og til å prøve ulike roller. Elevene må få mulighet til å samarbeide med andre for å kunne lære av hverandre og for å oppleve omsorg og respekt. Gjennom lek får elevene oppleve å mestre ulike oppgaver og utfordringer, de får utvikle språk og kommunikativ kompetanse, øve på samarbeid og følge regler, og bruke fantasien. Læreres observasjon av lek kan være et godt grunnlag for å se hva elevene forstår og hva de interesserer seg for. I overordnet del av Fagfornyelsen fra 2020 står det at skolehverdagen skal bestå av «et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

### 1.3.2 Inkludering

Begrepet *inkludering* har ikke en spesifikk, anerkjent definisjon (Qvortrup & Qvortrup, 2015, s. 75). Når man hører om inkludering i skolen vil man ofte høre om ulike grupper som man skal jobbe med å inkludere, slik som elever med funksjonsnedsettelse. Inkludering handler om

læring og deltakelse for alle, ikke bare dem som skiller seg ut. Det handler om å skape og utvikle gode forhold mellom de som er en del av skolen og miljøet rundt (Booth & Ainschow, 2001, s. 10). Begrepet inkludering er forankret i Salamancaerklæringen fra 1994. Begrepet har bakgrunn fra arbeidet for elever som har spesielle behov. I erklæringen kommer prinsippet om rett til utdanning tydelig frem. Utdanningstilbudet skal være inkluderende og ta hensyn til ulike individuelle behov (Lund, 2017b, s. 41). Inkludering er et overordnet prinsipp som skolen skal arbeide for å kunne oppnå. For å kunne oppnå dette er det ulike verktøy som kan tas i bruk. I skolen ser man ofte på tre dimensjoner for inkludering. Samspillet er mellom det faglige, kulturelle og sosiale læringsmiljøet (Olsen, 2013, ss. 15-17). Dette vil beskrives videre i oppgavens teoretiske rammeverk. Denne studien tar for seg inkludering som omhandler absolutt alle elever, ikke kun de som har spesielle behov.

Begrepet *inkludering* ble tatt mer i bruk da LK97 ble satt inn som ny læreplan (Lund, 2017a, s. 18). Det var den første læreplanen som tok i bruk begrepet, hvor det står at opplæringen skal tilpasses den enkelte elev og at fellesskapet skal være inkluderende, der også elever med særskilte behov også skal delta på lik linje med alle andre. Under Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen for LK97 står det at enhetsskolen må «vere eit romsleg og inkluderande fellesskap» (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement 1996, s. 57). I Fagfornyelsen fra 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017) under overordnet del står det om *Et inkluderende læringsmiljø*. I arbeidet med å utvikle et inkluderendelæringsmiljø «skal mangfold anerkjennes som en ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Videre står det at det skal utvikles trygge læringsmiljøer hvor de kan lære i samspill med andre, både elever og voksne i skolen.

## 1.4 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven består av 7 kapitler. I første kapittel innledes oppgaven med bakgrunnen for studien med problemstilling og begrepsavklaringer. I det andre kapitlet presenteres nasjonal og internasjonal forskning som tidligere er gjort på feltet om lek i skolen og inkludering. Videre blir det teoretiske rammeverket med dybde i Bronfenbrenner sin bioøkologiske modell, former for inkludering og former for lek i skolen presentert i kapittel 3. Dette vil bli brukt til å drøfte problemstillingen sammen med funnene som er kommet frem fra det innsamlede datamaterialet. I kapittel 4 blir det metodiske grunnlaget for denne studien redegjort, sammen med valg som er gjort gjennom forskningsprosessen. Resultater blir videre presentert i kapittel

---

5, før problemstillingen drøftes i lys av tidligere forskning og teori som er nevnt i oppgavens kapittel 6. Til slutt i kapittel 7 vil oppgavens avslutning presenteres for å svare på problemstillingen, *Hvilke erfaringer har lærere med å legge til rette for inkludering i lek?* Og forslag til hvordan dette temaet kan forskes på videre.

## 2. Tidligere forskning

Lillejord et al. (2018) har på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet utarbeidet en forskningskartlegging som omhandler lek og læring for de yngste barna i skolen. Kartleggingen tyder på at forskning på lek er mest knyttet til barnehager utenfor Norden hvor det er mer undervisningspreg enn det er i mange av barnehagene i Norden (Lillejord et al., 2018, s. 13). Forskningsfeltet på lek i skolen er smalt, særlig forskning på leken i seg selv. Likevel finnes det noe forskning som ser på sammenhengen mellom lek og læring (Lillejord et al., 2018). Forskningen viser at barn lærer når de leker sammen med andre barn. Når det er voksne til stede i leken vil de også lære mer gjennom regler og organisering av voksne, og de vil blant annet utvikle sosiale ferdigheter. I tillegg til sosiale ferdigheter vil barna også kunne utvikle faglige ferdigheter gjennom lek (Lillejord et al., 2018). Forskningen viser også at undervisningen er mindre preget av lek enn den vanlige, formelle formen for undervisning, og flere forskere på feltet mener at det bør settes av mer tid til lek i skolen (Lillejord et al., s. 14). Forskningen fremhever positive aspekter ved frilek og viser at det ikke nødvendigvis er positivt for utviklingen med for mye lærerstyrt lek. Lærere som har god kjennskap til læreplanen og som er trygge på hvordan de kan gjennomføre veiledet lek vil ha større mulighet for å lykkes med lek i undervisningen.

En lærer som skal benytte seg av lekbasert undervisning må ha kunnskap om lek og karakteristika ved lek, samtidig som den har kjennskap til barns utvikling. Elementer som kjennetegner lek og som bør være en del av den lekbaserte undervisningen er forestillingsevne, fantasi, kreativitet, kommunikasjon og sosiale relasjoner (Broström, 2017, s. 6). Et gjentakende tema i forskningskartleggingen er at lek er noe som baserer seg på frivillighet for at den skal holdes gående (Lillejord et al., 2018). Det er også viktig at barna selv skal få ha bestemmelsen over hvilke roller de skal innta og hvilke regler og handlinger som ligger til grunn for leken. Det er også viktig for god lek at barna kjenner på indre motivasjon for å leke, at den oppleves som meningsfull. Videre er lek en sosial aktivitet som består av kommunikasjon og interaksjon med andre, både andre barn og med voksne (Lillejord et al., 2018).

En australsk studie gjennomført av Susan Edwards (2017) tar for seg tre ulike former for lek og ser på hvordan både lærerne og elevene ser på frilek, veiledet lek og lærerstyrt lek. Ved bruk av video, samtaler med barn, refleksjonssamtaler med lærere og refleksjonsnotater, planleggingsdokumenter og vurderingsdokumenter er dataene i studien samlet inn. Antall



---

deltakere i studien er 16 lærere og 114 barn som går i barnehagen og på førskole (s. 7-8). Studien viser at det ikke er en av de tre formene for lek som de foretrekker mer enn andre. Elevene liker frilek siden det er gøy og de kan leke med venner. Lærere liker frilek siden det er utforskende og elevene kan oppleve funksjoner og egenskaper ved ulike leker. Når det gjelder veiledet lek indikerer studien at lærere verdsetter dette siden de kan ta i bruk og introdusere elevene for nye begreper. Elevene liker denne formen for lek siden lærerne er med og modellerer for elevene. Den lærerstyrte leken liker barna siden læreren er til stede og bidrar til læring. Lærerne liker lærerstyrt lek siden de kan bygge på erfaringer og bidra til ytterligere læring for elevene ved å ta i bruk bilder, musikk og videoer (Edwards, 2017).

En ytterligere australsk studie på dette feltet gjort av Nolan og Paatsch (2018) ser på bruken av lekbasert undervisning i skolen og læreres syn på dette. Det som kom frem i denne studien er at lærerne syntes det var vanskelig å legge opp til lekpreget undervisning i forhold til den mer ordinære undervisningen som de var vant med. Forholdet mellom læring og lek var vanskelig å se, og de hadde ønske om å styre aktivitetene mest mulig for læringens skyld og sørge for at de kom seg gjennom rammeverk og pensum. Studien til Nolan og Paatsch (2018) viste også at lærerne som deltok var positive til lek og mer lekbasert undervisning i klasserommet, og at det ikke er alle lærere som klarer å se verdien i dette. Lærerne måtte tenke mer over hvilken rolle de inntok og hvordan de skulle møte elevene. Dette gjaldt særlig elever som trengte mer hjelp til å komme i gang med aktivitetene som de vanligvis ikke ville deltatt i.

Mørland et al. (2022, s. 133) hevder at inkludering i lek kan være med å forebygge ulike vansker senere i livet, slik som psykososiale vansker og samhandlingsvansker. Ekskludering som foregår over tid er særlig kritisk, og lærere har et særlig ansvar for å følge med når barn leker sammen. Selv om voksenpersoner kan tro og ønske at alle er inkludert i lek, er det ikke nødvendigvis at det stemmer (Mørland et al., 2022). Gjennom forskning er det vist at ikke alle barn har knekt de sosiale kodene som er helt sentrale for å kunne fungere i lek med andre. Dette gjelder særlig barn med ulike vansker. Med veiledning fra fagkompetente pedagoger kan det hjelpe barn å komme seg inn i lek som en brobygger. Dette gjelder alle barn, ikke kun de med ulike vansker. Et av tiltakene kan være gjennom observasjon av barn i lek. En annen metode er å hjelpe barn inn i lek ved å tilegne de en rolle som de kan innta, ofte ved selv som voksenperson å også innta en rolle (Mørland et al., 2022).

Bachmann og Haug (2006, s. 87-88) viser at forskning på inkludering gjerne tar for seg inkludering av barn med spesielle behov som har spesialundervisning. Begrepet inkludering har lenge blir knyttet til spesialundervisning og spesialpedagogikk, men viser nå til alle sidene ved skolen. Alle skal få muligheten til deltakelse. Skolen er et åpent system og dermed bør man se både på spesialundervisning og den ordinære undervisningen når det gjelder forhold for inkludering (Haug, 2014, s. 22). Det som er viktig for inkludering og for at den skal komme elevene til gode er at de opplever «fellesskap, deltakelse, demokrati og utbytte» (Bachmann & Haug, 2006, s. 91). Skolen og lærerne ved skolen må ha positive holdninger og innstillinger for alle elever. Det gjelder både de med spesialundervisning og de uten, for at det skal ha en innvirkning på den sosiale og faglige utviklingen. På samme måte vil en negativ innstilling fra lærerne ha en negativ innvirkning på inkluderingen (Haug, 2014, s. 23).

Haug (2014) skriver om dansk forskning som viser at for å arbeide med den faglige og sosiale inkluderingen for alle elever vil oppgaver og arbeidsmåter hvor alle elever er med kunne ha en positiv utvikling for alle elevene. Dette gjennom samarbeid i grupper, både elever med og uten særskilte behov (s. 24). På en annen side viser Hattie (2009, s. 94) til at nivådeling av elever kan ha en negativ utvikling for de elevene som er faglig svake, og en positiv utvikling for de elevene som er faglig sterke.

---

### 3. Teoretisk rammeverk

Dette kapittelet tar for seg teori som er relevant å se i lys av resultatene som blir presentert senere i denne oppgaven. Først blir Urie Bronfenbrenner sin bioøkologiske modell presentert, som tar for seg fire ulike systemer rundt mennesker som har noe å si for sosialiseringen (Bronfenbrenner, 1979). Denne modellen er valgt i denne studien da den er aktuell å se på i ulike sammenhenger som har med sosialiseringen som skjer rundt mennesker, spesielt rundt barn i skolen hvor lek er særlig aktuelt.

Videre vil hovedvekten av teoridelen handle om teori knyttet til inkludering og lek. Innen inkludering blir først inkluderingsbegrepet forklart med ulike innfallsvinkler, og videre sett i sammenheng med ekskludering. Videre blir ulike typer og dimensjoner av inkludering presentert med hovedvekt på Qvortrup og Qvortrup (2015), Olsen (2013) og Strømstad et al. (2004) sine inkluderingsdimensjoner. Etter inkludering vil lekbegrepet med ulike definisjoner og synsvinkler bli presentert. Til slutt blir ulike former for lek og lærerens tilnærming til lek presentert med hovedvekt på Broström (2019) sine forklaringer.

#### 3.1 Bronfenbrenner sin bioøkologiske modell

Urie Bronfenbrenner introduserte en bioøkologisk modell i 1979 (Gulbrandsen, 2017, s. 51) hvor han ser på miljøene rundt mennesker, og hvordan disse har betydning for utvikling og sosialisering. Dette gjelder særlig de dagligdagse samspillene, hvor lek mellom barn er et eksempel. Bronfenbrenner ser også på hvordan lokalmiljø og storsamfunn har en innvirkning på dette. Utvikling og sosialisering handler ikke kun om konkrete samspill mellom mennesker (Bø, 2018, s. 169-170). Samfunnene og miljøene som barn er en del av er også med på å påvirke dem (Corsaro, 2018, s. 18). Videre kritiserer Corsaro den individualistiske forståelsen av sosialisering hvor det er barns internalisering som er i fokus. Sosialiseringen er avhengig av de andre faktorene rundt barnet (2018, s. 18).

Modellen til Bronfenbrenner består av fire nivåer (jf. Figur 1): Mikrosystemet, mesosystemet, eksosystemet og makrosystemet (Bronfenbrenner, referert i Bø, 2018, s. 171). Den innerste sirkelen består av mikrosystemet, som Bronfenbrenner (1979) definerer som «a pattern of activities, roles and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristics» (s. 22). Der ser Bronfenbrenner

(1979) på sosiale settinger hvor man møtes ansikt til ansikt, eller samhandler i et fellesskap med et felles fokus og proksimale prosesser. Det er ikke nødvendigvis ansikt til ansikt (Bø, 2018, s. 171), men direkte kontakt mellom mennesker (Gulbrandsen, 2017, s. 54). På dette nivået vil man kunne kontrollere hverandres atferd og dele erfaringer med hverandre slik som opplevelser, tanker og læring. Andre erfaringer som også finnes i samspill på dette nivået er sosialisering, integrering, påvirkning og modellering. Bø (2018) ser på mikronivået som et system som kan deles inn i hovedarenaer og delsettinger. En hovedmikro kan være en skolegård med delmikroer som en avgrenset gruppe med barn som spiller fotball et sted i skolegården, og en gruppe med barn som hopper tau et annet sted i skolegården. I mikromiljøet på skolen vil det være mange settinger som man kan veksle mellom fra et øyeblikk til et annet (s. 171-172). I disse delmikroene som aktørene kan veksle mellom vil man kunne innta ulike roller. I noen av settingene vil man ha den samme rollen, men med endrede rammer og kvaliteter i de ulike delmikroene vil man kunne innta tilleggsroller (Bø, 2018, s. 172-173). Det er disse rollene, mellommenneskelige relasjoner og aktiviteter som er mikrosystemets byggesteiner (Bronfenbrenner, 1979, s. 22).

Det neste nivået i den bioøkologiske modellen er mesosystemet, som ifølge Bronfenbrenner (1979) «comprises the interrelations among two or more settings in which the developing person actively participates» (s. 25). I dette systemet ser man på flere mikrosystemer som et individ deltar i, og forbindelsen mellom disse. Det kan være relasjoner skole-hjem, og relasjoner i nabolaget (s. 25). Samhandling på dette nivået kan være ved fysiske møter hvor foresatte møter lærere på skolen, eller ved ikke-fysisk kontakt hvor samhandlingene foregår på telefon og e-post (Bronfenbrenner, 1979, s. 210). Kommunikasjon, samspill, gjensidig påvirkning og kunnskapsoverføring foregår i samhandlingene i mesosystemet. Dette kan ses i sammenheng med trivsel, støtte og fellesskap som kan oppstå i samhandlingene. På samme måte kan det også oppstå konflikter (Bø, 2018, s. 174). Barn og unge som kommer fra ikke-europeiske land kan være i kulturkonflikt når de kommer i møte med skolen (Bø, 2018, s. 175).

Eksosystemet er det tredje nivået i modellen. Der ser man på indirekte virkninger som har med mikrosystemene å gjøre. Det blir beskrevet som «one or more settings that do not involve the developing person as an active participant, but in which events occur that affect, or are affected by, what happens in the setting containing the developing person» (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Disse miljøene har barnet sjelden noe med å gjøre, men de indirekte virkningene er av

---

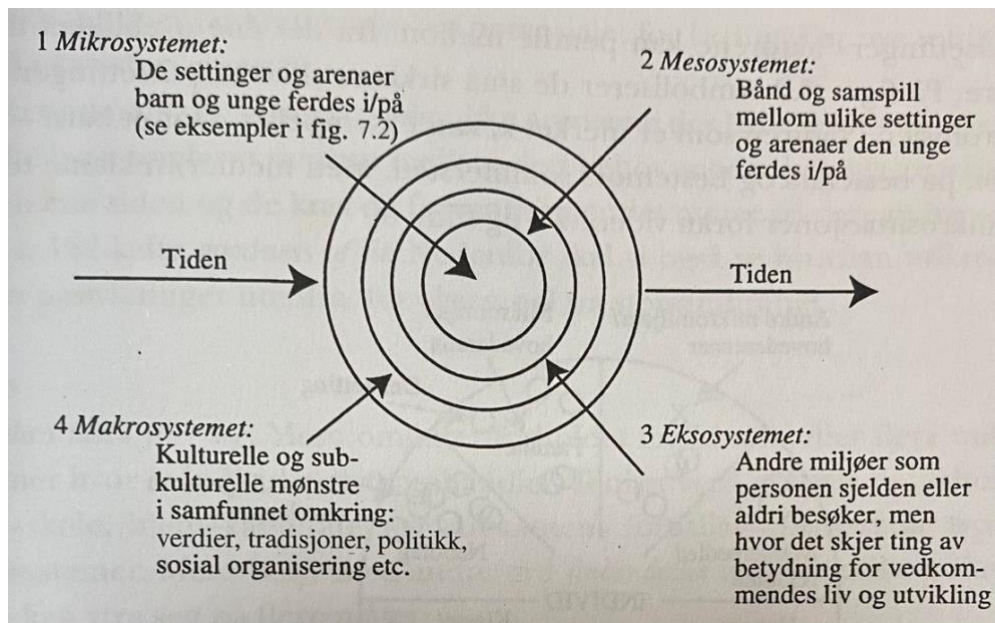
betydning (Bø, 2018, s. 176). Hvis læreren opplever vanskelige situasjoner i sitt privatliv kan dette gå utover hvordan læreren utfører sin pedagogikk i klasserommet enn hvis læreren har det fint i sitt privatliv. Andre forhold som går under eksosystemet er forhold hjemme som kan påvirke jobben til foreldrene, eller beslutninger som blir tatt i offentlige organer eller i skolestyret (Bø, 2018, s. 177).

Til slutt i Bronfenbrenner sin modell er det makrosystemet som blir beskrevet. Det ligger i den ytterste sirkelen i modellen. Bronfenbrenner (1979, s. 26) definerer makrosystemet som:

The macrosystem refers to consistencies, in the form and content of lower-order systems (micro-, meso- and exo-) that exist, or could exist, at the level of the subculture or the culture as a whole, along with any belief systems or ideology underlying such consistencies.

Verdier, ritualer, tradisjoner, økonomi, ideologier og kulturer er en del av makrosystemet (Bø, 2018, s. 177). Gulbrandsen (2017) skriver at prosessene i makrosystemet gjennomsyrrer de andre prosessene og kommer til uttrykk i dagliglivet (s. 63). I Norge kan man ta for gitt at man har ytringsfrihet, likestilling og likeverd. For barn som har vokst opp i andre land hvor dette ikke er en selvfølge vil det kunne skape forskjeller blant barn. Dette kan vise seg i sosialisering og integrering (Bø, 2018, s. 177).

Figur 2 viser de fire systemene som Bronfenbrenner (1979) beskriver er rundt mennesker i sosialiseringen. Den innerste sirkelen viser mikrosystemet, den neste sirkelen viser mesosystemet. Den nest ytterste sirkelen viser eksosystemet og helt ytterst er makrosystemet (Bø, 2018, s. 171).



Figur 1: Bronfenbrenners bioøkologiske modell. Hentet fra Bø (2018, s. 171).

Av de fire delene i modellen vil mikro- og mesosystemet være særlig aktuelt å se på. I mikrosystemet er settinger og arenaer hvor barn og unge ferdes. Man samhandler med andre, lærer og opplever hverandres atferd. Dette kan være i samhandling på skolen (Bø, 2018, s. 171). Mesosystemet handler om bånd og samspill mellom settinger og arenaer hvor barn og unge ferdes. Det omfatter forhold mellom flere mikrosystemer hvor et individ samhandler. Slike systemer kan være skole-hjem og hjem-venner (Bø, 2018, ss. 171-173).

