

Lise Smedberg

«Hvis jeg ikke skulle kjørt lek i
kroppsøving, så hadde det blitt et utrolig
trist fag»

En kvalitativ studie om hvordan leken som fenomen kommer
til syne i kroppsøvingfaget i barne- og ungdomsskolen

Masteroppgave i
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2018

Sammendrag

Dette er en masteroppgave i idrettsvitenskap fra Norges idrettshøgskole med tilhørighet til seksjon for kroppsøving og pedagogikk. Oppgavens tema er lek i kroppsøvingsfaget ved barne- og ungdomsskoletrinnet.

Bakgrunnen for studien er at det finnes lite forskning om lekfenomenet i kroppsøvingsfaget, til tross for at det i læreplanen for faget står skrevet at leken skal være en del av opplæringen (Jonskås, 2010; Utdanningsdirektoratet [Udir], 2015a). Per dags dato, 27. august 2018, pågår det en fagfornyelse av skolens fag, hvor fagene skal få utarbeidet kjerneelementer og nye læreplaner med kompetansemål. Per 26. juni 2018 ble forslaget til de nye kjerneelementet fastsatt, og begrunnelsene for innholdet er blant annet økt fokus på bevegelsesaktiviteter hvor lek og øving står sentralt (Regjeringen, 2018; Udir, 2018a). Det betyr at lektemaet i denne studien har stor aktualitet. Metodologisk er det blitt gjennomført en kvalitativ metodetriangulering, hvor jeg har kombinert metodene delvis strukturerte intervju og deltakende observasjon. Det er i alt gjennomført fire intervju med kroppsøvingslærere ved barne- og ungdomsskolen; to barneskolelærere og to ungdomsskolelærere, samt fire observasjoner av undervisningen i to klasser; to observasjoner ved 4. trinn og to observasjoner ved 8. trinn.

Studien er forankret i Karoff (2010) sin tverrvitenskapelige og empirisk funderte lekteori. Karoff's (2010) lekteori bygger på tre lekdimensjoner med underkategorier; *lekmedier*, *lekpraksis* (GLID, ENDRING, FREMVISNING og OVERSKRIDELSE) og *lekstemning* (*hengivenhet, intensitet, spenning og eufori*), som har fungert som analyseredskap i studien. Teorien tar også for seg forholdet mellom lek og spill, som blir ansett for å være to fenomen som ikke kan holdes atskilt. I tillegg til Karoff (2010) sin lekteori, har Goodlad (1979) sitt konseptuelle system for læreplanens fremtredelsesformer, bidratt til å belyse de dynamiske vilkårene for lærernes oppfattelse og realisering av læreplanens intensjoner om lek i kroppsøvingsfaget. Teorien bygger på fem læreplannivå; *den ideologiske læreplanen, den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen, den operasjonaliserte læreplanen og den erfarte læreplanen*. Med bakgrunn i studiens teorier er det også utarbeidet et analyseredskap (figur 4) som er brukt for å belyse lærernes ideologiske og oppfattede forståelse for lek, samt operasjonalisering av lek i kroppsøvingsfaget.

Funnene fra studien viser at leken er en stor del av kroppsøvfingsfaget, og at det er flere likheter omkring hvordan leken kommer til syne ved barne- og ungdomsskolene. Da lærerne snakket om sin forståelse for lek, fortalte de samtidig om hvordan de legger til rette for lek. Det vil si at lærernes oppfattelse og operasjonalisering av lek går sammen, samtidig som de ga uttrykk for sin ideologiske forståelse for lek. Funn indikerer at lærerne hadde en noe «snever» forståelse for lek, og det kunne virke som om de manglet begreper og et teoretisk rammeverk å forholde seg til. Dette gjorde at de fremstod som noe usikre på hvor skillet for hva som er lek går. Studien viser også at en del lærere oppfatter og operasjonaliserer lek som en metode for å oppnå et ytre formål, som f.eks. å fremme elevenes helse og læring av ulike kompetanser, og at de i mindre grad fokuserte på bruk av lek som et formål i seg selv. Funn indikerer også at lærerne ofte bruker spill, som enten innehar lekbaserte kvaliteter eller som de modifierer ved å bringe inn lekbaserte kvaliteter, når de legger til rette for lek i kroppsøvfingsfaget slik at elevene kan «leke et spill», jamfør Karoff's (2010) lekteori.