## 3.2 Inkludering

Inkludering er et komplekst begrep med flere ulike definisjoner og betydninger i ulike sammenhenger (Haug, 2014, s. 11). Mange av definisjonene legger vekt på elever med spesielle behov, slik som Salamancaerklæringen der det står at alle skal ha rett til skolegang uavhengig av deres fysiske, sosiale, emosjonelle og språklige ferdigheter, «including those who have serious disadvantages and disabilities» (UNESCO, 1994, s. 6). Haug (2014) skriver at inkluderingsbegrepet ofte blir sett i sammenheng med spesialundervisning (s. 11). På den andre siden skriver Mitchell (2005); «Many commentators on inclusive education argue that inclusion should be concerned with making schools responsive to all students, not just those with special educational needs arising from disabilities» (s. 2). Inkluderende undervisning og spesialundervisning tilsvarer ikke hverandre (Emanuelsson et al., 2005, s. 114). Andre definisjoner ser også på det mer generelle ved inkludering, slik som Sapon-Shevin (1999);

---

Inkludering handler om at alle hører til, uten at man skal trenge å kjempe for å bli en del av et klasserom eller skolemiljø (s. 4). Det handler om at alle elever skal oppleve å være en del av fellesskapet, hvor de er trygge og føler at de er betydningsfulle (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11). Inkludering handler om deltakelse og involvering av barn i lek og læring (Booth et al., 2006, s. 3). Inkludering er en prosess som ikke tar stopp, og skolen må hele tiden arbeide for inkludering og deltakelse for alle elever. Dette gjelder også de som allerede er en del av skolen, ikke kun de som står utenfor og skal inn (Booth & Ainscow, 2001, s. 10).

Inkludering handler også om å redusere former for ekskludering (Booth et al., 2006, s. 3). Ekskludering er noe av det mest såre et barn kan oppleve, særlig ekskludering fra lek og barnefellesskap (Mørland et al., 2022, s. 133). Ifølge Qvortrup & Qvortrup (2015) er det ikke mulig å inkludere alle helt fullstendig alltid. Man kan aldri skape et rom som er helt eksklusjonsfritt (s. 99). Noen barn vil være inkludert i noen fellesskap og ekskludert fra andre fellesskap. Andre vil være delvis inkludert eller delvis ekskludert i noen fellesskap. Ekskludering kan komme av manglende interesse ved aktiviteter som ikke engasjerer, vanskeligheter i relasjoner eller opplevelsen av å ikke bli verdsatt (s. 100). Ekskludering kan oppstå for alle elever, ikke kun de som har særskilte behov eller med ulike hemninger. Skolen må sørge for at alle elever kan oppnå læring og deltakelse (Booth & Ainscow, 2001, s. 10).

Barn er ulike, og det vil variere hva de trenger av støtte og ressurser. Likevel omfatter inkluderingen i skolen absolutt alle barn, «not just those who are clean, or have agreeable parents, or who come to school “ready” to learn. All means all» (Sapon-Shevin, 1999, s. 4). Et barn skal ikke trenge å gjøre seg fortjent til inkluderingen. Lærerne og andre voksenpersoner i skolen bør sørge for å legge til rette for inkludering og gjøre dette til en mulighet (Sapon-Shivin, 1999, s. 4). Det er skolen og læreres oppgave å arbeide for at skolen skal være inkluderende for elever (Haug & Mausethagen, 2019, s. 28). Haug (2014) skriver også at det er andre deler utenfor skolen som er viktige for å arbeide med inkludering. Det avhenger også av familier og lokalmiljøet (s. 11).

### **3.2.1. Typer av inkludering**

Det er læreren sitt ansvar i undervisningen på skolen at inkluderingen er synlig. Dette gjennom å ha kjennskap til ulike inkluderingsmetoder og ta i bruk disse i undervisningen (Qvortrup & Qvortrup, 2015, s. 128). Qvortrup & Qvortrup (2015) skriver om tre ulike typer for inkludering. Disse tre typene er fysisk inkludering, sosial inkludering og psykisk inkludering.

Fysisk inkludering handler om hvorvidt den enkelte elev er til stede i ulike fellesskap i skolen som man kan være en del av, slik som i klasserommet (s. 86). Gode fellesskap er viktig for den faglige utviklingen til elevene slik at de kan være trygge nok til å prøve og feile og fokusere på læring. Det kan også skape motivasjon til læring (Lyng, 2020, s. 101). Sosial inkludering handler om elevens deltakelse, eventuelt manglende deltakelse i fellesskapet (Qvortrup, 2015, s. 86-87). Om sosialt fellesskap skriver Lyng (2020, s. 101) at det er en forutsetning for å utvikle sosiale ferdigheter at man erfarer det og trener på det sammen med andre. Holdninger og medborgerskap kan også utvikles av dette. Deltakelsen handler om læringsaktiviteter og andre aktiviteter med andre elever (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 811). Den psykiske inkluderingen handler om den opplevde inkluderingen, om eleven føler seg anerkjent eller ikke fra fellesskapet (Qvortrup & Qvortrup, 2015, s. 86-87). Man kan delta i en aktivitet med medelever, men ikke føle at man blir sett eller føler seg som en del av fellesskapet (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 811). I et fellesskap hvor man er trygg nok til å prøve og feile uten at man opplever at man blir krenket av andre kan være viktig for å føle seg som en del av fellesskapet i klassen (Lyng, 2020, s. 101).

### **3.2.2. Inkluderings treenighet**

Mirjam Harkestad Olsen (2013) deler også inkludering inn i tre dimensjoner som hun kaller inkluderings treenighet. Disse er faglig, sosial og kulturell inkludering (s. 56). Faglig inkludering handler om elevenes utvikling og deltakelse i undervisningen. Undervisningen bør tilpasses de enkelte elevene da fysisk tilstedeværelse ikke vil være tilstrekkelig (Strømstad et al., 2004, s. 97). Videre skriver Strømstad et al. (2004) at det sosiale fellesskapet handler om deltakelse og læring sammen med andre. Dette kan være i klasserommet, i friminutt og andre aktiviteter i grupper og på turer. Forholdet mellom elever, og elever og lærere, er viktig for miljøet i klassen og på skolen for å skape en trygghet og trivsel blant de ulike deltakerne. Kulturell inkludering handler om deltakelse i skolefellesskapet og opplevelse av tilhørighet. Mangfold skal oppleves som berikende for fellesskapet og ikke fremmed og som sosial ulikhet (s. 97-98). Elevene bør få muligheten til å delta i læringsaktivitetene med de andre elevene gjennom å få differensierte oppgaver og tilpasninger (Hølland, 2021, s. 62).

En elev vil bevege seg mellom disse tre dimensjonene med læring som står i fokus i alle dimensjonene (Olsen, 2013, s. 94). Dimensjonene bør man se i sammenheng da de er avhengige av hverandre for å oppnå inkludering. For å oppnå faglig inkludering er det

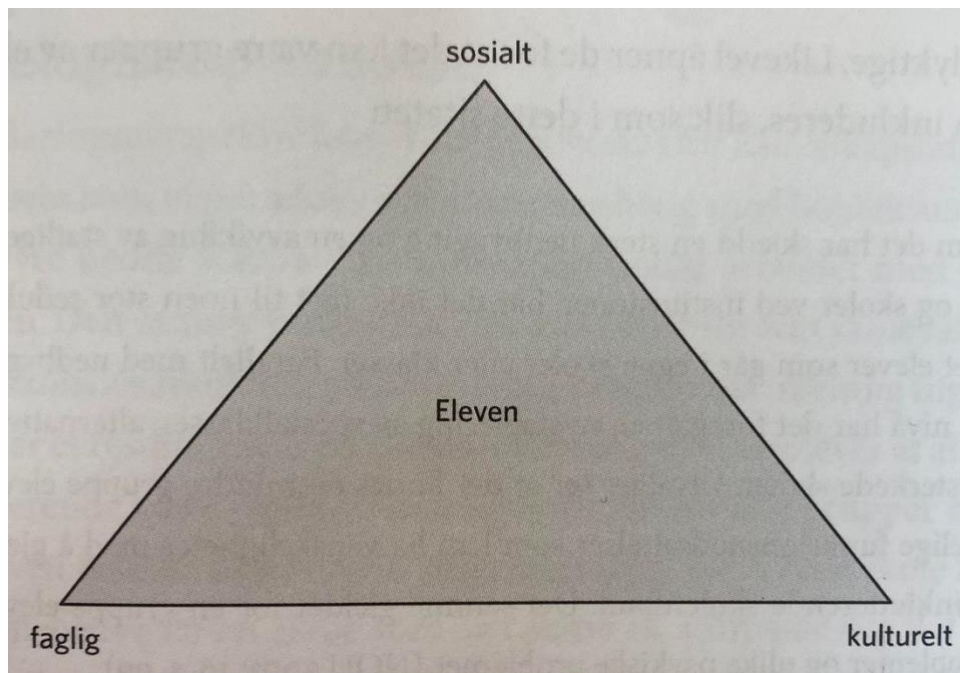


---

avhengig av at eleven både får delta fysisk og er en del av det sosiale fellesskapet (Hølland, 2021, s. 60). For å kunne sørge for at disse tre formene for inkludering blir gjennomført i skolen bør man tenke på rammebetingelser som gir optimale forhold for alle (Strømstad et al., 2004, s. 98). Elevdemokrati for at elevene kan være med å bestemme og for at ulikheter blir forstått og det utvikles respekt for de ulike deltakernes ønsker. Det er også viktig at skolen samarbeider med foresatte og lokalmiljøet, og mellom de ansatte i skolen. Foresatte har ansvaret for sine barn og kjenner til lokalmiljøet- og kulturen. Dette har mye å si for elevenes læring og aktiviteter knyttet til læringen. Det kan være vanskelig for en lærer å skulle strekke til for hele mangfoldet av elever. Da kan uheldige ting i elevgruppa bli oversett. Det kan være til hjelp å samarbeide med andre lærere slik at det blir bedre lagt til rette for inkludering for alle elevene (Strømstad et al., 2004, s. 97-98).

Olsen (2013) mener det er viktig at skolen arbeider med inkludering ved at dette står på dagsordenen på skolen. Elevene bør være bevisste på at inkluderingene består av en treenighet som rommer både det faglige, sosiale og kulturelle fokuset på læring og inkludering (jf. Figur 2). Det er også en treenighet mellom elevene, lærerne og samfunnet rundt som har et felles ansvar. Hvis ikke kan elever raskt gi opp med å bli akseptert av fellesskapet i skolen. Ekskluderingsprosessene kan bli styrket ved at noen velger å trekke seg unna samværet med andre (s. 129). Booth og Ainscow (2001) skriver om den inkluderende skolen hvor et av målene for inkluderende opplæring er å «øke elevenes deltakelse i og redusere all ekskludering fra det kulturelle, faglige og sosiale fellesskapet i skolen» (s. 10).

Figur 2 viser sammenhengen mellom den sosiale-, kulturelle- og faglige inkluderingen hvor eleven står i midten. Eleven vil ikke stå i midten av disse til enhver tid, men bevege seg mellom disse dimensjonene som hele tiden vil være der (Olsen, 2013, s. 56).



Figur 2: Inkluderings treenighet. Hentet fra Olsen (2013, s. 57).

### 3.3 Lek

Lillemyr (2011) beskriver lek på flere måter, og nevner blant annet at det «er en typisk væremåte for barn, et karakteristisk trekk ved deres atferd» (s. 39). Lek skiller seg ofte fra læring ved at lek er initiert av barn og læring er en lærerstyrt aktivitet med høyere prioritet i klasserommet enn lek (Pyle & Danniels, 2017, s. 275). Videre skriver Lillemyr (2011) at lek er en aktivitet som engasjerer barn som kan virke motiverende. Aktiviteten kan endre karakter og veksle mellom alvor og glede og fra fantasi til rutine. I lek handler det om å få være med. Det handler om både noe sosial og emosjonelt. For at leken skal oppstå bør det være et kreativt og fantasifullt miljø. Dermed kan man si at lek både er sosialt, emosjonelt og kreativt på samme tid og at hele barnet er med i leken (Samuelsson & Carlsson, 2009, s. 59). Lek er nødvendig for de minste barna i skolen for deres trivsel og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Videre fra overordnet del av Fagfornyelsen står det at ulike aktiviteter som spontan lek eller mer målrettede og strukturerte aktiviteter gir elevene erfaringer som er nyttige i møte med andre (2017, s. 10). Det er også viktig med lek for at barn skal kunne lære mer på skolen (Pyle & Danniels, 2017).

I lek lærer barn seg hvordan det er å kunne medvirke og bestemme reglene. De lærer ofte at de ikke kan bestemme over andre, men hvem de vil leke med og hva de vil leke, gjerne sammen

---

med de andre barna i leken (Samuelsson & Carlsson, 2009, s. 54-55). Likevel kan makt ofte komme frem i lek mellom barn som et middel for å forsvare retten de har til lek. Den kan komme frem i bestemmelsen over hvem som får være med, hvilke regler som gjelder og hva de skal leke. Det kan være den som har initiert leken som mener at den kan bestemme over dette (Johansson 1999, referert i Samuelsson & Carlsson, 2009, s. 55). For at et barn skal være med i lek og tørre å utfolde seg er det viktig med trygghet (Lillemyr, 2011, s. 41). En annen forutsetning for lek og deltakelse i lek som Lillemyr (2011) skriver om er kommunikasjon og et barn sitt evne til å kommunisere på ulike plan. Det må foreligge en forståelse av hva som er lek og hvilke regler som ligger til grunn for samspillet i leken (s. 44).

Sutton-Smith (1997) skriver om bruken av lek i skolen. Lek kan bli brukt for å lære noe spesifikt i skolen, for eksempel geografi. Likevel er det mer vanlig å bruke lek som en form for belønning for å gjøre noe elevene synes er morsomt (s. 43). Videre skriver Sutton-Smith (1997) at «children appear to develop play skills through play, which enable them to go on playing with other children» (s. 43). Lek kan være en vanskelig sosial arena. Noen ganger er det lett å finne noen å leke med, og andre ganger vil man ikke lykkes med det. Selv om det er flere barn som er på samme sted og som ønsker å leke er det ikke gitt at det oppstår lek hvor alle er inkludert. Det kan oppstå konflikter og mobbing. Videre skriver Sutton-Smith at mye av erfaringene barn har med å komme overens med andre er gjennom lek med andre barn. Mange barn har et stort ønske om å bli inkludert i leken så de legger vekk sine egosentriske behov for å kunne bli akseptert av andre i leken (s. 43-44).

### **3.3.1. Ulike typer lek**

Broström (2019) skriver om tre ulike typer lek som skjer i skolen hos de yngste elevene. Disse er frilek, lærerik lek og lekende læring. Frilek er lek som barn selv har igangsatt. Frilek blir forklart som noe frivillig og fleksibelt rettet mot barn, initiert av barn (Pyle & Danniels, 2017, s. 275). Barna diskuterer hva de skal leke, hvordan de skal leke og skaper selv lekelandskapet hvor leken foregår, samtidig som de skaper relasjoner med andre elever og utvikler selvstendige lekestrategier. Denne typen lek kan være rollelek med gjenkjennelige roller og forløp, eller bli sett på som mer nonsenelek. Slik lek i skolen hvor barna selv styrer leken uten innblanding fra voksne kan være viktig for elevene slik at de får utfoldet seg slik de ønsker (Broström, 2019, s. 47).

Den andre formen for lek som Broström (2019) skriver om er lærerik lek hvor læreren er mer til stede i leken og leker sammen med barna. Selv om læreren er med i leken er det barna sin lek som er i sentrum. Barna styrer leken, og læreren tilpasser seg denne leken ved å innta en rolle på grunnlag av deres prinsipper. Læringen i denne typen lek kan være dialogene som blir bedre og tydeligere verbal kommunikasjon. Læring kan også være ved bruk av tall og bokstaver. En slik type lek kan være butikk hvor de må lese skilt og bruke regning for å betale i butikken (s. 50). Elevene kan også utvikle egen lekkompetanse med hjelp fra lærere som kan hjelpe de med å komme inn i fellesskapet. Ved at lekkompetansen blir bedre kan det bidra til å hindre ekskludering av disse elevene. Lek med læreren kan være en felleslek (Broström, 2019, s. 51). I en felleslek med mange involverte er det viktig at alle bidrar til utviklingen av leketemaet. Barn vil delta og erfare leken på ulike måter og dette er med på å forme leken. Dette skjer gjennom den kontinuerlige kommunikasjonen som er i lek, som kan utvikle eller sette hindringer for leken (Samuelsson & Carlsson, 2009, s. 59). Bromström (2019) skriver også om rammelek som en form for lærerik lek, hvor elevene sammen med lærerne planlegger leken over tid før den gjennomføres (s. 51).

Lekende læring er den siste formen for lek som Broström skriver om (2019, s. 52). Lekende læring innebærer veiledning fra lærere med elementer som er rettet mot elevene og med innhold av lek (Pyle & Daniels, 2017, s. 276). Fokuset i denne typen lek er leken i seg selv, men også læringen som kommer ut av det. Det kan utvikle elevenes lekkompetanse, men også føre til læring innen et fag hvor veien til å lære seg geometriske figurer i matematikk er ute hvor de skal finne former i naturen (Broström, 2019, s. 52). Videre skriver Broström (2019) at man både kan gjennomføre lærerik lek og lekende læring i skolen ved at det karakteristiske ved leken blir bevart og at lærerne synes det er gøy å leke med elevene og tar med seg både fantasi inn i leken og bruker sin lekkompetanse (s. 53).

### **3.3.2. Lærerens tilnærming i leken**

Læreren kan på ulike måter tilnærme seg leken til barna. Det kan være å gå bak barna, gå ved siden av barna eller å gå foran barna, ifølge Broström (2019). Det kan være i form av å løse konflikter, kommentere leken eller ved å leke og ha en rolle i leken. Noen barn klarer ikke å tilpasse seg andre barn og lek på egenhånd. Da kan lærere inngå i leken i form av å støtte barna, hjelpe andre barn med å oppdage barna som faller utenfor, og hjelpe til med å tilpasse seg andre barn i lek (s. 48).

---

Det er tre dimensjoner som åpner seg opp når en lærer deltar i barna sin frilek. Den første dimensjonen er utvikling av nye kvaliteter i leken, hvor det fysiske lekemiljøet endrer seg. Det kan være i form av rekvisitter eller å forsøke å få inn nye perspektiver i leken. Den andre dimensjonen er inkludering av barn som ofte ikke er med i leken. For at dette skal fungere bør læreren være med i leken og modellere, ikke stå utenfor og stille krav til barna om hvordan de skal gjøre det. En måte å gjøre det på kan være at læreren initierer en ny lek eller hjelper til med å skape en rolle for et barn i en allerede eksisterende lek (Broström, 2019, s. 48). Hvis leken er lagt til rette for at den skal romme alle vil det være mindre behov for støtte fra læreren for de enkelte elevene som har behov for det (Booth et al., 2006, s. 8). En siste dimensjon som kan åpne seg er et faglig innhold i leken i form av læring. Læreren kan selv være med eller ha en rolle på siden av leken hvor læreren er med på å guide leken for elevene. Lærers deltakelse kan bidra til dialog og en god verbal kommunikasjon mellom deltakerne av leken. Det kan også inneholde matematikk ved å leke butikk. Leken skal være fokuset og det faglige skal være sekundært (Broström, 2019, s. 49). Lek som læreren har planlagt på forhånd, og som kan tilpasses de ulike elevene, kan føre til at enkelte elever har mindre behov for støtte av en voksen i leken med andre barn (Booth et al., 2006, s. 7-8).

Weisberg et al. (2013, referert i Pyle og Danniels, 2017, s. 275) skriver om voksenveiledet lek som noe som ligger mellom den frie leken som ungene selv styrer og direkte instruksjoner. Voksenveiledet lek kan bestå av aktiviteter som er initiert av voksne eller av barn. Barna styrer leken, men en voksen kan stå på utsiden og kommentere, være en medleker, stille spørsmål eller modellere deler av leken. Når det kommer til rollen som de voksne inntar i frileken bør de ikke bryte inn i den frie leken uten grunn. Dette bør kun gjøres for å støtte barna i leken og for å guide de som har behov for det (Pyle & Danniels, 2017, s. 276). Det kan være i konfliktsituasjoner hvor læreren må hjelpe til å løse konflikten (Broström, 2019, s. 48). Når det kommer til lekbasert læring kan de voksne forholde seg til leken på en annen måte. Her er læringen mer i fokus og de voksne kan støtte elevene og bidra med elementer for å hjelpe til med denne utviklingen (Pyle & Danniels, 2017, s. 276-277). «Både i forhold til børnenes egne iværksatte lege, den såkaldt frie leg, og i voksenstøttet leg spiller læreren en viktig rolle» (Broström, 2019, s. 46-47). Videre skriver Broström at lærerne kan bidra til å skape kreativitet, samspill og interaksjon. Likevel kan lærerne som tar en plass i leken til elevene hindre barnas frivillighet og selvstendighet. Sutton-Smith (1997) skriver at selv med voksne til stede i nærheten av leken er det ikke alltid leken viser seg som noe positivt. Det kan også oppstå konflikter selv om voksne involverer seg i leken (s. 43-44).

## 4. Metode

Metode er et verktøy i et undersøkelsesopplegg hvor formålet er å gi svar på problemstillinger (Kvarv, 2014 s. 126). Dette verktøyet er et nødvendig redskap for å kunne få et godt resultat. Likevel er ikke metoden en betingelse for å gi studien et godt resultat (Kvarv, 2014). Problemstillingen som denne oppgaven forsøker å svare på er: *Hvilke erfaringer har lærere med å legge til rette for inkludering gjennom lek?* Det er ulike metoder som kunne blitt valgt for å svare på denne problemstillingen, og valget av metode vil begrunnes videre i dette kapitlet. Dette kapitlet vil presentere oppgavens vitenskapelige ståsted hvor det redegjøres for valg av metode og analyse. Først vil bakgrunnen for valg av kvalitativ metode bli utdypet med en redegjørelse for det kvalitative forskningsdesignet, derunder forklaring av fenomenologi og hermeneutikk. Kvalitativ metode med litteratursøk og semistrukturert intervju med forklaring av gjennomføringen av innsamling av data blir forklart videre. Analysen blir så beskrevet før det til slutt blir redegjort for kvaliteten ved forskningen og det forskningsetiske ved denne studien. Valgene som er tatt i denne studien som handler om det metodiske arbeidet, innsamling av data og hvordan disse er bearbeidet i ettertid, vil ha noe å si for hvordan resultatene i denne studien er presentert og kommer frem avslutningsvis.

### 4.1 Kvalitativ forskning som design

Oppgaven har et kvalitativt forskningsdesign hvor jeg har valgt å benytte meg av fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Disse ser jeg som mest relevant i denne studien siden jeg skal undersøke hvordan lærere legger til rette for inkludering i lek og deres rolle som blir inntatt i lek i skolen. Fenomenologi og hermeneutikk blir beskrevet i de neste delkapitlene. Den fenomenologisk-hermeneutiske tilnærmingen til forskningen er en sosialkonstruktivistisk tilnærming som handler om at det ikke er mulig å skille på forskeren og den som forskes på. Det handler om at man gjengir objektet, men ikke nødvendigvis klarer å se objektet akkurat slik som det er. Både forskeren og forskningsobjektet vil kunne bli påvirket av omgivelsene og forskningen og virkeligheten som skapes skjer i samhandlingen mellom dem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49).

---

### 4.1.1 Fenomenologi

Fenomenologi handler om det som viser seg, og i en slik forskning vil man se på erfaringer med et førstehåndsblikk. Dette er erfaringer som man selv vil erfare og oppleve (Kvarv, 2014, s. 87). En tilnærming til fenomenologien hvor forskeren vil at informantene skal kunne sette sine egne ord på hvordan de opplever og forstår sin verden, hvordan det er og hvorfor det er som det er, vil dybdeintervju være en aktuell metode når det er snakk om et avgrenset fenomen (Tjora, 2021, s. 31). For å kunne forstå disse erfaringene må man fortolke disse, slik forskeren vil gjøre i etterkant av intervjuene (Kvarv, 2014, s. 87). Det handler om å forstå og kunne beskrive verden slik som informantene opplever den så presist og fullstendig som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). I denne studien er det valgt et kvalitativt design for å innhente og bearbeide data som blir samlet inn. Johannessen et al. (2021) mener at en fenomenologisk tilnærming i et kvalitativt design handler om «å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med – og forståelse av – et fenomen» (s. 166). Fenomenet det er snakk om i denne studien er læreres arbeid og rolle i inkludering i lek hvor forskeren ønsker å forstå deres erfaringer så godt som mulig. Forskeren må da handle så nøye som mulig for å kunne fange opp og beskrive disse erfaringene som informantene sitter med (Johannessen et al., 2021, s. 166). Dette bør gjøres ved at forskeren er åpen for deltakernes erfaringer (Thagaard, 2018, s. 36). Forskeren bør i forkant av et intervju reflektere over sine egne forforståelser, slik at informantene sine opplevelser og erfaringer som kommer frem i intervjuene blir beskrevet slik som de opplever det. Beskrivelsene bør gjengis presist og fullstendig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Dette for å kunne svare på problemstillingen for denne studien så godt som mulig.

### 4.1.2. Hermeneutikk

Hermeneutikk er også blitt brukt som en tilnærming i dette prosjektet. Det handler om fortolkning av tekster. Ved å bruke en hermeneutisk tilnærming ønsker man å tilegne seg en forståelse av en tekst som er gyldig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). Når man skal tolke intervjuetekst kan man se det som en dialog mellom forsker og tekst. Forskeren ønsker å se på hva teksten ønsker å formidle for å tilegne seg kunnskap om det den forsker på (Thagaard, 2018, s. 37). Hermeneutikken kan hjelpe forskeren med å se utover selve intervjusituasjonen og analysere den med et blikk som også ser på fortolkning, historie og tradisjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 74).

Ifølge Thagaard (2018) vil hermeneutikken se på et dypere meningsinnhold enn det som er innlysende helt umiddelbart når man ønsker å fortolke handlingene til mennesker (s. 37). Videre skriver Thagaard (2018) at hermeneutikken er veldig sentral i samfunnsvitenskapelig metode hvor fortolkninger er helt sentralt. Gjennom hermeneutikken kan vi forsøke å forstå deler i lys av en helhet ved å forstå det man studerer i sammenhenger man er en del av. Tolkningene som forskeren gjør seg skjer i kommunikasjon med deltakerne (s. 38). Deltakerne vil også ha gjort seg noen tolkninger som forskeren så skal gjøre egne tolkninger av. Disse vil bygge på deltakernes forståelse av det som forskes på, men som forskeren så trekker inn i sine teoretiseringer (Thagaard, 2018, s. 38). Deltakerne i studien vil ha gjort sine egne tolkninger og forståelser når det gjelder inkludering i lek. Som forsker som også har bakgrunn og erfaringer i samme miljø som lærerne som blir intervjuet vil det være vanskelig å legge bort disse helt i tolkningene av det som kommer frem i intervjuene. På bakgrunn av dette ser jeg det som hensiktsmessig å bruke hermeneutikk som en tilnærming for å svare på det som problemstillingen spør om.

## 4.2 Kvalitativ metode

Samfunnsvitenskap tar utgangspunkt i virkelighet som folk opplever i hverdagen. Denne virkeligheten handler om samhandling mellom mennesker (Johannessen et al., 2021, s. 25). Forskning innen samfunnsvitenskapen har som hensikt å få kunnskap om den virkeligheten som er beskrevet her (Johannessen et al., 2021, s. 25). Samfunnsvitenskapelige forskere benytter ofte et skille mellom kvantitative og kvalitative metoder for å utforske virkeligheten (Johannessen et al., 2021, s. 22). I en kvalitativ undersøkelse blir forståelse av dem som blir forsket på viktig, fremfor forklaring. Man ønsker en åpen interaksjon mellom forskeren og informantene og data i form av tekst fremfor tall. Informantenes meninger og opplevelser vil også være i fokus i en kvalitativ undersøkelse (Tjora, 2021, s. 27).

Kvalitative metoder benyttes i dybdeundersøkelser, slik som intervju. Antall enheter som blir brukt i undersøkelsen er få for å kunne forstå informantene og fenomenet man undersøker ved å komme nærmere forskningsobjektene (Kvarv, 2014, s. 137). Intervju forutsetter personlig kontakt mellom den som intervjuer, forskeren, og den som bli intervjuet, intervjuobjektet, heretter kalt informant. Forskeren vil registrere svarene som kommer frem under intervjuet (Kvarv, 2014, s. 138). Kvalitativ metode kan være hensiktsmessig å bruke i studier hvor man



---

ønsker å forstå menneskers handlinger og tanker, og hvorfor de gjør slik som de gjør (Johannessen et al., 2021, s. 23).

Innen kvalitativ forskning er det intervju som er den mest dominerende formen for å samle inn data. Metoden muliggjør gode, fyldige og detaljerte beskrivelser på det som forskes på (Johannessen et al., 2021, s. 105). Dermed har jeg valgt kvalitativ metode med intervju for å samle inn data til denne studien. Jeg kan ha samtaler med informantene hvor jeg kan få svar på deres meninger, holdninger og erfaringer. Videre kan jeg få innsikt i hva de tenker og føler rundt temaet inkludering i lek hvor informantene formulerer seg slik de ønsker rundt de åpne spørsmålene som blir stilt (Johannessen et al., 2021, s. 105).

### **4.2.1 Litteratursøk**

Arbeidet med å finne relevant teori og forskning som omhandler lek, inkludering og lærerens rolle i dette arbeidet har vært en prosess fra start til slutt i arbeidet med denne studien. Det er hovedsakelig gjort ved hjelp av snøballmetoden hvor jeg har funnet en forskningsartikkel som jeg har ansett som god, og videre sett i litteraturlista til den artikkelen for å se på de ulike kildene som er brukt. Da har jeg kommet til opprinnelige artikler og bøker som har skrevet om noe som jeg har sett på som relevant for å belyse denne studien. Jeg har også sett på noe litteratur som jeg har brukt tidligere på studiet. Videre har jeg funnet artikler og bøker gjennom søk i Oria og Google Scholar ved å bruke ord som «lek», «inkludering», «inclusion» «childrens play» og «play-based learning».

Det finnes mye litteratur som omhandler inkludering, lek og lærerens rolle i ulike settinger i skolen. Litteraturen som er brukt for å belyse denne studien har blitt valgt ut både før og etter datainnsamling. Noe har satt lys på dataene som er samlet inn, og dataene har satt lys på noe i teorien. Mer om dette beskrives lengre ned i kapittelet. Litteraturen er valgt etter det som jeg har sett på som relevant og passende i akkurat denne studien. Det finnes annen litteratur og forskning som kunne belyst funnene i denne studien på en annen måte, og noe litteratur som kunne belyst funnene tilnærmet likt som det er gjort i denne studien.

### **4.2.2 Semistrukturert intervju**

Forskningsintervju kan struktureres på ulike måter. I den ene ytterkanten er det lite struktur hvor det er en mer åpen samtale mellom forsker og informant, og i den andre ytterligheten er det et strukturert intervju (Thagaard, 2018, s. 90). Intervjuene i denne studien var preget av at

jeg i forkant ønsket å ha klar en struktur på intervjuet, men også å være åpen for andre innspill som informantene kunne komme med underveis. Da hadde jeg mulighet til å bevege på meg dit jeg ønsket i intervjuguiden (se vedlegg 2). Utgangspunktet for intervjumetoden var et semistrukturert intervju (Johannessen et al., 2021, s. 108). Med dette kunne jeg ta utgangspunkt i intervjuguiden min, og samtidig være åpen for å variere rekkefølgen på spørsmålene og temaene i intervjuet. I et semistrukturert intervju vil forskeren kunne være åpen for at informantene bringer inn temaer og spørsmål som forskeren ikke har tenkt gjennom selv på forhånd. På denne måten kan det oppstå en større forståelse mellom forskeren og informantene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Undervegs i intervjuene vil det være en kontinuerlig analyse hvor forskeren og informantene kan stille spørsmål til det som blir sagt, uten at det ødelegger strukturen som er satt på forhånd av forskeren. Forskeren er opptatt av å forstå informantene og deres perspektiver (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Den vanligste formen for intervju er en kombinasjon av ytterpunktene i strukturerte og ustrukturerte intervju, som er et semistrukturert intervju. Utgangspunktet for intervjuet var en intervjuguide som jeg lagde på forhånd med spørsmål delt inn i temaer og rekkefølge. Disse kunne jeg endre strukturen på undervegs (Johannessen et al., 2021, s. 108). Ingen av intervjuene hadde den eksakt samme rekkefølgen på alle spørsmålene da det varierte hva de ulike informantene svarte på spørsmålene og valgte å snakke om videre. Jeg hadde også noen oppfølgingsspørsmål som varierte i de ulike intervjuene.

Intervju er en hensiktsmessig metode å bruke når man ønsker beskrivelser fra informantene som er detaljerte og fyldige. Andre sider man kan ønske å få frem i studien er informantenes følelser, tanker, forståelser, holdninger og refleksjoner rundt et tema. Informantene har også mer frihet til å uttrykke seg slik de ønsker rundt temaet, noe som kan gjøre erfaringene og oppfatningene mer presise (Johannessen et al., 2021, s. 106). Dette er en empirisk studie hvor jeg reiste ut for å samle inn informasjon til å belyse min problemstilling. Ifølge Johannessen et al. (2021, s. 26) handler empiri om å samle inn representasjoner av erfaringer fra virkeligheten. For å støtte den innsamlede dataen, og for å sette det inn i en kontekst, vil dette bli sett på i sammenheng med teori. Dette for å komplementere det empiriske studiet med en teoribasert studie.

For å samle inn data til å belyse problemstillingen i denne studien så jeg etter lærere som setter av tid til lek i skolen. Grunnen til at jeg har valgte intervju, og ønsket å intervju lærere var for å kunne gå i dybden på deres erfaringer. Gjennom et kvalitativt forskningsintervju vil man

---

forsøke å forstå dagligdagse sider ved informanten gjennom dens egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Jeg skal ta utgangspunkt i læreres perspektiv i denne studien, og ser det som hensiktsmessig å samle inn data gjennom intervju. En annen side ved intervju er at informantene har stor frihet til å kunne uttrykke seg i spørsmålene som blir stilt (Johannessen et al., 2021, s. 108). Erfaringer og oppfatninger kan komme bedre frem, og jeg som forsker kan tilpasse intervjuene til de ulike informantene. I forkant ønsket jeg å sette av god tid til hvert intervju slik at jeg kunne sette meg i dybden på de dataene som jeg samlet inn. På bakgrunn av dette falt valget på å intervju fire lærere i denne studien.

### 4.2.3. Intervjuguiden

For å ha en god struktur på intervjuet ble det i forkant utarbeidet en intervjuguide med spørsmålene som ble stilt under intervjuene (se vedlegg 2). Dette for at spørsmålene som ble stilt kunne få frem sentrale temaer og for å være fleksible til de utsagnene som kom fra informantene (Thagaard, 2018, s. 95). Spørsmålene som ble stilt handlet både om lek i skolen, inkludering i skolen og hvordan disse henger sammen. Dette for å dekke hele temaet som denne studien handler om. Tjora (2021) nevner dybdeintervjuets tre faser. Disse er oppvarmingsspørsmål, refleksjonsspørsmål og oppfølgingsspørsmål (s. 159). Oppvarmingsspørsmålene er enkle spørsmål som ikke krever mye refleksjon. I denne undersøkelsen ble informantene spurt om sin utdanningsbakgrunn og sin rolle i skolen som oppvarmingsspørsmål før jeg gikk videre med spørsmål som omhandlet selve temaet i studien. Kjernen i intervjuet består av refleksjonsspørsmål hvor man kan gå mer i dybden om temaer, med oppfølgingsspørsmål der det er naturlig. For å avrunde intervjuet på en naturlig måte vil avrundingspørsmål kunne normalisere situasjonen (Tjora, 2021, s. 160). Hoveddelen av intervjuet bestod av spørsmål som gikk direkte inn på det som denne studien ønsket å finne svar på om inkludering og lek. Mot slutten av intervjuet fikk informantene muligheten til å komme med informasjon som de ønsket å fylle på med som de ikke hadde snakket om enda.

I forkant av intervjuene ble intervjuguiden lagt ved søknaden som ble sendt til NDS, Norsk senter for dataforskning, om gjennomføringen av studien. Intervjuguiden sammen med prosjektskissen ble godkjent ved at studien ivaretar kravene til personvern for informantene i denne studien (se vedlegg 4).

#### 4.2.4 Utvalg og rekruttering av informanter

Gitt rammene for masteroppgaven vurderte jeg det som hensiktsmessig å benytte meg av fire lærere som informanter til denne studien. Et krav som jeg anså som viktig for denne studien var at informantene jobbet på et av småskoletrinnene 1.-4. Dette med bakgrunn i leken sin plass i Fagfornyelsen for disse trinnene. Rekrutteringen av informanter ble ikke satt i gang før Sikt godkjente søknaden om å gjennomføre studien og at kravene til personvern for informantene ble ivaretatt (se vedlegg 4). Kort tid etter at søknaden var godkjent startet prosessen med å få tak i informanter som ville delta i denne studien. For å verve informanter tok jeg dermed kontakt med rektor ved en skole (se vedlegg 3). Videre tok rektoren kontakt med en inspektør ved skolen som snakket med lærere som var aktuelle til å delta. Det er en strategisk form for rekruttering hvor informantene ikke er tilfeldig utvalgt (Tjora, 2021, s. 145). Etter hvert som lærerne meldte seg til å delta i undersøkelsen fikk de tilsendt et dokument med hva deltakelsen ville innebære for dem (se vedlegg 1). I dokumentet stod det informasjon om formålet med studien, hvem som står bak, håndtering av personvern og hva deltakelsen ville innebære. Her stod det også om at deltakelsen var frivillig og at de på hvilket som helst tidspunkt kunne trekke seg fra deltakelsen. Det var også vedlagt et samtykkeerklæringsskjema siden «forskeren må ha deltakernes informerte samtykke» (Thagaard, 2018, s. 22). Siden informantene fikk tilsendt informasjonsskriv på forhånd, fikk de satt seg inn i hva deltakelsen ville innebære for dem, og de fikk litt tid til å tenke gjennom om det var en studie de ønsket å delta i.

Det var tre informanter som meldte seg til å delta i studien gjennom inspektøren ved skolen. For å rekruttere den siste informanten tok jeg direkte kontakt med en lærer ved en annen skole. Utvalget ble bestående av tre lærere ved en skole og en lærer ved en annen skole, begge skolene ligger i samme kommune. Samtlige av informantene har lang erfaring med arbeid i skolen da de har arbeidet der imellom 14 til 22 år. Alle har jobbet mest på småtrinnet og har mye erfaringer som kontaktlærere. To av informantene arbeider på 1.trinn og de to andre arbeider på 3.trinn.

#### 4.2.5 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført med en ukes mellomrom. Det var dette som passet best for informantene. Tre av intervjuene ble gjennomført fysisk på skolen som informantene jobbet på og ett intervju ble gjennomført digitalt ved bruk av plattformen Zoom. Det var det som

---

passet best for denne informanten. Før intervjuene startet opplyste jeg informantene om at det var frivillig for dem å delta og at de på hvilket som helst tidspunkt kunne trekke seg fra deltakelsen i denne studien. De ble også opplyst om hvilke temaer de ville bli spurt om. Før intervjuene startet måtte informantene skrive under samtykkeskjemaene som de hadde lest gjennom da de takket ja til deltakelsen. For å ta opp lyd fra intervjuene benyttet jeg meg av «Diktafon»-appen. Denne er tilknyttet «Nettskjema» som lydfilene ble sendt til etter endt intervju. Før lydopptakene begynte og avsluttet fikk informantene beskjed om dette. I informasjonsskrivet var det satt av 30-45 minutter for gjennomføringen av hvert intervju. Lengden på intervjuene var 15-25 minutter.

Før informantene ble spurt om spørsmål knyttet til temaene lek og inkludering ble de stilt spørsmål om deres utdanningsbakgrunn og deres rolle i skolen. Dette for å finne en naturlig start på intervjuet som kunne oppleves som lett for informantene å svare på. Det som kom frem under oppvarmingsspørsmålene har også vært relevant å se på, og har også fått plass i denne studien. Videre ble spørsmål rundt lek stilt, både tanker rundt viktigheten av lek og hvordan dette gjennomføres i skolen med ulike typer lek og lærerens rolle i leken. Videre fikk informantene spørsmål om inkluderingsbegrepet og arbeidet rundt inkludering. Mot slutten ble de stilt spørsmål om inkludering og lek i sammenheng. Helt til slutt fikk informantene mulighet til å tilføye informasjon som de syntes var relevant som de ikke hadde fått sagt noe om enda. Muligheten brukte flere av informantene til å understreke det de mente var viktig fra det de hadde sagt. Intervjuguiden ble brukt med en viss planlagt rekkefølge før intervjuene ble gjennomført. Rekkefølgen kunne variere ut ifra hva informantene svarte på de ulike spørsmålene og om de svarte på spørsmål som ikke enda var stilt. Dette for å få en god flyt på intervjuene. I noen av intervjuene ble oppfølgingsspørsmål besvart av informantene da de svarte på et annet spørsmål som ble stilt. Dette viste at det var god sammenheng mellom noen av spørsmålene. Jeg stilte likevel oppfølgingsspørsmålene som informantene hadde sagt noe om slik at de kunne utdype det de hadde å si om det. Ofte var det bare snakket om på overflaten siden svaret hørte til et annet spørsmål. I de tilfellene svarene til informantene var uklare eller jeg var usikker på om jeg forstod det de svarte ble det stilt avklarings spørsmål for å bekrefte det som informantene snakket om. Det hendte at informantene også stilte meg spørsmål da de hadde utfyllende svar og ikke husket hva spørsmålet opprinnelig var. Da lot jeg de fortsette å svare på det de hadde begynt på før jeg repeterte spørsmålet.

Underveis forsøkte jeg å smile og nikke for at informantene skulle oppleve at de svarte til noen på spørsmålene og for å forsøke å gjøre situasjonen trygg. En god atmosfære i intervjusituasjonen kan føre til at informantene ønsker å gi utfyllende informasjon til spørsmålene de bli stilt (Thagaard, 2018, s. 99). Videre ifølge Thagaard (2018) er det viktig å gi uttrykk for sympati og støtte til informantene slik at de føler en fortrolighet i intervjusituasjonen (s. 99).