Når det kommer til observasjonene av elevenes lek i kroppsøvfingsfaget, viser studien at elevene, i henhold til Karoff (2010) sin lekteori, ofte skaper «gemene» lekpraksiser ved å følge lærernes regler og retningslinjer. De tar i bruk ulike lekmedier i sin lekpraksis og skaper ulike lekstemninger. Funn tyder på at det er variasjon omkring hvilke lekpraksiser og lekstemninger elevene bruker i undervisningen, men at ENDRING/*intensitet* ser ut til å være den lekpraksisen og lekstemningen som er mest fremtredende. De andre lekpraksisene og lekstemningene viste seg oftere i en «friere» lek som ikke bestod av like mange regler og retningslinjer, eller i forbindelse med at elevene fant «smutthull» til å leke før, underveis eller i etterkant av undervisningen. Studien indikerer også at elevene oftest varierer mellom å «leke et spill» og å «spille et spill».

Forhåpentligvis har denne studien bidratt til økt forståelse for hvordan leken kommer til syne i kroppsøvfingsfaget ved barne- og ungdomsskolen, med utgangspunkt i Karoff (2010) sin lekteori. Avslutningsvis konkluderer jeg med at det er behov for mer forskning på lek i kroppsøvfingsfaget, og foreslår hvordan dette kan undersøkes videre.

Forord

Etter sju år som student marker jeg med denne masteroppgaven et punktum for tilværelsen som fulltidsstudent. Det har vært sju fantastiske år med mange uvurderlige bekjentskap jeg ikke vil være foruten. Spesielt vil jeg takke Norges idrettshøgskole for tre meget lærerike og morsomme år, det har vært en sann fornøyelse å være student her! Årene har vært som å bestige et høyt fjell; det har vært en bratt læringskurve med motvind, snø, regn og glatte steiner, men først og fremst mange varme og solfylte dager med medvind. De to siste årene som masterstudent har vært spesielt krevende, men samtidig utrolig interessante og lærerike.

Først og fremt vil jeg rette en stor takk til skolene, lærerne og ikke minst elevene som deltok i studien. Uten dere ville det ikke blitt noe masteroppgave! Til min dyktige veileder Jorunn Spord Borgen, Professor ved Norges idrettshøgskole, takk for at du alltid har vært så tilgjengelig, og i stor grad bidratt til å utvikle min vitenskapelige kompetanse. Videre vil jeg takke lekteoretiker Helle Marie Skovbjerg, Professor ved Design School Kolding, for å ha bistått med interessante samtaler over skype. Din lektheori er uvurderlig og åpner opp for mange interessante perspektiv når det kommer til å forstå lekfenomenet i ulike kontekster.

Jeg vil også takke min familie og nære venner for å alltid har vært der og tatt del i mine oppturer, samt støttet meg når det har stormet som verst dette året. Spesielt takk til mamma og pappa, dere har alltid vært en utrolig god støtte alle mine år som student! En stor takk til min kjære svigerinne, Janne Smedberg. Jeg vet det ikke er mange timer til overs i døgnet med små barn, mann og jobb, så jeg setter utrolig stor pris på at du har tatt deg tid til å lese oppgaven og gitt mange gode konstruktive og oppmuntrende tilbakemeldinger.

Til slutt vil jeg takke gutta (Anders, Stian, Lars og Mikal) som har bidratt til å gjøre årene som masterstudent til en lek. Uten deres glede, humor, rare påfunn, bakeferdigheter, treningsturer, skitreninger, diskusjoner osv. hadde det ikke vært det samme. Jeg ser frem til å fortsette våre høyt reflekterte og mindre reflekterte samtaler i fremtiden.

Takk.