I forkant av første intervju ble Diktafon-appen prøvd ut slik at jeg var sikker på at denne var koblet opp mot spørreskjemaet i Nettskjema og for å sørge for at jeg visste hvordan denne skulle brukes under intervjuene. Appen fungerte slik den skulle, og alle lydopptakene ble gjennomført slik som jeg hadde sett for meg på forhånd.

#### **4.2.6 Transkripsjon**

Muntlige intervju må gjennom en transkripsjon for å gjøre samtalen om til en skriftlig tekst som muliggjør en analyse av dataene i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Gjennom en transkripsjon blir en muntlig samtale gjort om til skriftlig tekst som vil skape en fortolkningsprosess som innebærer praktiske og prinsipielle problemer mellom det muntlige og det skriftlige (Kvale & Brinkmann, 2015). Fra intervjuene vil noen gester gå tapt gjennom transkripsjonen, slik som kroppsspråk og stemmeleie (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). I transkripsjonen ble blant annet pauser og annen tilleggsinformasjon som ble sett på som relevant skrevet ned for å få dette frem skriftlig. Kvaliteten på lydopptakene var gode, og det som ble sagt kan man høre tydelig. Der det har vært usikkerhet i hva som er sagt på opptakene har det vært mulighet for å spole tilbake for å høre dette på nytt. Ved bruk av lydopptakeren var det mulig å stoppe lydopptaket og spole tilbake for å notere ned informasjon, og for å få et godt bilde på hvordan informantene svarte på de ulike spørsmålene som ble stilt.

Prosessen med å transkribere intervjuene tar tid, men det er også en del av prosessen med å analysere og se på dataene som er blitt samlet inn. Store deler av transkripsjonen ble gjennomført kort tid etter gjennomføringen av intervjuene, og ble gjort ferdig før det ble gjennomført et nytt intervju. Noe av transkriberingen ble gjennomført noen uker etter at intervjuene ble gjennomført. Likevel tok lydopptakene meg raskt tilbake til intervjusituasjonene og ble gjennomført på lik linje med de andre transkriberingene. Transkriberingen av intervjuene er begynnelsen på analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Allerede under transkriberingen av intervjuene ble det gjort opp noen tanker om hva som

---

kunne være relevant å ha med i analysen. Videre sier Kvale & Brinkmann (2015) at det ikke er en bestemt form for transkribering av intervju. Det må tas et valg på om man skal skrive ned alt ordrett eller en mer formell stil (s. 208). Store deler av transkriberingen i denne studien er gjennomført ordrett. Der hvor sitatene ikke gir en tydelig mening er det gjort noen små endringer i en mer formell stil hvor sitatene er skrevet om til mer skriftlig form for at de skal gi mest mulig mening. Noen av informantene snakket dialekt. Transkripsjonene ble skrevet om til bokmål for å gjøre analysen av dataene lettere å jobbe med, men innholdet forble det samme. Der hvor det ble nevnt navn eller andre personopplysninger ble det anonymisert i transkripsjonene. Ved prosjektslutt vil alle lydopptak bli slettet.

#### **4.2.7 Analyse**

I kvalitativ forskning kan man ta utgangspunkt i induktive og deduktive tilnærminger i analysen av dataene (Thagaard, 2018, s. 184). Tilnærming hvor man tar utgangspunkt i teori for å belyse dataene er en deduktiv tilnærming. En annen tilnærming er induktiv, å ta utgangspunkt i empiri som man har samlet inn og knytte teori til dette (Johannessen et al., 2021 s. 31). Det er også en tilnærming som ligger mellom deduktiv og induktiv tilnærming. Denne tilnærmingen er abduktiv og veksler mellom deduktiv og induktiv tilnærming. I en abduktiv analyse kan man ta utgangspunkt i dataene og knytte dette til teori, men også ta utgangspunkt i eksisterende teori som man benytter for å tolke dataene (Thagaard, 2018, s. 184). I denne studien er det benyttet en abduktiv tilnærming i analysen. Jeg har både tatt utgangspunkt i dataene som er samlet inn og sett disse i lys av eksisterende teori, i tillegg har jeg sett på teori og knyttet dette opp mot dataene som jeg har samlet inn i intervjuene.

I denne studien er det benyttet en tematisk analyse. I en tematisk analyse ser man etter ulike temaer som man kan dele inn dataene i. Temaene er grupperinger av dataene med fellestrekk som passer i en kategori (Johannessen et al., 2018, s. 279). Dataene blir delt inn i disse kategoriene for å gi en bedre oversikt og for å kunne se sammenhenger lettere. De skal kunne svare på problemstillingen som studien spør etter (s. 280). Johannessen et al. (2018) skriver om en fremgangsmåte for tematisk analyse av dataene i en kvalitativ studie. Denne fremgangsmåten består av fire steg: forberedelse, koding, kategorisering og rapportering (s. 282). I første steg handler det om å samle inn og få en oversikt over den innsamlede dataen (s. 283-284). Etter at intervjuene var gjennomført ble det startet tidlig med transkriberingen av noen av disse. Allerede her startet analysen da jeg begynte å tenke over svarene som

informantene kom med, og begynte å se på likheter og ulikheter i de fire ulike intervjuene. Videre i analysen går man over til koding av dataene for å få en bedre oversikt og for å fremheve viktige poeng i datamaterialet (s. 284). Etter transkriberingen av intervjuene satt jeg igjen med mye materiale som jeg ønsket å sortere og få delt inn i kategorier. Dette for å få en bedre oversikt og for å tydeliggjøre det som informantene svarte på mine spørsmål under intervjuene. Allerede under transkriberingen av intervjuene begynte jeg å tenke over hva som var interessant å se videre på i analysen. Jeg tenkte også over hvilken teori jeg kunne knytte til disse dataene. Underveis i studien har jeg også kommet over teori som jeg har kunne knytte til data fra intervjuene, slik som Pyle og Danniels (2017) om lærerens rolle i lek og inkluderingens treenighet (Olsen, 2013).

I kvalitative studier er koding en vanlig metode å bruke i analysen av dataene, noe som er benyttet i denne studien. I kodingen deles dataene inn i ulike deler og kategorier med et kodeord. Kodeordene sier noe om meningsinnholdet (Thagaard, 2018, s. 153). Det er ofte den første delen av prosessen med å redusere datamaterialet man sitter med etter datainnsamlingen, og få sortert dette til ulike kategorier og temaer (Nilssen, 2012, s. 82). Prosessen med koding ble satt i gang etter transkriberingene var ferdig. I en kvalitativ studie er det ulike tilnærminger som kan benyttes for å gjennomføre analysen. I denne studien har jeg valgt å benytte meg av åpen koding, som Kvale og Brinkmann (2015) beskriver som «den prosessen der man bryter ned, undersøker, sammenligner, konseptualiserer og kategoriserer data» (s. 226). Det er det første steget i analysen hvor man arbeider med å redusere dataen man har samlet inn til å ende opp i temaer og kategorier (Nilssen, 2012, s. 82). Helt i begynnelsen av kodingsprosessen ble transkriberingene lest gjennom og sitat som utmerket seg ble markert i ulike farger hvor en farge representerte informantens definisjoner på lek, en farge for informantens rolle i lek og en for inkludering. I en slik koding er forskeren åpen for funn i datamaterialet (Nilssen, 2012, s. 78). Man ser på de ulike kodene og deres relasjon til de ulike kodene ved å se på likheter og ulikheter mellom de ulike kodene. Dette gjorde jeg etter at jeg hadde markert transkriberingene i farger ved å lage tabeller som jeg videre delte inn i kategorier og kodinger. Dette kan føre til at man oppdager nye data og knytter dette opp mot annen teori (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226-227). Kodingsprosessen ble gjort flere ganger hvor jeg gikk over datamaterialet og stadig fant noe å føye inn i de ulike kodene som allerede eksisterte. Hvis det var noe som skilte seg tydelig ut for noen av informantene ble det opprettet en ny kode. Da jeg kom over noe som ikke passet inn i kodene som jeg så som mest relevante å ha med, ble ikke det med i kategoriene. På forhånd hadde jeg gjort meg noen tanker om hva som var interessant å ha med,



---

men det var noen interessante påstander som jeg ikke la merke til under første gjennomlesning som jeg ønsket å ha med videre. Åpen koding baserer seg mest på en induktiv tilnærming med utgangspunkt i datamaterialene (Nilssen, 2012, s. 78-79). Videre skriver Nilssen (2012) at i denne delen av analysen kan forskeren sitte igjen med mange koder etter nøye gjennomlesning av datamaterialet flere ganger. Videre bør forskeren sortere disse kodene inn i ulike temaer eller kategorier for å gjøre materialet mer oversiktlig. Dataene blir delt inn i subkategorier, dette gjennom aksial koding. Neste steg i analysen er selektiv koding hvor man forsøker å dele datamaterialet inn i kjerne-kategorier og se disse i sammenheng med andre kategorier (s. 79). Å kode datamateriale er en prosess hvor man ofte må gå frem og tilbake i datamateriale og lese gjennom flere ganger. Det kan dukke opp koder man ikke tidligere har lagt merke til, og man må da se på denne koden i sammenheng med andre koder (s. 84).

Etter at kodingen er gjennomført er neste steg i analysen å kategorisere dataene og se disse i sammenheng i mer overordnede kategorier som blir de ulike temaene med funnene i analysen. Dataene som har fellestrekk samles og kan videre deles inn i flere underkategorier (Johannessen et al., 2018, s. 294-295). Kategoriene som jeg endte opp med etter flere runder med koding og kategorisering av dataene, er utgangspunktet for de ulike delene av presentasjon av resultatene i kapittel 5, som er det fjerde steget i analysen. Eksempler på noen av disse kategoriene og kodingene er lærerens definisjon på lek, lekens plass i læreplanen, frilek, lærerens definisjon på inkludering og sosial inkludering. Det er rapportering som setter utgangspunktet for resultatdelen av studien, og er selve presentasjonen av funn. I rapporteringsdelen kan man oppdage nye temaer eller manglende data i noen av temaene. Alle de fire delene vil gå litt over i hverandre og man må gå litt frem og tilbake mellom disse (Johannessen et al., 2018, s. 301).

Tabell 1: Eksempler på koding og kategorisering.

Sitat	Koding	Kategori	Teori
«Jeg ser først og fremst på frilek som lek (...), den uorganiserte frileken der ungene må organisere selv, bli enige. Finne på ting selv»	Definisjon på lek	Lærernes syn på lek	Broström (2019) – definisjon på frilek
«Det er klart at i en type felleslek der alle gjør det samme er det fint for læreren å være med»	Læreri lek	Lærernes rolle i leken	Broström (2019) - tilnæringer til lek Pyle og Daniells (2017) - rolle i leken

## 4.3 Kvalitet i forskningen

En del av det å tolke og analysere dataene som er samlet inn er å vurdere validitet og reliabilitet (Kvarv, 2014, s. 134). Det er kvalitetskriterier som ser på gyldighet og pålitelighet av forskningen som er gjennomført som kvalitativ forskning (Tjora, 2017, s. 231). I dette kapittelet vil mine vurderinger rundt reliabilitet og validitet som ligger til grunn for denne studien bli presentert.

### 4.3.1. Reliabilitet

Reliabilitet handler om nøyaktigheten av dataene som er samlet inn i undersøkelsen (Johannessen et al., 2021, s. 27). Det sier noe om hvorvidt vi kan stole på dataene som er samlet inn ved å se på gjennomføringen av datainnsamlingen og hvordan disse dataene er behandlet. Det handler om informantene sin deltakelse i studien og hvordan forskeren har arbeidet med dataene. De ulike delene av studien blir sett på som en helhet for å vurdere påliteligheten av studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222-223). Metoden som er benyttet i denne studien er som nevnt dybdeintervju. Det finnes noen begrensninger ved å bruke intervju i en slik studie. Det kan være en stor avstand mellom det som informantene snakker om i intervjuene og det som de faktisk praktiserer. Informantene kan snakke om viktigheten av lek og at de setter av mye tid til lek uten at de gjør det i like stor grad som de sier. Det kan også være at informantene selv mener at de har en aktiv rolle i leken, men at det egentlig er svært begrenset. Det er ikke all kunnskap som kan formuleres eller konstrueres gjennom et

---

intervju, og det er ikke sikkert at det man sier stemmer med det man gjør. Da kan observasjon bidra med å generere informasjon (Johannessen et al., 2021, s. 79). Dersom jeg hadde benyttet meg av triangulering som metode, som handler om å kombinere ulike datainnsamlingsmetoder (Postholm & Jacobsen, 2018), ved å ta bruk i for eksempel observasjon i tillegg til dybdeintervju, kunne jeg sett nærmere på samsvaret mellom det som informantene snakket om i intervjuene og hva de gjør i praksis. Triangulering er med på styrke både reliabilitet og validitet (s. 262). På grunn av rammene til masteroppgaven var ikke dette mulig.

Videre skriver Postholm & Jacobsen (2018) at reliabilitet kan knyttes opp til om andre forskere som hadde gjennomført den samme studien på et annet tidspunkt hadde kommet frem til de samme resultatene (s. 223). I en kvalitativ studie vil det være vanskelig å reprodusere den samme studien og få de nøyaktig samme resultatene. Dette fordi forskeren og informantene i studien ikke vil være de samme, og de individuelle og subjektive teoriene som forskeren og informantene har med seg vil være ulike og kan forandres med tiden (s. 223-224). I en kvalitativ studie er ofte datainnsamlingen styrt av samtalen og forskeren bruker seg selv som instrument for å samle inn dataene. På den måten kan det være vanskelig å reprodusere nøyaktig de samme dataene (Johannessen, 2021, s. 256).

I kvalitativ forskning er mye basert på fortolkende praksis. Det vil dermed være vanskelig å være en fullstendig nøytral part som forsker (Tjora, 2017, s. 235). Resultatene i denne studien kan påvirkes av mine egne erfaringer gjennom studiet som lærerstudent og arbeid som vikar i skolen. Jeg har selv noen erfaringer med lek og har sett på hvordan andre lærere forholder seg til dette i skolen. Likevel er det viktig at forskeren har et engasjement for det som forskes på, og noe av forskningen vil preges av kunnskap og engasjement. Dette bør komme tydelig frem i forskningen (Tjora, 2017, s. 235).

### **4.3.2 Validitet**

Validitet handler om valide data, hva som er målt. Det er ikke nok å se på reliabilitet og om innsamlingen og behandlingen av dataen er nøyaktig gjennomført. Validitet er også viktig for å se på gyldigheten av dataene (Kvarv, 2014, s. 134). Gyldigheten av dataene sier noe om hva forskeren kan trekke ut av dataene for å trekke konklusjoner i studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). En kan stille seg spørsmålet om studien svarer på det den spør om (s. 229). «Gyldighet handler om en logisk sammenheng mellom prosjektets utforming og funn, og de spørsmål man søker å finne svar på» (Tjora, 2017, s. 231).

En måte å se på gyldigheten til dataene er å se på teorier og tidligere forskning som er aktuelle til forskningen som gjennomføres og har benyttet samme metode i innsamlingen av data (Tjora, 2017, s. 234). En måte å validere dataene på er at jeg har knyttet disse opp mot teori om temaene og sett på tidligere forskning om både lek i skolen og inkludering. En annen metode som styrker gyldigheten av dataene og funnene i studien er å redegjøre for valgene som er tatt underveis i forskningen når det kommer til innsamlingsmetode og teoretiske innspill (Tjora, 2017, s. 234). Gjennom dette metodekapittelet har jeg begrunnet for de ulike valgene som er gjort underveis i forskningen. Tjora (2017) mener at den viktigste kilden til å vurdere høy gyldighet i forskningen er at den er forankret i annen, tidligere forskning og at det skjer innenfor rammene av faglighet (s. 234).

Før jeg begynte å samle inn data til denne studien satt jeg av god tid til å planlegge og forberede innsamlingen av data. Jeg var bevisst på forhånd min rolle som forsker i møte med informantene i intervjusituasjonene og leste meg opp på hvordan jeg skulle henvende meg til dem både før og under selve intervjuene. Også i etterkant av intervjuene og arbeidet med disse for å presentere dataene og resultatene har jeg vært bevisst på å holde en objektiv rolle for å presentere dataene så nøyaktig som mulig. Noe som kan være med å styrke dataene som er samlet inn er at intervjuene er gjennomført med lærere fra to ulike skoler som viser at det som kommer frem fra studien representerer flere i utvalget, at det ikke er noe som er typisk for kun en skole. En annen side ved dataene som er samlet inn er at det kun består av kvinner, som et resultat av at det var disse som ønsket å delta i studien. Det er vanskelig å si om dataene hadde vært annerledes om det var med menn i studien. Likevel er det overvekt av kvinner i læreryrket, særlig blant de yngste trinnene som representerer utvalget i denne studien.

Etter at transkriberingene var ferdig skrevet fikk ikke informantene tilbudet om å lese gjennom dem. Det kan være med å svekke studiens generalisering som handler om studiens overførbarhet. Generalisering handler om at utvalget av informanter i studien og studiens resultater representerer populasjonen (Johannessen et al., 2021, s. 258). Likevel er ikke målet med denne studien at den skal være generaliserbar. Erfaringsmessig med arbeid i skolen har samtlige av informantene lang erfaring. Om resultatene ville sett annerledes ut som det også hadde vært med informanter som ikke hadde jobbet så lenge i skolen er vanskelig å si noe om.

---

## 4.4 Forskningsetikk

I dette delkapitlet vil de etiske rammene rundt gjennomføringen av studien presenteres.

Det er noen generelle etiske betraktninger som bør ligge til grunn i forskningen. Foruten de juridiske kravene som ligger til grunn for forskningen, bør en som forsker tenke gjennom hvordan møtet med informantene foregår. Kommunikasjon mellom forsker og informant vil bli preget av hvordan man oppfører seg. Høflighet i møtet med informantene, tillit og respekt er noen av de generelle etiske aspektene som bør være til stede (Tjora, 2021, s. 53-54). I denne type forskning som går under samfunnsforskning er det høyere krav til forskeren som går inn på andre sine arenaer. Resultatene fra denne studien vil også offentliggjøres. Dermed er det viktig at jeg som forsker er bevisst på hvordan resultatene fra denne studien er presentert, så nøyaktig som mulig (Tjora, 2021, s. 54). I forskning som innebærer intervju er det både etiske og moralske spørsmål forskeren må ta hensyn til. Forskeren kan stå i en spenning mellom de etiske hensynene som må tas, og ønsket om å oppnå mer kunnskap om et tema (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96). De etiske hensynene følger hele prosessen fra begynnelse til slutt, og forskeren må ha dette i bakhodet hele veien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97), noe som har foregått gjennom hele denne forskningsprosessen.

Ifølge Johannessen et al. (2021) skal den som deltar eller tidligere har deltatt i en undersøkelse selv bestemme over deltakelsen. Samtykket skal være frivillig og når som helst kunne trekke seg uten at dette skal skape noe negative konsekvenser eller ulemper for deltakeren (s. 45-46). Informantene i denne studien fikk på forhånd av intervjuene et informasjonsskriv hvor det som innebar i deltakelsen kom frem. Før intervjuene startet ble dette gjentatt til informantene. Informantene skrev også under på et samtykkeskjema før intervjuene ble gjennomført (se vedlegg 1). I en studie hvor de som deltar på forhånd har gitt samtykke til å delta og behandlingen av deres personopplysninger, må forskeren gjennom hele prosessen tenke gjennom hvordan disse behandles og presenteres som data. Dette gjelder ikke bare i startfasen av prosjektet. Forskeren må tenke gjennom hvordan dataene presenteres slik at miljøet de er forsket på ikke kan bli identifisert (Thagaard, 2018, s. 24).

«En forsker vil alltid ha fordommer og forkunnskaper om feltet hun går inn i» (Bergsland, 2021, s. 46). For en forsker vil det ligge to former for refleksivitet til grunn i forskningen. Disse er epistemologisk refleksivitet som handler om vitenskapssynet og forholdet mellom empiri og teori, og personlig refleksivitet som handler om forskeren sine verdier, målsettinger

og andre bakgrunner som kan prege forskningen (s. 45). Videre skriver Bergsland at refleksivitet handler om at forskeren fremlegger forkunnskapene og fordommene som foreligger for forskningsfeltet. Forskeren må være bevisst valgene som tas underveis i forskningsprosessen, helt fra valg av forskningsspørsmål og til slutt med presentasjon av funnene fra forskningen (s. 46). Som forsker i denne studien er det en bakgrunn for at jeg valgte å se på inkludering i lek med fokus på læreren sin rolle. Personlig er inkludering noe jeg syntes er utrolig viktig å arbeide med i skolen, men også noe som kan være krevende å få til for å favne alle elever. På bakgrunn av dette, og hvordan jeg som lærer kan arbeide med inkludering, ble temaet for denne studien dannet. Selv har jeg hatt mine tanker rundt dette temaet på forhånd og egne tanker om hvilken retning resultatene for studien vil være. Grunnen til at jeg valgte å forske på akkurat dette er for egen læring om temaet, men også fordi dette er noe jeg selv har sett at kan være krevende for lærere som allerede er ute i yrket. Med dette i tankene er det viktig i forskerrollen å holde sine egne tanker og synspunkter utenfor studien.

---

## 5. Presentasjon av resultatene

Problemstillingen i denne studien er «Hvilke erfaringer har lærere med å legge til rette for inkludering gjennom lek?». For å finne svar på denne problemstillingen blir funnene som er kommet frem fra en tematisk analyse av datamaterialet presentert i dette kapittelet. Resultatene vil bli delt inn etter temaer og blir presentert i ulike delkapitler.

For å kunne skille på de ulike informantene i denne delen av studien og i drøftingskapittelet har jeg valgt å kalle de Lærer A, Lærer B, Lærer C og Lærer D der hvor sitater utpeker seg og er relevante for presentasjonen.

Presentasjon av utvalg:

Lærer A: Lærer på 3.trinn med 20 års erfaring i skolen.

Lærer B: Lærer på 3.trinn med 19 års erfaring i skolen.

Lærer C: Lærer på 1. trinn med 22 års erfaring i skolen.

Lærer D: Lærer på 1.trinn med 14 års erfaring i skolen.

Lærer A, B og C arbeider på samme skole, og Lærer D arbeider på en annen skole.

### 5.1 Lærernes syn på lek

I dette delkapittelet vil resultatene som omhandler lærernes syn på lek bli presentert. Dette omhandler deres beskrivelse av hva lek er, hvor viktig de anser leken i skolen, hvor mye tid de setter av til lek og hvilken kjennskap de selv har til leken sin plass i læreplanen. På bakgrunn av det som kom frem i intervjuene med lærerne er dette temaet delt inn i de fire underkategoriene lærernes definisjon på lek, viktigheten av lek, avsatt tid til lek og lekens plass i læreplanen.

#### 5.1.1 Lærernes definisjon på lek

Noe av det første som kom frem i intervjuene var informantenes syn på hva lek er og hva de selv ser på som lek. Flere av informantene nevnte tidlig frilek, at det er noe av det første de

tenker på når det kommer til lek. Lærer A sa at «jeg ser først og fremst på frilek som lek..., den uorganiserte frileken der ungene må organisere selv, bli enige. Finne på ting selv». Lærer B nevnte også først «den frie leken. Hvor ungene mer eller mindre styrer seg selv, lager egne regler og som blir til mens du går egentlig». Videre sa Lærer B: «jeg syntes det er viktig at de styrer seg selv. Foruten den lekpregede undervisningen, at de må få lov til å velge litt hva de vil, lager seg litt egne roller, rigger seg til». Dette nevnte også flere av lærerne, blant annet Lærer A ved å si «jeg liker best elevstyrt lek». Sitatene fra flere av informantene sier at elevstyrt lek er noe de foretrekker, og at det er noe de ser i sammenheng med frilek. Lærer C uttrykte i sin beskrivelse av lek at leken «må jo ha litt innholdselementer i seg som jeg tenker er viktig. Det må jo være glede, motivasjon for ungene, samhandling, spontanitet».

I tillegg til frileken som samtlige av informantene nevnte under intervjuene nevnte de også lekende læring, lærerstyrt lek og rammelek. Lærer D så på lek som et vidt begrep som både rommer frilek, men også lekende læring og lekbasert undervisning. Lærer B nevnte også andre former for lek som «lekprega undervisning er også lek på et vis. At de lærer mens de leker. Faglige ting da». Dette ble knyttet opp mot læring, som også Lærer C snakket om: «læringsaktiviteter som foregår, men som har preg av lek i seg eller spill, eller løp eller bevegelse eller, kan være typ puslespill eller lotto eller stafetter som også har læring i seg». Samtlige av informantene nevnte ulike former for lek, men de hadde ulike syn på om det kan sies å være lek. Lærer A snakket om at lekpregede aktiviteter i undervisningen ikke var noe hun så på som lek:

En lekpreget aktivitet i norsk for eksempel da, det kan jo være, jeg føler ikke jeg kommer innen lekbegrepet om du har hentediktat eller om du har, du kan jo ha en slags type lek der du skal kombinere ord og bilde for eksempel. Det kan jo være litt lekpreget. Hvis du har litt konkurranse eller litt slik lek hvor du skal løpe og hente eller, eh, men jeg føler fortsatt ikke at det er under begrepet lek da.

Lærer D nevnte at lekbegrepet er noe som hun har fått utfordret litt de siste årene og hvordan synet på lek har endret seg over tid. Tidligere var det lite snakk om lekende læring og mer om frilek, men at det er mye lekpreget undervisning i dag. Dette ble knyttet opp mot Fagfornyelsen og innholdet av lek i den.



---

### 5.1.2 Viktigheten av lek

Videre fra lærernes definisjon på lek fikk de spørsmål om deres syn på lek i skolen. Det ble nevnt av samtlige lærere at lek er viktig, og at det er noe de prioriterer i skolehverdagen og som de prøver å sette av tid til hver dag. Lærer B var særlig tydelig på sine tanker rundt lek og viktigheten av å ha det i skolen. Hun sa «det er så utrolig viktig at de får lekt. Og da mener jeg sånn frilek». Frilek er formen for lek som denne informanten mente er viktigst å prioritere i løpet av skolehverdagen. Hun er også bevisst på sine holdninger om lek og hvordan dette kan påvirke elevene:

jeg tror at det er viktig at jeg som voksenperson, at de (elevene) vet at jeg syntes det er viktig med lek. Det gjør de jo. Men at jeg ikke er noe sånn «uff, gå og lek litt da». Å vise at det er en verdifull ting i seg selv. Og sette av mye tid til det, det tenker jeg er viktig.

Flere av informantene snakket om at lek viser seg i flere former i løpet av en skoledag. Både ved avsatt tid til frilek, men også i undervisningen gjennom ulike aktiviteter. Det kom frem fra en av informantene at ulike former for lek er viktig siden det ikke er alle som klarer å mestre frileken. Dette synet på lek skiller seg fra Lærer B som nevnte at frilek er viktig at elevene får tid til. Videre sa denne informanten «og ha med seg leken hele tiden tenker jeg at er viktig» (Lærer C). Lærer C uttrykker at hun er bevisst på at det er viktig å ha med seg lek gjennom hele skoledagen og at det viser seg i ulike former for de ulike elevene som mestrer ulike former for lek. På spørsmålet om viktigheten av lek kunne Lærer D nevne at lek er «veldig avgjørende egentlig» og videre at det er noe som de prioriterer på 1. trinn hvor hun jobber.

### 5.1.3 Avsatt tid til lek

Et av de første spørsmålene som ble stilt i intervjuet var hvor mye tid informantene setter av til lek i løpet av en dag eller en uke. Det kom frem at lek er noe alle lærerne setter av mye tid til da det ble nevnt av alle at de forsøker å få litt frilek hver dag. I tillegg til frilek som er tydelig at lærerne setter av mye tid til og som de først og fremst ser på som lek, er de også opptatt av å sette av tid til andre former for lek. Slik som lekende læring og bruken av lekende elementer i mange av formene for undervisning og i den avsatte tiden til lek i løpet av en dag.

veldig mye av skoledagen hver eneste dag har en eller annen form for lek i seg. Den bør romme alle de her. Det bør være tid til den frie leken, det bør være tid til lærende lek, det bør, altså et stort overtall av tida du bruker i skolen bør ha lekende elementer i seg tenker jeg. (Lærer C).

Lærer B, som underviser på 3.trinn, er også tydelig på at det er viktig å få inn lek i løpet av en skoledag «jeg prøver å leke litt hver dag. Og så føler jeg sånn på det hvis vi ikke har rukket å leke. Da får jeg så dårlig samvittighet». Leken hun snakker om her er frilek. Hun nevnte også at hun tidligere har følt på at hun har satt av for mye tid til lek når hun har sett at andre lærere ikke har satt av like mye tid som henne. Lærer A snakker også om frilek og at det ikke alltid er lett å sette av tid til lek uten at den gode leken blir avbrutt. «Så går det kanskje heller av og til at en går ut ti minutter før eller, ikke sant, skal du først ta frem leker og begynne å leke, så må du jo ha litt tid også». Videre sier hun:

jeg tror vi hadde timeplanfestet iallfall to faste timer jeg. På slutten av en dag. Også la vi inn mer i disse her...la vi inn kanskje en liten økt hver dag (...), siste kvarteret til lek eller siste timen til lek hvis du har rukket å gjøre det du skal i løpet av dagen.

I tillegg til frilek som informantene nevner å sette av noe tid til hver dag, ble det nevnt at det også er mye av undervisningen i fag som har elementer av lek, «det er mye av det på barnetrinnet» (Lærer B). Dette nevnes av samtlige av informantene, men to av informantene snakket mer om dette i sine intervju enn de to andre. En av dem er Lærer D som også setter av mye tid til lek i løpet av en dag, men noe av den leken hun snakker om er også lekpreget undervisning og rammelek. I starten av skoleåret «hadde vi lek på timeplanen tre firedeler av dagen i mange uker. Og fortsatt så...hver mandag starter vi med å leke». Her snakker hun også om frilek.

### **5.1.4 Lekens plass i læreplanen**

Et av spørsmålene som alle informantene ble stilt under intervjuene var «Hvilken kjennskap har du til leken sin plass i læreplanen?». Det som kom frem var at informantene hadde ulike kjennskap til leken sin plass. Ingen av informantene snakket så mye om leken sin plass i læreplanen, og kun en av de fire informantene kunne utdype svaret sitt om leken sin plass i Fagfornyelsen fra 2020.

---

Alle informantene visste at lek var nevnt i læreplanen, men visste også at det ikke står veldig mye om det. To av informantene kunne nevne at det står mer i læreplanen om lek nå enn tidligere, og at det står om lekende tilnærming, men at det er lite fokus på frilek. Disse informantene kunne ikke si noe konkret om hva som står om lek i Fagfornyelsen fra 2020. Lærer B så dette i sammenheng med LK97 og lek som fikk stor plass i læreplanen da seksåringer begynte på skolen, men som senere forsvant litt. Videre sa denne informanten at lek har blomstret opp nå etter at Fagfornyelsen ble innført.

Lærer C beskrev leken sin plass i læreplanen som tydelig, til motsetning fra de tre andre informantene som nevnte at det ikke stod så mye annet enn at det skal være lekende tilnærming. Lærer C nevnte også lekende tilnærming, men kunne presisere dette:

Den har jo en veldig tydelig plass synes jeg, spesielt i overordnet del. Og begrepet med *lekende tilnærming*, er det ikke det det står? Det har jo både fått plass i både fag og i overordnet del sånn at den er tydelig. Det er jo en god plan for de minste. Den ivaretar den overgangen i fra barnehagen.

Det var kun Lærer C som nevnte at lek blir nevnt i overordnet del av læreplanen og at det også har en plass i de ulike fagene.

## 5.2 Lærers rolle i leken

I intervjuene kom det frem ulike måter som informantene tilnærmer seg leken til elevene, de ulike rollene som de inntar som lærere. Disse rollene skiller seg ut fra hvilken type lek det er snakk om. Dette delkapitlet er delt inn etter de tre formene for lek som denne studien tidligere har nevnt og er delt inn etter frilek, lærerik lek og lekende læring. De ulike rollene som lærerne mener å innta i de ulike typene lek blir beskrevet her.

I intervjuene kunne lærerne gjøre godt rede for seg den rollen som de inntar i lek. Særlig en av informantene nevnte at det var viktig som lærer å være bevisst den rollen man inntar i de ulike typene lek som man har lagt opp til. Det er viktig å gå utenfor seg selv og tenke over hvordan det gikk i leken med de ulike rollene som læreren inntok. (Lærer C). Videre sa denne informanten: «Fallgraven blir det å, at det dreper leken hvis jeg blir for instruerende». I ettertid kan det være nyttig å reflektere rundt rollen man inntok som lærer i leken og om det kan ha noe å si for om leken fungerte fint eller gikk dårlig. (Lærer C).

### 5.2.1 Frilek

I alle intervjuene som ble gjennomført kom det frem at i frilek er informantene opptatt av å la elevene leke fritt selv, der lærerne gjerne går inn i en rolle som observatør med et overblikk over alle elevene. En av måtene som blir benyttet som observatør er å sirkulere rundt for å kunne nå alle elevene «og prøve å hjelpe de som ikke klarer så godt å komme inn i leken» (Lærer A). Noen av informantene nevnte at de har et ekstra blikk på situasjoner hvor de vet at det kan oppstå konflikter. Når en konflikt har oppstått går informantene inn i en rolle som konfliktløser.

I frilek hvor elevene stort sett styrer seg selv er det noen situasjoner hvor lærerne hjelper de elevene som har behov for litt veiledning. «Men det er der det ikke er selvgående da, som jeg må være og hviske litt i øret på en måte da» (Lærer B). I en slik situasjon fungerer læreren som en veileder for elevene som ikke alltid klarer å delta i frileken på samme måte som de andre elevene. Det kan være ved å fortelle elevene «nei nå må ikke du gjøre det, nå må du sitte her og vente til det er din tur» (Lærer B). Det kom frem i intervjuene at de fleste elevene får til dette på egenhånd.

Informantene sa at de er opptatt av å la elevene få styre seg selv i frileken og velger ofte å inngå i en observerende rolle med litt veiledning og konfliktløsning. I det ene intervjuet kom det tydelig frem at en lærer som ikke er i nærheten av frileken og lar elevene holde på helt fritt at det da kan være en arena for ekskludering. I noen tilfeller velger denne informanten å være observerende, andre ganger observerende nærværende og i tilfeller hvor det kan oppstå utestenging at hun selv går inn i frileken som en medleker for å modellere hvordan man leker sammen med andre (Lærer C). Lærer D var også opptatt av å ikke miste oversikten ved å sette seg ned for å leke med en gjeng, selv om hun mener at det kan være verdifullt å være med i leken. «For da mister jeg på en måte noe», sa hun om at hun ikke får observert alle elevene.

Informantene oppgir at de noen ganger fungerer som igangsettere også i frileken. Dette for at elever som ikke er i gang med noen lek eller som ikke blir med andre i den leken som andre er i gang med, skal få en mulighet til å bli med på leken. Det kan også fungere for å få med flere i lek slik at flere kan leke sammen. En annen måte informantene nevner at de er med som igangsettere eller forsøker at alle har noen å leke med, er å dele inn elevene i grupper som skal leke sammen. Det ble også nevnt at noen av informantene avtaler med noen elever før de går

---

ut til friminutt at de skal vente på hverandre ute slik at de kan leke sammen i friminuttet. Dette gjelder særlig de som kan falle litt utenfor. Lærer C:

Du vet hvem, allerede under påkledning i gangen vet du hvem du skal snakke med og sørge for at de får en avtale og vet at okei, nå er det lurt at jeg sier at «du kan vente på hun rett utenfor døra», for da vet dem at dem finner hverandre også blir dem ikke borte i den store skolegården da.

Lærer B snakket på at hun noen ganger deler inn elevene i grupper som skal leke sammen. Noen ganger kan det være at de får være sammen inne i friminuttet slik at de kan få en bedre relasjon. Lærer C snakket også om at «vi har hatt noen friminutt noen ganger hvor noen små grupper har fått lov til å være inne». Elevene får velge selv hva de skal leke i disse gruppene selv om lærerne har bestemt at de skal leke sammen. Det kom ikke frem i intervjuene noe mer om rollen som lærerne inntar når elevene får leke sammen i disse gruppene.

### **5.2.2 Lærerik lek**

Alle informantene var enige om at i en felleslek slik som hvis de leker sykehus, butikk eller restaurant inngår de i en annen type rolle og kan legge noen premisser for leken. Lærerne kan være en igangsetter i en slik type lek, og er ofte den som styrer leken. «Det er klart at i en type felleslek der alle gjør det samme er det fint for læreren å være med» (Lærer A). I slike typer leker er lærerne ofte med som en medleker og har en egen rolle i tillegg til at elevene ofte får en rolle de kan innta i leken. Lærer B:

Så kan det nå være sånn at siden dem er litt små, at du starter dem, lærer de litt rolleleker. Nå skal vi leke sykehus, nå kan vi leke restaurant, da kan vi lage navne...altså, nå kan vi ha menyer, det kan dere skrive selv. Eller leke butikk. Det kan være å gi de noen verktøy. Sånn idebank egentlig.

Lærer C var enig med de andre informantene at i en type rammelek: «jeg kan gå inn og være en sånn type medleker eller en som leker sammen med, inntar en rolle sammen med ungene». Lærer A og D snakket lite om sin rolle i lærerik lek. Likevel var lærer D opptatt av lærerik lek og ønsket å gjøre dette mer. Begrunnelsen for mangelen på slik type lek var at det krever mye planlegging og forberedelser fra læreren, og på den måten at det er læreren som styrer leken ved å dele ut roller til elevene.

### 5.2.3 Lekende læring

Informantene snakket lite om sin rolle som lærer under aktiviteter som kan knyttes til lekende læring, eller lekpreget undervisning som de selv brukte som begrep. Eksempler som ble brukt av informantene om aktiviteter som går under lekende læring er hentedikta og det å kombinere bilder og sitater, spill, lotto og stafetter som har læring i seg. Likevel nevner alle informantene at de har mye lekpreget undervisning. De nevnte at de er nødt til å tilpasse etter evner og nivå i lekende læring. Her går lærerne inn som en type tilrettelegger og tilpasser slik at alle skal ha en mulighet til å kunne bli med på aktivitetene i undervisningen som har et lekpreg.

Informantene nevnte ikke konkret hvilken rolle de selv inntar i lekende læring, men Lærer C nevnte at «men igjen så må jo jeg ha et sånn overblikk over alle for å se hvordan er det det her går», i forbindelse med at hun i alle typer lek forsøker å ha et overblikk på alle elevene. Lærer D var bevisst at hennes rolle «når vi har det i fagene i klasserommet så kan jo jeg styre det mer fra start». Her ble det nevnt at lekende læring er en lærerstyrt aktivitet, uten presisering for hvordan hun som lærer styrer aktivitetene. For de andre lærerne ble lekpreget undervisning nevnt mer som en type lek som blir tatt i bruk i den daglige undervisningen, uten å presisere sin rolle.

## 5.3 Inkludering

Inkluderingsbegrepet og hvordan informantene arbeider med inkludering var noen av spørsmålene som kom mot slutten av intervjuene med informantene. De ble spurt generelt om inkludering, og de kom inn på inkludering som omhandler det sosiale, faglige, fysiske, men også det med psykisk inkludering og kulturell inkludering. Dette delkapittelet blir delt inn etter lærernes definisjon på inkludering, sosial inkludering, faglig og fysisk inkludering, psykisk inkludering og kulturell inkludering.

### 5.3.1. Lærernes definisjon på inkludering

Informantene i denne studien ble spurt om hva de ser på som inkludering. Alle de fire informantene svarte at inkludering er noe som skal omfavne alle elever. Lærer B sa at «inkludering forutsetter at alle skal være med. At alle skal være en del av et eller annet fellesskap. At de skal ha et fellesskap, det er det jeg tenker på». Lærer A nevnte også at «alle skal føle seg likt». Det ble også nevnt i flere av intervjuene at inkludering handler om hvordan

---

elevene føler seg og opplever det. Lærer A forklarer inkludering videre som at elevene skal føle seg «sett. Og verdsatt. (...) Så jeg tenker at det å bli inkludert handler om å føle seg likeverdig. Det å føle seg likt (...) Det å bli sett og likt for den du er». Lærer C snakket også om den opplevde inkluderingen og det å kunne være seg selv i en gruppe. Hun sa:

Så inkludering handler om at vi bygger et rom hvor alle føler at de hører til og at her er det noen som bryr seg om meg og liker meg og at jeg kan være akkurat den som jeg er i det rommet.

En av informantene nevnte også spesialundervisning som noe hun tenker på når det er snakk om inkludering. Hun var opptatt av at også elever som har spesialundervisning også skal bli inkludert ved å få undervisning i klasserommet sammen med de andre elevene. «Det blir jo ikke noe inkludering av det. For da faller du utenfor» (Lærer B), når det var snakk om å ta elever med spesialundervisning ut av klasserommet.

To av informantene nevnte at inkludering er noe de syntes er vanskelig å få til. Lærer D nevnte at hun syntes det er «veldig viktig og egentlig veldig vanskelig å holde på med». Lærer A uttrykte sine tanker om at det kan være veldig vanskelig å få til å inkludere absolutt alle, «spesielt hvis du har unger som ikke vil» (Lærer A). Hun nevnte også at det kan være utfordrende å inkludere elever som er på et annet nivå kognitivt og for elever som har et annet morsmål enn norsk og som har vokst opp i en annen kultur. Særlig elever som ikke har noen lekkompetanse kan det være vanskelig å få til å inkludere.

### **5.3.2 Sosial inkludering**

Ulike former for inkludering og betydningen av dette i lek var noe av det som kom frem i intervjuene. Flere av informantene kom inn på det sosiale og hvordan dette kan knyttes til inkludering, både i lek og generelt for elevene i en klasse. Lærer D: «leken har en veldig sentral del. Jeg tror det gjør mye med det sosiale og ja». Hun nevnte at lek er viktig for det sosiale i klassen, men utdypet ikke dette noe mer. Lærer C nevnte også det sosiale i klassen og viktigheten av dette for at leken skal fungere. Hun sier:

Også er det jo sammensetningen i gruppa og hvordan du jobber hele tiden med det sosiale miljøet i klassen, ikke sant. Noen mestrer det bedre enn andre så det å bruke tid

på det sosiale samspillet og jobbe med det hver eneste dag vil være en suksessfaktor om leken går bra eller dårlig.

Lærer B snakket på at de som har mest behov for inkluderingen gjerne er de som ikke vil være med de andre elevene. Noen ganger velger hun å ha lek på grunn av de elevene som trenger det sosiale samspillet som de kan ha bruk for også i friminutt og etter skolen. Lærer A nevnte det med å inkludere elever som ligger på et annet nivå enn de andre elevene kognitivt. Elever som er noen år yngre kognitivt liker gjerne en annen type lek enn de andre elevene. Videre sier Lærer A: «De er det jo også utfordrende å inkludere fullt og helt. De leker jo, men det er ved siden av de andre og prøver så godt de kan på en måte da».

### **5.3.3 Faglig og fysisk inkludering**

To av informantene snakket om den faglige inkluderingen. Lærer A knyttet dette opp til lekende læring når hun legger opp til aktiviteter til den faglige læringen i fag. Hun snakket om at det ikke er alle aktiviteter som kan passe for alle elevene, særlig elever som ligger på et lavere nivå faglig. «Det er jo ikke sikkert at samme aktiviteten passer like godt for hen som ligger på et lavere nivå» (Lærer A). Et alternativ som ble nevnt var å tilpasse ved å bruke andre aktiviteter, eventuelt å tilpasse den faglige biten for de elevene som ikke er på samme nivå. Når det kommer til inkludering av absolutt alle i lekende læring syntes denne informanten at det kan være utfordrende. Dette fordi elevene må ha kunnskap på et visst nivå for å kunne mestre den faglige delen.

Den andre informanten som nevnte det faglige var opptatt av at «alt handler om at du skal være en del av det fellesskapet. Om det så er det faglige fellesskapet» (Lærer B). Denne informanten knyttet den faglige inkluderingen med den fysiske inkluderingen. Hun er opptatt av at elevene som har spesialundervisning og som tidligere ville blitt tatt ut av klasserommet at «det blir jo ikke noe inkludering av det. For da faller du utenfor». Videre snakket hun at dette kun gjøres hvis det er helt nødvendig, for «klasseromsfellesskapet er vel så viktig da» (Lærer B). De øvrige informantene kom ikke inn på den faglige og fysiske inkluderingen i sine intervjuer.



---

### 5.3.5 Psykisk inkludering

En annen form for inkludering som kom frem i intervjuene var psykisk inkludering. Ingen av informantene nevnte dette spesifikt. Likevel i informantene sine forklaringer på inkluderingsbegrepet ble det brukt ord som «føle seg likt. Og sett. Og verdsatt» (Lærer A). Videre sier Lærer A:

Det hjelper jo ikke å, du føler deg ikke nødvendigvis inkludert selv om du får bli med på leken hvis de andre ikke er helt hyggelige. Så jeg tenker at det å bli inkludert handler om å føle seg likeverdig. Det å føle seg likt. Akkurat det å føle seg likt tror jeg er utrolig grunnleggende for alle unger.

Informanten understrekte viktigheten av hvordan man opplever inkluderingen. En av informantene nevnte spesialundervisning tidligere i intervjuet. I forbindelse med dette nevnte hun at «kanskje de føler litt på det selv» (Lærer B) om å ta elevene ut av klasserommet for å gjennomføre spesialundervisning. Denne informanten er også opptatt av hvordan elevene vil oppleve det hvis de blir tatt ut av klasserommet og ikke får være med de andre elevene. Lærer C snakket også om klasseromsfellesskapet: «de skal ha en følelse av tilhørighet i klasserommet. Og utenfor klasserommet. De skal føle at de kan være den de er». I tillegg til at elevene skal føle seg likt, bruker informantene begreper som *oppleve* og *uttrykke* i beskrivelsene sine som kan knyttes til den psykiske inkluderingen.

### 5.3.6 Kulturell inkludering

Kulturell inkludering og viktigheten av mangfold kom ikke like tydelig og konkret frem i intervjuene. Likevel kom flere av lærerne inn på dette i sine intervju ved at de nevnte at de er opptatt av elevene sine interesser og gjerne ville legge opp til aktiviteter som de visste ville engasjere elevene i lek. Flere nevnte at de var opptatt av elevene sine interesser og at dette kunne være et godt utgangspunkt for å inkludere flere av elevene. Lærer A gjør dette ved at hun har med seg Lego, utkledningstøy og andre leketøy i klasserommet for å engasjere til lek. Lærer B nevnte også at hun hadde tilgang til dette i klasserommet og gjerne tok meg seg ting hjemmefra til klasserommet som hun visste at flere av elevene ville like.

Lærer A nevnte at det kan være vanskelig å inkludere elever som har vokst opp i en annen kultur hvor lek kan være mindre vanlig enn i den norske kulturen. Et eksempel som ble nevnt i denne sammenhengen er en elev som gjerne kunne leke ved siden av de andre elevene:

og som over hode ikke er vant til å leke seg. Hen ville liksom ikke leke seg, men hen var med, lekte litt ved siden av de andre, (...) var ikke så lett å få hen inkludert i en samtale.

Denne eleven kunne si «hvorfør leke?». Dette så informanten på som en utfordring siden eleven ikke selv kunne forstå at det var fint å leke sammen med de andre elevene, selv om informanten gjerne ville at denne eleven også skulle bli inkludert i leken.

---

## 6. Drøfting av resultater

I dette kapitlet blir studiens resultater som er presentert i kapittel 5 sett i sammenheng med det teoretiske rammeverket som tidligere er presentert i kapittel 3. Videre blir dette også sett i sammenheng med den tidligere forskningen som er gjort på dette feltet og skrevet om i kapittel 2. For å finne svar på problemstillingen: *Hvilke erfaringer har lærere med å legge til rette for inkludering gjennom lek?* vil forskningsspørsmålene knyttes opp mot resultatene og bli analysert og tolket. Det første forskningsspørsmålet som blir drøftet er *Hvilket syn har lærere på lek i skolen?* Det blir drøftet i lys av hva læreplanene LK97 og LK20 inneholder av begrepet lek, definisjoner på begrepet og Bronfenbrenner sin bioøkologiske modell. Det andre forskningsspørsmålet som blir drøftet er *Hvordan forstår lærere inkludering i lek?* Dette blir sett i sammenheng med definisjoner på inkludering og ulike former for inkludering, inkludert inkluderingens treenighet (Olsen, 2013). Til slutt vil det siste forskningsspørsmålet *Hvilken rolle inntar lærere i lek?* bli drøftet. Dette forskningsspørsmålet blir sett i sammenheng med Broström (2019) sine tilnærminger til lek og Pyle og Danniels (2017).

### 6.1 Hvilket syn har lærere på lek i skolen?

Leken sin plass i skolen har blitt diskutert over flere tiår. Dette har blitt diskutert i ulike politiske debatter fra midten av 1900-tallet og frem til i dag (Haug, 2019). Den har hatt ulik plass i de ulike læreplanene fra LK97 og frem til i dag hvor det er LK20 som er den gjeldende læreplanen. Forskere mener at lek bør få større plass i skolehverdagen enn det den har til nå (Lillejord et al., 2018, s. 14). Informantene som er blitt intervjuet i denne studien er enige om at lek er viktig og at den har en veldig sentral plass i skolen. Leken er så viktig at samtlige av informantene i denne studien setter av mye tid i løpet av skoledagen til lek. Om det så er frilek eller om det er lekende elementer i undervisningen har de fleste med seg dette i bakhodet. En av informantene nevnte at hun var bevisst på hvilket syn hun har på lek og hvordan dette kan påvirke elevene sitt syn på lek. «Jeg tror at det er viktig at jeg som voksenperson, at de (elevene) vet at jeg syntes det er viktig med lek» (Lærer B). Hun sier videre at «å vise at det er en verdifull ting i seg selv. Og sette av mye tid til det, det tenker jeg er viktig».

Lærer C sa i intervjuet at «veldig mye av skoledagen hver eneste dag har en eller annen form for lek i seg. (...) et stort overtall av tiden du bruker i skolen bør ha lekende elementer i seg». Det ble nevnt at man både bør sette av tid til frilek og lærende lek. Lærer B nevnte at hun fikk

dårlig samvittighet om de ikke rekker å leke en dag, og forsøker å få inn en økt med lek hver dag som er frilek. Lek er en rettighet som barn har, ifølge Barnekonvensjonen artikkel 31.1 som omhandler barns rett til hvile og fritid (Barnekonvensjonen, 1989). Lærer A nevnte at det ikke alltid er så lett å sette av tid til lek, «så går det kanskje heller av og til at en går ut ti minutter før». Lærer D nevnte at de i starten av 1.trinn hadde lek på planen tre firedeler av dagen i mange uker, hvor det både var frilek, lærerik lek og lekpreget undervisning. Fortsatt så starter de hver mandag med å leke, og setter av noen lekeøkter hver dag, som de andre informantene også gjør. Selv om informantene sier at de har lek hver dag, kom det frem av studien at det varierer hvor mye lek de har ut ifra hva de har tid til, og at en dag kan det bli litt på slutten av en økt, og andre dager kan det bli satt av hele økter til lek.

Lærere som har god kjennskap til leken sin plass i læreplanen og som er trygge på gjennomføringen av veiledet lek vil ha gode forutsetninger for å lykkes med leken som foregår i undervisningen (Lillejord et al., 2018, s. 14). Det kom også frem i et av intervjuene at lek har en tydelig og sentral plass i LK20. Denne informanten mente at lek kom tydelig frem både i overordnet del av læreplanen, men også i kompetansemål under fagene. I Fagfornyelsen er lek nevnt i kompetansemålene i fagene matematikk, norsk, engelsk, KRLE og naturfag etter 2. og 4.trinn (Saabye, 2019). Samtlige informanter hadde noe kjennskap til læreplanen og var bevisst på at lek var nevnt, særlig begrepet *lekende tilnærming*. Likevel var ikke kjennskapen tydelig for de øvrige informantene. Lærer B nevnte LK97 hvor lek først fikk plass i læreplanen og at det kan ha en sammenheng med at seksåringen begynte på skolen. Det kan ha med at lek er mest sentralt for de minste i skolen, 1.-4.trinn, hvis man ser på kompetansemålene. Denne informanten nevnte også at lek har forsvunnet litt imellom LK97 og LK20, men at det i dag er mer sentralt igjen. Det har ført til at denne informanten tidligere har tenkt at hun har satt av for mye tid til lek tidligere, i forhold til andre lærere. I dag tenker denne informanten mer over om hun setter av for lite tid til lek.

LK97 uttrykte at elevene skulle «utforska gjennom leik» (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 73). Det stod også at opplæring og lek skulle gi hverandre næring, og at lek skulle hjelpe til med å utforske og gi mulighet til samarbeid mellom elever (s. 73). Som nevnt står det i LK20 om lek i flere av kompetansemålene i mange av fagene. Det er også nevnt i overordnet del av læreplanen at skolehverdagen skal bestå av spontan lek i tillegg til det mer strukturerte arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Ifølge Lillejord et al. (2018) viser flere forskere på feltet at det bør bli satt av mer tid til lek i skolen.

---

Undervisningen er ikke like preget av lek som den formelle undervisningen (s. 13). Det står lite om frilek i læreplanen, og det ble ikke nevnt noe om kjennskap til det begrepet fra noen av informantene i snakk om kjennskap til læreplanen. *Spontan lek* som er nevnt i overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) kan tyde på at frilek er en av formene for lek som bør forekomme i skolehverdagen. Lek i form av lekende læring kommer mest tydelig frem gjennom kompetansemålene i de ulike fagene i LK20. Alle informantene hadde noe kjennskap til læreplanen sin benevnelse av lek, men kun en av informantene kunne presisere dette med overordnet del og at det er nevnt lek i de ulike fagene. Det var kun denne informanten som nevnte at det var tydelig hvilken plass leken har i læreplanen, og at det står om det i kompetansemålene. De andre informantene sa ikke noe om at det var en tydelig plass, men det ble nevnt at det ikke står så mye om lek.

Hvordan undervisningen skal foregå i skolen er bestemt av både offentlige organer og skolestyret (Regjeringen, 2022). Dette vil ha noe å si for hvordan læreren legger opp undervisningen, hva som er bestemt at læreren skal gå gjennom og hvordan læreren skal gjøre dette i undervisningen. I Bronfenbrenner (1979) sin bioøkologiske modell handler dette, ifølge Bø, (2018, s. 176-177), om indirekte virkninger på mikrosystemene, og er en del av eksonivået (jf. Figur 1). Som nevnt innledningsvis er det en ny opplæringslov som er til høring. Et av forslagene er at skolene og kommunene selv skal være med å bestemme «hva undervisningstiden skal brukes til» (Høring, 2021. S. 75). På denne måten kan lærerne selv legge opp til aktiviteter og undervisningsformer som de ønsker å benytte seg av i undervisningen. Den nåværende, gamle opplæringsloven viser til mer bestemte aktiviteter som skal benyttes i fagene i skolen i læreplanverket (Høring, 2021, s. 75). Det kan føre til at tanken om at man som lærer legger opp til for mye eller for lite lek kan gjøres noe med. Det kan også endre seg med at LK20 ble gjeldende i skolen fra 2020. Lærere som føler at de skulle satt av mer tid til lek og lekende tilnærminger i undervisningen kan gjøre det. På en annen side kan det føre til at lærere som mener at det blir for mye lek i skolen vil sette av mindre tid til dette. Likevel tyder svarene fra informantene i denne studien på at lek er noe som blir sett på som viktig og som prioriteres. Det er en stor del av skolehverdagen til elever ved småskoletrinnene.

Det var også tydelig at frilek er den typen lek som de fleste av informantene mente var lek og at det er den typen lek som de fleste av lærerne setter av mest tid til i skolehverdagen. Studien til Edwards (2017) viste at lærere liker frilek siden elevene kan utforske på egenhånd og oppleve ulike egenskaper ved leken. Studien viste også at elevene likte frilek siden de synes

det er gøy og de har mulighet til å leke med sine venner. Frilek er en av de tre formene for lek som Broström (2019) har skrevet om. Han definerer frilek som noe som «barn selv har igangsatt» (s. 47). Dette var flere av informantene opptatt av, og Lærer A nevnte at «jeg liker best elevstyrt lek». Det ble også nevnt av flere av informantene at frilek, helst som elevstyrt lek, er noe de prioriterer. I lek kan barn lære at de ikke kan bestemme over andre, men at de sammen med andre barn kan være med å medvirke i leken (Samuelsson & Carlsson, 2009, s. 54-55). Lillejord et al. (2018) skriver også om forskningen om lek hvor frilek blir fremmet. Der sier også forskningen at for mye lærerstyrt lek ikke nødvendigvis er positivt for elevenes utvikling (s. 14).

Lærer C og Lærer D var også opptatt av lærerik lek og lekpreget undervisning og ønsket å sette av mer tid til dette, selv om det krever mer planlegging. Ifølge studien til Edwards (2017) liker lærere lærerik lek siden de kan ta i bruk nye begreper som de introduserer til elevene. Elevene liker denne formen for lek siden læreren er med i leken og modellerer. Lærerik lek er ifølge Broström (2019) lek hvor læreren er mer til stede og gjerne leker med elevene ved å innta en rolle. Kommunikasjon og dialog er ofte sentralt i denne typen lek som ofte er en felleslek (s. 50). Flere av informantene snakket om lærerik lek i form av rammelek. Det ble nevnt at det kan være en fin måte å gi elevene en idebank av leker de senere kan gjøre sammen som elevgruppe på egenhånd uten en lærer til stede.

Selv om det er frilek som kommer tydeligst frem i de fleste intervjuene blir det også snakket på lekende læring av alle informantene i studien. Dette kom ikke eksplisitt frem i intervjuene med Lærer A og Lærer B, selv om de også nevnte det, men det kom tydeligere frem av Lærer C og Lærer D. Lekende læring er ifølge Broström (2019) lek med læringsinnhold, men hvor leken fortsatt er i fokus. Dette kan være å lære seg matematikk ute i naturen (s. 52). Lærere liker lekende læring siden det kan bidra til læring for elever ved at de bygger på tidligere erfaringer. Elevene likte denne formen for lek siden læreren er til stede i leken og bidrar til læring for elevene (Edwards, 2017). Studien til Nolan og Paatsch fra 2018 sier at lærere syntes det kan være mer krevende å legge opp til lekbasert undervisning enn den ordinære undervisningen som mange er mer vant med. Dette fordi lærerne fra studien var mer fokuserte på læringen enn aktivitetene. Andre forskere mener at det ikke er positivt for elevenes utvikling om det blir for mye lærerstyrt lek (Lillejord et al., 2018, s. 14). Det var ulikt hvilke syn de ulike informantene hadde om lekende læring. Lærer B snakket på at mye av undervisningen i de ulike fagene har lekende elementer i seg. Dette kom også tydelig frem av Lærer C og Lærer D som snakket om

---

den lekpregede undervisningen. Lærer A hadde et litt annet syn på den lekpregede undervisningen enn de andre lærerne:

En lekpreget aktivitet i norsk for eksempel (...) jeg føler ikke jeg kommer innen lekbegrepet om du har hentedikta eller om du har, du kan jo ha en slags type lek der du skal kombinere ord og bilde for eksempel. (Lærer A).

Denne læreren snakket om at det kunne være preg av lek i aktiviteter som hentedikta og når man har konkurranser, men vil ikke selv plassere det under begrepet lek. Forskningen som Lillejord et al. (2018) skriver om viser at mye av undervisningen i skolen er mindre preget av lek enn den formelle formen for undervisning (s. 13). Informantene har litt ulike syn på hva som kan sies å være lek, der Lærer A og B snakket mest om frilek, selv om de kom innom andre begreper for lek. Lærer C og D nevnte også frilek, men var samtidig opptatt av andre former for lek som rammelek, lærerstyrt lek og lekpreget undervisning. Alle informantene nevnte både frilek, rammelek og lekbasert undervisning i sine intervjuer. Oppsummert er det tydelig at alle lærerne setter av mye tid til lek i løpet av skoledagen. Noen setter av hele økter eller deler av en økt til lek. Noe av dette er timeplanfestet. Her er det snakk om frilek. Lærer C og Lærer D setter også fokuset på rammelek og alle måtene å ta i bruk lekende elementer inn i alle øktene i løpet av skoledagen, i tillegg til frilek. Lærer A og B uttrykte også at noe av undervisningen har et lekpreg i seg. Til tross for at lærerne i denne studien har ulike syn på hvorvidt lekpreget undervisning kan gå under begrepet lek, enes dem om viktigheten av lek og at det er viktig å sette av mye tid til lek i skolen.

Pyle og Danniels (2017) skriver at lek er viktig for at barn skal kunne lære mer på skolen (s. 275). Det er også viktig med lek for barnas trivsel og utvikling (Broström, 2019, s. 43). Likevel kommer det frem av artikkelen til Pyle og Danniels (2017) at lek og læring skiller seg fra hverandre ved at lek er initiert av barn og læring er aktiviteter som er lærerstyrt og som ofte blir mer prioritert i klasserommet enn lek (s. 275). I denne studien har det ikke vært fokus på læring, og ingen av spørsmålene i intervjuene omhandlet læring. Informantene har heller ikke valgt å fokusere på relasjonen mellom lek og læring.

## 6.2 Hvordan forstår lærere inkludering i lek?

I forslaget om ny opplæringslov som er til høring er prinsippet om inkludering sentralt. Et av forslagene er å lovfeste et skolemiljø som skal fremme inkludering (Høring, 2021, s. 259).

Inkluderingsbegrepet har flere definisjoner, og er et komplekst begrep (Haug, 2014, s. 11). Informantene i denne studien var enige om at det er et begrep som omfavner absolutt alle. Det gjør også Sapon-Shevin sin definisjon på inkludering, at alle skal høre til (1999, s. 4). Flere av definisjonene på inkludering tar for seg elever med spesielle behov, slik som Salamancaerklæringen (1994), men dette var ikke noe informantene nevnte under intervjuene om sine tanker rundt inkluderingsbegrepet. Videre nevnte flere av informantene at inkludering handler om å være en del av et fellesskap, hvor Lærer A sa at der «alle skal føle seg likt». Å være en del av et fellesskap nevnes også i Stortingsmelding 6, som videre skriver at man skal føle seg betydningsfull og trygg (2019-2020, s. 11). De fire informantene har en tilnærmet lik forståelse for hva de tenker ligger i inkluderingsbegrepet. Det som går igjen fra alle intervjuene er at inkludering skal omfatte alle elevene, og at det handler om å være en del av et fellesskap slik som Lærer B forklarer. De nevner også følelsen av og den opplevde inkluderingen for elevene.

En annen side av inkluderingsbegrepet er ekskludering, og det å redusere former for ekskludering (Booth, et al., 2006, s. 3). Lærer C nevnte i sitt intervju at lek kan være en arena for ekskludering hvis læreren lar elevene holde på helt fritt og ikke selv er i nærheten. Ekskludering kan oppstå hvis det er elever som ikke lar seg engasjere av aktivitetene som det er lagt opp til, eller hvis man ikke føler seg verdsatt (Qvortrup & Qvortrup, 2015, s. 100). I intervjuene med informantene ble det nevnt av flere at inkludering handler om å «føle seg likt. Og sett. Og verdatt» (Lærer A). Dette går under psykisk inkludering som handler om man føler seg som en del av fellesskapet eller ikke (Qvortrup & Qvortrup, 2015, s. 86-87). Lærer A sa at «du føler deg ikke nødvendigvis inkludert selv om du får bli med på leken hvis de andre ikke er helt hyggelige». I noen fellesskap kan man oppleve å være delvis inkludert eller delvis ekskludert (Qvortrup & Qvortrup, 2015, s. 100). Ekskludering kan føre med seg ulike vansker senere i livet, slik som psykososiale vansker og samhandlingsvansker. Lærere har et særlig ansvar for å følge med i barns lek for å sørge for at alle er inkludert og for å unngå ekskludering (Mørland et al., 2022, s. 133). Noen elever kan få bli med andre elever å leke, og på den måten være delvis inkludert. Likevel er det ikke nødvendigvis at de andre elevene er hyggelige og vil ha med andre barn på leken. Dette kan føre til at noen er delvis inkludert og delvis ekskludert. Hvorvidt de ulike elevene føler seg inkludert av de andre elevene i lek eller ikke er vanskelig å måle. Lærere kan arbeide for å inkludere elever i lek, uten å vite om de føler seg inkludert eller ikke.



---

Informantene snakket om den opplevde inkluderingen, det å være en del av et fellesskap og det å føle seg sett og verdsatt. Det kan være at elevene som gjerne ville leke ved siden av de andre elevene har følt seg inkludert selv om de har lekt ved siden av de andre elevene. Den psykiske inkluderingen som handler om hvordan man opplever inkluderingen er ikke noe som lærerne nødvendigvis kan vite om er oppnådd eller ikke. Olsen (2013) forstår psykisk inkludering som en av formene av inkluderingens treenighet (jf. Figur 2). Informantene uttrykte sin enighet om at når det er snakk om inkludering er det viktig at elevene selv føler at de er en del av fellesskapet, at de føler at de kan være seg selv og føle på trygghet. Ord som *føle, oppleve, uttrykke* har informantene brukt i sine beskrivelser av inkluderingsbegrepet. Informantene enes om at hvordan elevene selv opplever inkluderingen er viktig for at de er inkludert.

Noe av det som ble nevnt i intervjuene som et tiltak for inkludering er at informantene er opptatt av elevene sine interesser og ønsker å legge til rette for dette for å kunne engasjere flere av elevene i lek. Lærer A og Lærer B nevnte at de ofte har med seg leker hjemmefra til klasserommet som de vet at flere av elevene liker å holde på med. Dette går under kulturell inkludering som handler om deltakelse og opplevelsen av å bli inkludert (Strømstad et al., 2004, s. 97-98). I snakk på inkludering hvor alle skal føle seg likt og være en del av et fellesskap vil det ikke være mulig å inkludere alle fullstendig alltid (Ovortrup & Qvortrup, 2015, s. 99). På tross av dette er det mange barn som har et stort ønske om å bli inkludert i leken, og dermed legger vekk sine egne behov for at de skal bli inkludert og akseptert av andre i leken (Sutton-Smith, 1997, s. 43-44). En av metodene som flere av lærerne bruker for å få flere i gang med lek er å ha leker tilgjengelig, særlig leker de vet at flere av elevene liker å leke med. Dette handler om elevenes interesser. Det kan være vanskelig å få alle med i leken, særlig elever som ikke er vant til å leke og ikke har noen særlig lekkompetanse, noe som ble nevnt av Lærer A.

En av informantene snakket om vanskeligheten med å inkludere elever som selv ikke ønsker å leke sammen med de andre elevene. Et av eksemplene som ble nevnt var en elev som hadde vokst opp i et annet land enn Norge, hvor kulturen er litt annerledes. Dette var en elev som ikke forstod lek, og kunne si «hvorfor leke?» når læreren forsøkte å få denne eleven til å leke sammen med de andre. Denne eleven kunne leke, men valgte gjerne å leke alene ved siden av de andre elevene. Når det kommer til kulturell inkludering så handler det om deltakelse i et fellesskap og at mangfold er noe som skal være med på å berike dette fellesskapet (Strømstad

et al., 2004, s. 97-98). Dette kan ses i sammenheng med Bronfenbrenner sin bioøkologiske modell (jf. Figur 1) hvor det på mesonivå kan diskuteres kulturkonflikter som kan oppstå for barn som kommer fra land utenfor Europa i møte med skolen (Bø, 2018, s. 177). Det kan også ses i sammenheng med makronivået som Bronfenbrenner (1979) beskriver. For barn som har vokst opp i et annet land enn i Norge hvor ytringsfrihet og likeverd ikke er noe som man er vant med, kan det skape forskjeller når de skal sosialisere seg og integreres i det norske samfunnet (Bø, 2018, s. 177). I samfunn som er veldig ulike vil det ikke være en selvfølge at man skal klare å tilpasse seg med en gang. På en annen side kan grunnen til at denne eleven ikke ønsker å leke være at denne eleven opplever ekskludering av de andre elevene, noe som kan oppleves veldig sårt (Mørland et al., 2022, s. 133).

Et annet eksempel som ble nevnt av samme informant (Lærer A) var en elev som lå på et annet nivå kognitivt enn de andre elevene i klassen. Denne eleven var glad i å leke, men kunne også gjerne leke ved siden av de andre elevene siden denne eleven kunne like annen type lek enn de andre elevene i klassen. «De er det jo også utfordrende å inkludere full og helt. De leker jo, men det er ved siden av andre og prøver så godt de kan på en måte da». (Lærer A). For denne eleven kan det også skyldes ekskludering at denne eleven leker ved siden av de andre i klassen. Salamancaerklæringen nevner alles rett til skolegang og deltakelse uavhengig ferdigheter som går på det fysiske, sosiale, emosjonelle og språklige, «including those who have serious disadvantages and disabilities» (UNESCO, 1994, s. 6). Lærer A nevnte at den faglige delen kan tilpasses til elever som ligger på et lavere nivå enn de andre elevene og at det kan brukes andre aktiviteter som er mer tilpasset elevene slik at de også kan være med i lekpregede aktiviteter i undervisningen. Det går under faglig inkludering som handler om elevenes faglige utvikling og deltakelse i undervisningen (Strømstad et al., 2004, s. 97). Lærer B nevnte også elever med spesialundervisningen og for elever som blir tatt ut av klasserommet at «det blir jo ikke noe inkludering av det. For da faller du utenfor» (Lærer B). Dette handler om fysisk inkludering, og det handler om at elevene får være til stede og være en del av fellesskapet i klasserommet som kan bidra til faglig utvikling (Qvortrup & Qvortrup, 2015, s. 86; Lyng, 2020, s. 101). Selv om man deltar i en aktivitet med andre er det ikke nødvendigvis at man føler seg som en del av fellesskapet (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 811). Emanuelsson et al. (2005) skriver at inkluderende undervisning ikke tilsvarer spesialundervisning (s. 114). Forskning om inkludering gjennom nivådeling og samarbeid mellom elever som ligger på ulikt nivå viser både positive og negative sider for den sosiale og faglige inkluderingen. Ved at elever som ligger på ulike nivå kan samarbeide og gjøre aktiviteter med hverandre kan det føre

---

til en positiv utvikling for alle elever, både de som er faglig sterke og de som er faglig svake (Haug, 2014). Forskningen til Hattie (2009) viser derimot at nivådeling kan fungere godt for de sterke elevenes utvikling og ha en negativ effekt på de svake elevene sin utvikling.

Den formen for inkludering som kom tydeligst frem under intervjuene med informantene var sosial inkludering. Dette ble nevnt av samtlige av informantene. Mirijam Harkestad Olsen (2013, s. 56) skriver om sosial inkludering som en av de tre formene for inkludering i inkluderingens treenighet (jf. Figur 2). Sosial inkludering handler om deltakelse og læring med andre. Qvortrup og Qvortrup (2015) skriver også om sosial inkludering som deltakelse eller manglende deltakelse i et fellesskap (s. 86-87). Den sosiale inkluderingen ble knyttet opp mot lek av Lærer D hvor hun sa: «leken har en veldig sentral del. Jeg tror det gjør mye med det sosiale». Lærer C snakket om det sosiale miljøet og å «jobbe med det hver eneste dag vil være en suksessfaktor om leken går bra eller dårlig». Informantene i denne studien var enige om at det sosiale miljøet i klassen og deltakelse i miljøet har mye å si for om leken fungerer godt eller dårlig, og for at elevene skal ha noen å leke med. De er bevisste i arbeidet med den sosiale inkluderingen. Det kommer også frem at det er krevende å få til, og at det ikke alltid fungerer slik som de har tenkt.

### 6.3 Hvilken rolle inntar lærere i lek?

Med utgangspunkt i funn fra datamaterialet og gjennom teori fra Broström (2019) og Pyle og Danniels (2017) er det ulike roller lærere kan innta i lek. Dette kommer gjerne an på hvilken form for lek det er snakk om. Det kom frem i intervjuene med informantene at rollen de inntar som voksenperson i lek varierer med formen for lek som de har valgt å ha. Fra det som er nevnt i litteratur og det som kom frem i intervjuene er det særlig tre former som lek som det vanligvis blir lagt opp til i en skolehverdag. Disse formene for lek er frilek, lærerik lek og lekende læring (Broström, 2019). I intervjuene var det noen andre begreper som ble brukt enn disse tre som er nevnt, og det er rammelek, som kan gå under lærerik lek. Det er også nevnt lekpreget undervisning som kan gå under lekende læring.

En forutsetning for lek er at barn føler på trygghet (Lillemyr, 2011, s. 41). Trygghet kan komme gjennom en voksen. En annen forutsetning som Lillemyr (2011) skriver om for at det skal oppstå lek er at de involverte har en forståelse for hva som er lek og hvilke regler som ligger til grunn (s. 44). Ved hjelp av en lærer som kan veilede elevene som ikke får til dette på

egenhånd, kan det bidra til at flere elever kan delta i leken. Rollen som lærerne inntar kommer ikke bare an på hvilken type lek som elevene har, men også på elevgruppen og ulike utfordringer som enkelte elever har med å tilpasse seg leken som de andre elevene er i gang med. I Urie Bronfenbrenner sin modell (jf. Figur 1) vil man i mikrosystemet se på ulike roller man vil innta som vil veksele i ulike settinger som man er en del av. En skolegård kan være en hovedmikro, men de ulike gruppene med elever vil være ulike delmikroer der noen leker med noe i en del av skolegården og en annen gruppe elever leker noe annet i en annen del av skolegården (Bø, 2018, s. 171-172). Delmikroene vil bestå av ulike elever som har ulike behov for veiledning og hjelp fra en lærer.

Lærere tilpasser seg ulike roller i lek i skolen ut ifra hva slags aktiviteter og undervisning som de har lagt opp til. Broström (2019) skriver at lærere kan gå bak, ved siden av eller foran barna i lek. Samtlige av informantene var enige om at under frilek var de mest opptatt av elevstyrt lek hvor de selv går rundt og observerer elevene som leker. For at lek skal holde seg gående er det sentralt at elevene selv kan bestemme regler, handling og hvilken rolle de skal innta i leken (Lillejord et al., 2018, s. 14). Under intervjuet med Lærer C ble det nevnt at lek kan være en arena for ekskludering om det ikke er en voksenperson i nærheten som følger med på leken. I lek hvor denne informanten ser at det kan oppstå ekskludering går denne informanten ofte inn som en medleker i frileken for å modellere god lek for elevene. Videre skriver Broström (2019) at i frilek kan lærerne inkludere elevene som ikke er med i leken ved å modellere hvordan de skal leke. Dette kan være i form av å skape roller i leken (s. 48). I intervjuene kom det frem at informantene noen ganger må inn i leken for å modellere hva som er god lek. Lærer B nevnte at hun noen ganger må hviske i øret til noen elever som ikke helt forstår hvordan de skal være i leken. Dette i form av å si «nei nå må du ikke gjøre det, nå må du sitte her og vente til det er din tur». På den måten fungerer denne læreren som en veileder for noen av elevene. Noen barn kan ha vansker med å tilpasse seg leken og andre barn på egenhånd og har behov for hjelp av en lærer som kan hjelpe elevene med å tilpasse seg (Broström, 2019, s. 48). Forskning sier at det ikke er alle barn som klarer på egenhånd å knekke de sosiale kodene og fungere i lek med andre. Dette gjelder særlig barn som av ulike grunner trenger ekstra støtte i lek. Med veiledning fra en voksen med fagkompetanse kan de få hjelp til å komme seg inn i leken (Mørland et al., 2022, s. 134). Det kom også frem at lærerne noen ganger er med på å igangsette lek for å forsøke å få med flere i leken. Pyle og Danniels (2017) skriver at voksne ikke bør bryte inn i frilek uten at det er grunn til det. De kan bryte inn der det oppstår konflikter (276). Samtlige av informantene nevnte under intervjuene at de som regel observerer elevene

---

når de har frilek, og ikke bryter inn med mindre det er konflikter og andre situasjoner som oppstår. Det er ikke kun i frilek at det kan oppstå konflikter. Det kan også oppstå selv om lærerne er med i leken (Sutton-Smith, 2009, s. 43-44). Videre om konflikter som oppstår i lek hvor læreren også er til stede ble det ikke nevnt noe om i intervjuene.

Både i intervjuene og fra teorien til Broström (2019) er en annen form for lek som blir brukt i skolen lærerik lek, eller rammelek som flere brukte som begrep i intervjuene. I denne formen for lek er læreren ofte til stede og selv med i leken og har en rolle (Broström, 2019, s. 50). Ulike typer lek som informantene nevner å bruke i skolen som fellesleker er å leke restaurant, butikk og sykehus. Her er informantene ofte med og har selv en rolle i leken. Lærer B nevner at hun bruker fellesleken til å gi elevene en idebank til leker de kan gjøre uten en voksen til stede. Videre sier Lærer B som jobber på 3.trinn om lærerik lek at: «Siden dem er litt små, at du starter dem, lærer de litt rolleleker». Lærer A og Lærer C snakket også på at de i en felleslek ofte blir med og inntar en rolle på lik linje som elevene. De kan også ofte være igangsetteren av leken før de inntar sin rolle. I en slik type lek kan læreren bringe inn faglig innhold, eller læring i form av kommunikasjon og dialog, eller læring av bokstaver og tall ved å lage menyer til butikkleken (Broström, 2019, s. 49). Evnen til å kommunisere er en forutsetning for lek og deltakelse i lek (Lillemy, 2011, s. 44). For å få til dette bør læreren selv være med i leken, ikke stå utenfor leken og kreve at elevene skal få det til slik læreren har tenkt (Broström, 2019, s. 48). Lærer D nevnte at hun ønsker å ha mer rammelek enn det hun har til nå, men at det krever mye planlegging og forberedelser av henne som lærer. Booth et al. (2006) skriver at lek som er planlagt på forhånd av læreren og som kan tilpasses slik at elever kan delta, kan føre til at flere av elevene vil ha mindre behov for støtte av en voksen i lek sammen med andre barn (s. 7-8).

Når det kommer til lærerik lek skriver Pyle og Danniels (2017) at rollen til læreren vil være annerledes enn i frileken siden det ofte også er læring i fokus. Ved at lærere er med i leken til elevene kan de utvikle sosiale og faglige ferdigheter gjennom organisering og regler som lærere tar med inn i leken (Lillejord et al., 2018, s. 13). Flere av informantene nevnte at de ofte går inn som medlekere i fellesleker. Dette gjelder både i rammelek hvor de kan leke leker som restaurant og butikk (Lærer B). Det kan være i form av å inngå en rolle og samtidig få inn rekvisitter og faglig innhold om det er snakk om lekende læring. I slik type lek er det viktig at lek er i fokus og at det faglige innholdet gjerne kommer sekundært, ifølge Broström (2019, s. 49).

Lærer A snakket på at det kan være krevende å ha lekpreget undervisning når det er elever som er på et helt annet nivå kognitivt enn de andre elevene i klassen. Dette fordi de gjerne må ha tilpasset aktiviteten og den faglige biten til sitt nivå. Dette gjør at det ikke alltid er like lett for lærerne å gjennomføre slik type lek og aktiviteter selv om de planlegger på forhånd. Det vil kunne kreve at læreren har en sentral rolle i leken og må veilede noen elever mer enn andre. Som det ble nevnt i presentasjon av resultatene kom det ikke tydelig frem i intervjuene hvilken rolle lærerne inntar i lekende læring. Det kan ha noe med at ikke alle informantene så på denne typen lek som lek, som Lærer A uttrykte. Det kan også begrunnes med at lærerne snakket mer om frilek og hvilken rolle de inntar som lærere i den typen lek. Andre av informantene nevnte at det ofte er lekende elementer i mye av undervisningen i skolen, men kom heller ikke inn på den spesifikke rollen som blir inntatt. Lærer A nevnte at hun må tilpasse aktiviteten og det faglige nivået til de ulike elevene. På den måten inntar denne læreren en rolle. Lærer C nevnte at det var viktig at hun hadde et overblikk over alle uansett hvilken type lek det er lagt opp til. Videre sa Lærer D at «når vi har det i fagene i klasserommet så kan jo jeg styre det mer fra start». Begge disse uttalelsene fra to av informantene kan tyde på at aktivitetene i lekende læring er lærerstyrt. Selv om det ikke kom frem så mye om dette vil lekende læring ofte være en aktivitet som er igangsatt av en lærer hvor det også er fokus på den faglige læringen som kan komme ut av det. Likevel vil ofte tilnærmingen til den faglige læringen, som har lekende elementer i seg være fokuset i aktiviteten. Nolan og Paatsch sin studie (2018) viste at lærere måtte tenke mer over rollen sin og hvordan de skulle møte elever i lekpreget undervisning, særlig elever som trenger hjelp til å komme i gang med aktiviteten. Pyle og Danniels (2017) skriver at lek og læring er noe som skiller seg fra hverandre ved at læring er lærerstyrt aktivitet og at lek er initiert av barn (s. 275). Lærer D, som snakket mest om lekende læring i intervjuene, nevnte at det krever mye planlegging når man skal gjennomføre lekende læring, og på den måten kommer lærerens rolle inn ved at læreren må styre mye av leken på egenhånd. Det kan tyde på at det ikke er noe som elevene selv styrer. Det kan ofte bli læringen som er i fokus og ikke leken når det gjelder lekende tilnærming i undervisningen.

En av informantene var tydelig på at det var viktig som lærer å være bevisst sin rolle som lærer og voksenperson i alle de ulike typene lek. Dette ved å se utenfor seg selv og vurdere hvordan det fungerte med de ulike rollene i de ulike typene lek (Lærer C). Hun var også tydelig på «at det dreper leken hvis jeg blir for instruerende» (Lærer C). Broström (2019) skriver også at lærerens rolle er viktig, «Både i forhold til børnenes egne iværksatte lege, den såkaldt frie leg, og i voksenstøttet leg spiller læreren en viktig rolle» (Broström, 2019, s. 46-47). Selv om

lærerne kan bidra med mye i lek kan det også føre til at selvstendigheten til elevene blir hindret. Sutton-Smith (2009) skriver også at det ikke nødvendigvis blir en positiv lek og konfliktfritt selv om lærerne involverer seg (s. 43-44). Under frilek er det enighet mellom de fire informantene at elevene skal få styre leken selv og at læreren ikke har noen særlig deltakende rolle. Ofte går lærerne rundt som observatører og løser konflikter når det er behov. Av og til må lærerne også veilede noen elever i leken og sette i gang lek for elever som ikke er med i noen lek. Oppsummert om læreren sin rolle i lærerik lek er at det ofte er læreren som setter i gang og styrer leken. Ofte er læreren selv med og har en rolle i leken, samtidig som læreren kan gi roller og hjelpe elevene i gang i leken. Lekende læring bruker informantene i denne studien sin rolle til å tilpasse nivå og aktiviteter til de ulike elevene i klassen.

## 7. Avslutning

Denne kvalitative studien har undersøkt «Hvilke erfaringer har lærere med å legge til rette for inkludering gjennom lek?». Studien har sett på hvilken rolle lærerne inntar i lek for å bidra til et inkluderende miljø hvor alle elevene er inkludert i de ulike formene for lek som foregår i skolen. Dette kapitlet vil oppsummere de viktigste funnene som er kommet gjennom drøftingen av forskningsspørsmålene, og som skal svare på den nevnte problemstillingen. Til slutt vil ulike begrensninger for studien bli nevnt og forslag til videre forskning blir presentert.

For å finne svar på problemstillingen i denne studien er det tre hovedområder som har vært i fokus. Disse har vært *Hvilket syn har lærere på lek i skolen? Hvordan forstår lærere inkludering i lek? Og Hvilken rolle inntar lærere i lek?* Det kom tydelig frem i intervjuene med samtlige av informantene at lek er viktig, og at det er en stor del av skolehverdagen. Dette gjennom at de setter av tid til lek i ulike former gjennom skoledagen. Dette både i form av økter som er satt av til elevstyrt frilek, men også gjennom fellesleker med klassen og ved å ha en lekende tilnærming i undervisningen. Viktigheten av lek kan begrunnes i overordnet del av læreplanen som nevner ulike former for lek for de minste elevene i skolen, både «spontan lek» og «målrettede og strukturerte aktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10), noe samtlige av lærerne hadde noe kjennskap til. Dette kommer også frem i de ulike kompetansemålene i de ulike fagene som nevner lek (Saabye, 2019). Forskning som er gjort om lek understreker viktigheten av lek som lærerne i denne studien har nevnt, og mener at det bør settes av mer tid til lek i skolen (Lillejord et al., 2018). Hvilken type lek lærere setter av tid til, og hvilket syn de har på de ulike formene for lek i skolen varierer litt. Likevel er det tydelig at frilek er noe som samtlige av lærerne velger å sette av tid til. Noen setter av en lekeøkt hver dag, som kan variere fra en skoleøkt til 10 minutter på slutten av en skoleøkt. Det kom også frem at noen av lærerne har med seg leken gjennom store deler av skolehverdagen hvor mye av undervisningen er preget av lek i form av lekende læring og økter med frilek i klasserommet. Synet på hvorvidt lekpreget undervisning kunne defineres som lek eller ikke varierte også blant noen av lærerne, men aktivitetene er noe samtlige av dem har med seg i undervisningen.

Det er ulike forståelser for inkludering og hvordan man skal definere dette begrepet. Likevel enes lærerne som har deltatt i denne studien om at inkludering er noe som gjelder alle. Dette kan understrekes av Mitchell (2005) og Sapon-Shevin (1999), selv om noen av definisjonene



---

baserer seg på elever med spesielle behov, slik som Slamancaerklæringen (1994). Videre er lærerne opptatte av å hindre ekskludering, både ved å selv ha oversikt over elevene og ved å bidra med aktiviteter og leker som kan engasjere flere av elevene i lek. Lærerne er også opptatte av de ulike formene for inkludering som både har med fysisk, sosial og kulturell inkludering som danner inkluderings treenighet (Olsen, 2013, s. 57). For elever som har rett på spesialundervisning eller som trenger tilpasninger med det faglige nivået var lærerne opptatt av at de skulle få gjennomføre dette i klasserommet så langt det gikk og de samme aktivitetene som de andre elevene. Dette går under faglig, sosial og fysisk inkludering. Noen av lærerne var også opptatt av den kulturelle inkluderingen ved at de hadde med seg og la til rette for aktiviteter og leker i klasserommet som de vet at vil engasjere elevene i lek. Dette også gjennom å hjelpe elever med annen kulturell bakgrunn som ikke er vant til å leke. Flere av lærerne var også bevisste på at de kan arbeide godt med å inkludere elevene, men at det kan være vanskelig å si om elevene føler seg inkludert eller ikke selv om de er med i leken. Dette handler om den psykiske inkluderingen.

Både gjennom forskning, teori og intervju med lærerne i denne studien er det ulike roller man som lærer kan innta i lek. Det kom tydelig frem at disse rollene er ulike med utgangspunkt i hvilken type lek som foregår. I frilek enes informantene om å sirkulere rundt og observere alle elevene. Voksne bør ikke bryte inn i frilek uten grunn (Pyle & Danniels, 2017, s. 276), og det ble nevnt at informantene bryter inn dersom det oppstår konflikter. Noen elever får ikke til å komme seg inn i og forstå leken som andre barn er en del av og har noen ganger behov for veiledning fra en voksen, dette kan være i form av instruksjoner hvisket i øret, som støttes av Broström (2019) om lærerens rolle. I lærerik lek, derunder rammelek er flere av lærerne opptatt av fellesleker der de selv er med i leken og ofte har en rolle for å modellere lek. Denne leken kan styres av lærerne, og i noen tilfeller inntar de roller på lik linje med elevene som er med å bestemme. Lærernes rolle i lekende læring, eller lekbasert undervisning som de selv snakket om, kom ikke tydelig frem i denne studien. Rollen vil være annerledes enn i de andre formene for lek siden det ofte er læring i fokus (Pyle & Danniels, 2017). Noen av lærerne nevnte elever som ligger på et annet nivå kognitivt hvor læreren må tilpasse aktiviteten eller det faglige nivået til disse elevene.

Hovedfunnene fra denne studien har vært at lærerne inntar ulike roller i ulike leker for å sørge for at alle elevene er med i leken. I frilek vil de la elevene styre seg selv så langt det går, men er bevisste på hvor de bør holde seg i nærheten for elever som kan falle utenfor eller der det

oppstår konflikter. Lærerne er også ofte med som medlekere i leker som ofte er felles, og er med å gi elevene roller og oppgaver de kan gjøre i leken, som kan være med å trygge de elevene som ikke kommer seg inn i leken på egenhånd. I lek som foregår mer i undervisningssammenheng forsøker lærerne å legge til rette med aktiviteter og faglig nivå som kan passe til de ulike elevene, slik at alle kan delta, uansett forutsetninger. I tillegg til dette kom det frem av studien at lærerne deler noen av elevene inn i lekegrupper som skal få leke sammen for å kunne bli tryggere på hverandre og som kan spille videre på leken til senere friminutt. Det ble nevnt at dette ofte er for elever som ikke kommer seg inn i leken i større grupper og som kan ha falt litt utenfor. Lillemyr (2011) skriver at trygghet er en forutsetning for lek, og at det kan komme gjennom en voksen som kan hjelpe til med forståelse av regler. Både gjennom politiske debatter og gjennom forskning er det diskutert at det bør settes av mer tid til lek i løpet av skolehverdagen, noe informantene i denne studien støtter. De ser på inkludering som noe som gjelder absolutt alle, og er opptatte av at alle på en eller annen måte skal bli inkludert i de ulike formene for lek som oppstår i skolen ved å veilede, tilrettelegge og selv delta i lek for å modellere god lek.

## 7.1 Begrensninger ved studien og forslag til videre forskning

Funnene i denne studien baserer seg på uttalelsene fra de fire informantene som deltok i denne studien. Dermed vil ikke funnene kunne sies å gjelde absolutt alle lærere, og vil ikke kunne sies å være generaliserbare. Likevel var det mye samsvar i det som kom frem i denne studien fra informantene, og vil kunne representere lærere ved småskoletrinnene godt. Jeg anser studien til å være et viktig bidrag på dette feltet. Etter å ha arbeidet med studien og sett på datamaterialet i sammenheng med teori og forskning på dette feltet ser jeg at det kunne vært gjort noen endringer i intervjuguiden. Noen av spørsmålene og svarene på disse fra informantene ble ikke tatt med i denne studien. Andre spørsmål ser jeg i ettertid at jeg kunne utdypet litt mer for å gå dypere inn på og få mer svar på fra informantene. Dette gjelder særlig de ulike formene for inkludering og lærernes tanker om hvordan de arbeider med disse.

Det ble nevnt i innledningen at det finnes en del forskning om både inkludering og lek, men at det er mangel på forskning om lek i skolen og sammenhengen mellom inkludering, lek og lærerens rolle. Denne studien gir et innblikk i noen erfaringer, konkrete eksempler og tanker som noen lærere har om akkurat dette. Det kan være til hjelp for lærere som har behov for å

---

se på hvordan de kan bidra med sin rolle som lærer for å arbeide med inkludering i lek. Den gir også et bilde på tanker rundt bruk av lek i skolen som har vært en aktuell debatt over flere tiår. Videre kan studien være et utgangspunkt for videre forskning på dette feltet.

Denne studien har tatt utgangspunkt i et lærerperspektiv på inkludering i lek med fokus på deres rolle, og hvordan lærere ser på inkludering og lek. Når det kommer til videre forskning på dette feltet hadde det vært interessant å ta utgangspunkt i et elevperspektiv og se på hvordan de opplever lærerens rolle i lek og hvilken påvirkning de har på det inkluderende miljøet. Denne studien har sett på inkludering i lek for alle elever. Det kunne også vært interessant å ta utgangspunkt i en spesiell elevgruppe, eller elever med ulike funksjonsvarieteter, og sett på hvordan lærere arbeider for å inkludere disse elevene i lek. Med tanke på studiens omfang og avsatt tid til å gjennomføre studien ville det ikke vært mulig å ta et dypdykk i ulike elevgrupper. Det er en mulighet for en studie ved en senere anledning. Videre kunne det også vært aktuelt å se på hvorvidt elevene føler seg inkludert med fokus på den psykiske inkluderingen, eller på sosial, kulturell og faglig inkludering som danner inkluderingens treenighet, og hvordan elevene selv opplever de ulike formene for inkludering.

## Litteraturliste

- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Forskningsrapport nr. 62). Høgskolen i Volda.  
[https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset\\_opplaring.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf)
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barns rettigheter* (20-11-1989) Lovdata.  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL\\_8#KAPITTEL\\_8](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8).
- Becher, A. A., Bjørnstad, E. & Hogsnes, H. D. (2019). Lek og lekende perspektiver i skolens første år. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 15-26). Universitetsforlaget.
- Bergsland, M. D. (2021). Refleksivitet i empirisk kvalitativ forskning på symbolske maktrelasjoner: Med utgangspunkt i Bourdieu. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(1), 42-54). <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-05>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2001). *Inkluderingshåndboka*. Oplandske bokforlag.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). *Index for inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).  
<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20English.pdf>.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Broström, S. (2017). A dynamic learning concept in early years education: A possible way to prevent schoolification. *International Journal of Early Years Education*, 25(1), 3-15.  
<http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2016.1270196>
- Broström. (2019). Leg i 1.klasse, i Lek i begynneropplæringen - Lekende tilnærming til skole og SFO. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærming til skole og SFO*, (s. 43-56). Universitetsforlaget.

- 
- Bø, I. (2018). *Barnet og de andre: Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Corsaro, W. A. (2018). *The Sociology of Childhood* (5. utg.). SAGE.
- Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement. (1996). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen.  
<https://www.nb.no/items/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?page=57>
- Edwards, S. (2017). Play-based learning and intentional teaching: Forever different? *Australian Journal of Early Childhood*, 42(2), 4.  
<https://doi.org/10.23965/AJEC.42.2.01>
- Emanuelsson, I., Haug, P. & Persson, B. (2005). Inclusive education in some Western European countries, I D. Mitchell, (Red.), *Contextualization inclusive education: Evaluation Old and New International Paradigms*, (s. 114-138). Routledge.
- Gulbrandsen, L. M. (2017). Urie Bronfenbrenner: En økologisk utviklingsmodell. I L. M. Gulbrandsen (Red.), *Oppvekst og psykologisk utvikling: Innføring i psykologiske perspektiver* (2. utg.), (s. 51-72). Universitetsforlaget.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Haug (2014). *Inkludering*. Gyldendal akademisk.
- Haug, P. (2019). Kampen om leiken i første klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO*, (s. 27-42). Universitetsforlaget.
- Haug, P. & Mausethagen, S. (2019). Å være lærer. I Postholm, Haug, Munthe & Krumsvik (Red.), *Lærer i skolen 1-7: Lærerarbeid og læringsmiljø* (s. 17-45). Cappelen Damm as.
- Hølland, S. (2021). *Inkludering og tilpasset opplæring: Til alle elevers beste*. Fagbokforlaget.

- Høring. (2021). *Forslag til ny opplæringslov og endringer i friskoleloven*. Det Kongelige Kunnskapsdepartement.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e069262e09fa47d2b8ef4ddb3d971d9e/horningsnotat-forslag-til-ny-opplaringslov-og-endringer-i-friskolelove.pdf>
- Johannessen, L. A. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (6.utg.). Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://data.udir.no/kl06/nor1-05.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/>
- Kunnskapsdepartementet (2019a). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet (2019b). *Læreplan i matematikk (MAT01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/MAT01-05.pdf?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus forlag.
- Lillejord, S., Børke, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø - En forskningskartlegging*. Kunnskapssenter for

---

utdanning: Universitetet i Stavanger. <https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/jL0qINPrCQpuoX4yeCEvPlvzOizNSCMRG36TRuzxaBKGCTyEqm.pdf>

Lillemyr, O. F. (2011). *Lek på alvor*. (4.utg). Universitetsforlaget.

Lund, A. B. (2017a). Innledning: Mangfold gjennom anerkjennelse og inkluderende praksis. I A. B. Lund, (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 11-28). Gyldendal akademisk.

Lund, A. B. (2017b). Mangfold i skolen. En ressurs? I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 29-47). Gyldendal akademisk.

Lyng, S. T. (2020). Fellesskapende klasseledelse. I H. Christensen & I. Ulleberg (Red.). *Klasseledelse, fag og danning* (2.utg). Gyldendal.

Lyngseth, E. J. & Mørland, B. (2022). Tidlig innsats i tidlig barndom. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (2.utg), (s. 19-32). Gyldendal.

Løndal, K. (2019). Lek blant førsteklassinger i skole og skolefritidsordning. Pedagogisk perspektiv og didaktisk handlingsrom. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: lekende tilnærminger til skole og SFO*, (s. 93-108). Universitetsforlaget.

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på: Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacad48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Mitchell, D. (2005). Introduction: sixteen propositions on the contexts of inclusive education. I D. Mitchell, *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Paradigms*, (s. 1-21). Routledge.

Mørland, B., Groven, B. & Hoven, G. (2022). Lek i spesialpedagogisk arbeid. I Lyngseth, E. J. & Mørland, B. (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (2.utg), (s. 130-152). Gyldendal.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*.

Universitetsforlaget.

Nolan, A. & Paatsch, L. (2018). (Re) affirming identities: implementing a play-based approach to learning in the early years of schooling. *International Journal of Early Years Education* 26(1), 42-55. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1369397>

Olsen, M. H. (2013). *En inkluderende skole?* Cappelen Damm AS.

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

Prop nr. 57 (2022-2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20222023/id2967679/?ch=1>

Pyle, A. & Danniels, E. (2017). A Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play. *Early Education and Development*, 28(3), 274-289. <https://dx.doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>

Qvortrup & Qvortrup (2015). *Inklusion. Den inklusionskompetente lærer, pædagog og elev*. Hans Reitzels forlag.

Qvortrup & Qvortrup. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>

Regjeringen. (2022). *Fag og læreplaner*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/id2356931>

Saabye, N. (Red.). (2019). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020: Grunnskolen*. Pedlex.

Samuelsson & Carlsson. (2009). *Det lekende lærende barnet: i en utviklingspedagogisk teori*. Universitetsforlaget.



---

Sapon-Shevin, M. (1999). *Because we can change the world: a practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities*. Allyn and Bacon.

Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?* Oplandske Bokforlag.

Sutton-Smith, B (1997). *The Ambiguity of play*. Harvard university press.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg.). Gyldendal.

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

#### **Vil du delta i forskningsprosjektet «Lek som inkluderingsarena»?**

Dette er en forespørsel om du ønsker å delta i et forskningsprosjekt i forbindelse med min masteroppgave «Lek som inkluderingsarena». Formålet med dette prosjektet er å forske på hvordan lærere på småtrinnene jobber med inkludering i lek for elevene. I dette skjemaet vil du få informasjon om prosjektet og hva din deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med studien er å undersøke hvordan lærere ser på inkludering i lek, og hvilken rolle de selv inntar i leken i skolen. Problemstillingen er: «Hvordan arbeider lærere for å legge til rette for inkludering i lek?».

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

Høgskolen Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

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

I dette prosjektet ønsker jeg å intervju fire ulike lærere som jobber på trinnene 1.-4., tilfeldig utvalgt. Utvalget består av lærere fra samme kommune/mitt nærområde.

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

Hvis du takker ja til å delta i dette prosjektet vil det innebære at du deltar i et dybdeintervju en-til-en. Intervjuet vil vare i ca. 30-45 minutter. Innholdet vil blant annet være spørsmål rundt din utdanning og erfaring i yrket, hvordan du arbeider med inkludering, hvordan du bruker lek i skolen og ulike faktorer du anser som viktige i leken. Av personopplysninger ønsker jeg å vite hvilket trinn du jobber på og noe om din utdanningsbakgrunn.

---

Intervjuet vil gjøres med lydopptak ved hjelp av diktafonappen som sikrer at opptakene blir lagret kryptert og sikkert. Les mer på: <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta i prosjektet, kan du når som helst trekke samtykket uten å oppgi grunn. Dine opplysninger vil da bli slettet, inkludert lydopptakene. Det vil ikke foreligge noen konsekvenser for deg om du ikke ønsker å delta eller velger senere å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan oppbevares og brukes dine opplysninger**

Det er kun opplysninger om deg som er relevant for formålet for prosjektet, og som er beskrevet, som vil bli brukt. Opplysningene vil behandles konfidensielt og være i samsvar med personvernreglementet.

Det er kun jeg og min veileder fra Høgskolen Innlandet som vil ha tilgang til opplysningene om deg. Navn, hvilken skole du jobber på, og ev. andre kontaktopplysninger om deg vil gjøres anonymt gjennom koder som ikke vil gjenkjennes i skriftlig tekst. Besvarelsene dine vil transkriberes og anonymiseres.

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

Etter planen vil prosjektet avsluttes 15. mai 2023. Når prosjektet er levert og godkjent vil opptak og personopplysninger bli slettet.

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

Jeg vil behandle opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i personopplysninger som er registrert om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg som er feil/misvisende,
- få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Høgskolen i Innlandet ved stundet Johanna Albertsen Wråli på mail [Johanna.wrالي@live.no](mailto:Johanna.wrالي@live.no) eller telefon 46821902.
- Høgskolen i Innlandet ved veileder Øystein Olav Skaar på mail [oystein.skaar@inn.no](mailto:oystein.skaar@inn.no) eller telefon 92681939.

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på mail ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon 55582117.

Vennlig hilsen

Johanna Albertsen Wråli

(student)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Inkludering i lek», og fått anledning til å stille spørsmål. Jeg gir samtykke til:

å delta i intervju

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### **Intervjuguide «Lek som inkluderingsarena»**

«Hvordan arbeider lærere for å legge til rette for inkludering i lek?»

-Hvordan forstår lærere inkludering i lek?

-Hvilken rolle inntar lærere i lek?

#### **Intervjuobjektens bakgrunn:**

- Hvor lenge har du jobbet i skolen?
- Hva er din rolle i skolen?
- Hvilken utdanningsbakgrunn har du?

#### **Inkludering:**

- Hva legger du i begrepet inkludering?
- Hva er din forståelse av inkludering i lek?
- Tenker du annerledes om inkludering i lek om det er i fagene eller om det er frilek?
- Hvilke faktorer tenker du kan bidra til inkludering i lek?

#### **Lek:**

- Hva legger du i begrepet lek?
- Hvor viktig anser du lek i skolen?
- Hvor mye tid setter du av til lek i løpet av en dag/uke?
- Er leken lærerstyrt eller elevstyrt?
- Hvilken rolle inntar du som lærer i leken?
- Bruker du lek i fagene, eller er det mest frilek?
- Er det noen faktorer du mener fremmer/hemmer lek?
- Har du erfaringer med barn som faller utenfor fellesskapet?
- *Har du kjennskap til leken sin plass i læreplanen?*

#### **Til slutt:**

- Er det noe du ønsker å fylle på med informasjon som du mener er relevant?

---

## Vedlegg 3: E-post til rektor ved en skole

Deltakelse i min masteroppgave – Inkludering i lek

Hei!

Jeg er i gang med å skrive min masteroppgave på lærerstudiet med temaet inkludering i lek. Formålet med denne studien er å undersøke hvordan lærere ser på inkludering i lek, og hvilken rolle de selv inntar i leken i skolen. For å svare på dette ønsker jeg å intervju fire lærere ved småtrinnene, 1.-4. klasse. Intervjuene vil vare ca. 30-45 minutter og være en-til-en. Jeg ønsker å gjennomføre intervjuene i løpet av november ev. tidlig desember. Selv har jeg hatt praksis på .... nå i høst, og ønsker gjerne å komme i kontakt med noen av lærerne på skolen. Har du mulighet til å sende ut informasjon til noen av lærerne på skolen for å høre om de kan være interessert i å delta i dette prosjektet? Send meg gjerne kontaktinformasjon til de som måtte være interessert slik at jeg kan sende mer informasjon. Jeg vil også gjerne få tilbakemelding om ingen skulle melde interesse til å delta slik at jeg kan ta kontakt med noen andre.

Ansvarlig for dette prosjektet er Høgskolen i Innlandet, og gjennomføringen er godkjent fra NSD.

Vennlig hilsen Johanna Wråli, student ved Høgskolen i Innlandet avdeling Hamar.

## Vedlegg 4: Godkjenning fra Sikt

### **Vurdering**

#### **Referansenummer**

854494

#### **Type**

Standard

#### **Dato**

27.10.2022

#### **Prosjektittel**

Inkludering i lek

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

#### **Prosjektansvarlig**

Øystein Olav Skaar

#### **Student**

Johanna Albertsen Wråli

#### **Prosjektperiode**

15.08.2022 - 15.05.2023

#### **Kategorier personopplysninger**

- Alminnelige

#### **Rettslig grunnlag**



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

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

### [Meldeskjema](#)

## **Kommentar**

### OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

### VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2023.

### 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.

### TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

## PERSONVERNPRINSIPPER

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

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

---

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!