Oslo, August 2018

Lise Smedberg

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Forord.....	5
1 Innledning	9
1.1 Bakgrunn for studien	9
1.2 Studiens problemstillinger	10
1.3 Videre oppbygging av oppgaven	11
2 Kontekst og tidligere forskning	12
2.1 Ulike syn på lek	12
2.1.1 Leken i ulike kontekster	13
2.2 Utdanningspolitisk kontekst	17
2.2.1 Den generelle delen av læreplanen og ny overordnet del	17
2.2.2 Læreplanen i kroppsøvfingsfaget	18
2.2.3 Fagfornyelsen og kjerneelementene i kroppsøvfingsfaget	20
2.2.4 Integrering av lek i læreplan.....	21
2.3 Lek, spill, idrett og konkurranse i kroppsøvfingsfaget.....	22
2.4 Oppsummering	24
3 Teori	26
3.1 Karoff's tverrdisiplinære lekteori	27
3.1.1 Lekmedier.....	28
3.1.2 Lekpraksis	31
3.1.3 Lekstemning	35
3.2 Goodlad's læreplanteori.....	40
3.2.1 Operasjonalisering av ulike lekforståelser	43
4 Metode.....	45
4.1 Vitenskapeteoretisk forankring	45
4.1.1 Forskerens rolle og forforståelse	46
4.2 Kvalitativ forskning	47
4.2.1 Studiens metoder	47
4.2.2 Utvalg og rekruttering	51
4.2.3 Pilotstudie	53

4.3	Databehandling	54
4.3.1	Transkribering av intervju og bearbeiding av observasjonsnotater.....	54
4.3.2	Analyse av datamaterialet	55
4.4	Reliabilitet, validitet og overførbarhet	57
4.4.1	Reliabilitet	57
4.4.2	Validitet	60
4.4.3	Overførbarhet	61
4.4.4	Studiens «begrensninger».....	61
4.5	Etiske refleksjoner	63
5	Funn og drøfting.....	64
5.1	Presentasjon av skolene, lærerne, klassene og observasjonene	64
5.1.1	Barneskole A (B-skole A)	65
5.1.2	Barneskole B (B-skole B).....	66
5.1.3	Ungdomsskole C (U-skole C)	67
5.1.4	Ungdomsskole D (U-skole D).....	68
5.1.5	Forskjeller og likheter mellom skolene, lærerne og elevene	70
5.2	Lærernes forståelse og tilrettelegging for lek i kroppsøvfingsfaget i barne- og ungdomsskolen.....	71
5.2.1	Skolen som kontekst for lek	72
5.2.2	Lek og spill i kroppsøvfingsfaget	74
5.2.3	Lek som metode for å oppnå et ytre formål	79
5.2.4	Lek som formål i seg selv.....	84
5.3	Lekens uttrykksformer i kroppsøvfingsfaget i barne- og ungdomsskolen	88
5.3.1	«Gemene» lekpraksiser innenfor lærernes retningslinjer	88
5.3.2	Sosiale treff.....	91
5.3.3	Når elevene leker og spiller lek og spill	93
5.3.4	Lek før, underveis og i etterkant av undervisningen	95
6	Oppsummering og veien videre	101
6.1	Oppsummering av studiens funn	101
6.1.1	Delproblemstilling 1	102
6.1.2	Delproblemstilling 2.....	104
6.2	Veien videre	107

Litteraturliste.....	109
Figurer	116
Tabeller.....	117
Vedlegg	118

1 Innledning

Dette er en masteroppgave i idrettsvitenskap ved seksjon for kroppsøving og pedagogikk, ved Norges idrettshøgskole. Temaet for oppgaven er lek i kroppsøvingsfaget ved barne- og ungdomsskoletrinnet. Innledningen har til hensikt å beskrive bakgrunnen for valgt prosjekt, studiens formål, problemstilling med tilhørende delproblemstillinger og gi en kort introduksjon av oppgavens videre oppbygning.

1.1 Bakgrunn for studien

Legen er et forunderligt, dragende og selvfølgelig menneskelig fænomen. Forunderligt, fordi vi godt ved, hvad leg er, men så snart vi forsøger at beskrive legen nærmere, så er det, som om den glider os af hænde. Dragende, fordi alle mennesker har leget på et eller andet tidspunkt i deres liv, og nu og da kan lysten overrumple os, så vi bare må lege. Det at lege sier noget helt fundamentalt om, hvordan det er at være et menneske, og legen har foregået til alle tider, blandt alle mennesker. Det er bare noget, vi gør, og i regelen ser det legende let ud. (Karoff, 2013a, s. 11)

Karoff (2013b) skriver at leken er en normal måte for mennesker å ta del i verden og være sammen på. Interessen min for temaet stammer fra en fasinasjon som alltid har vært til stede, og fra min sjuårige utdanning hvor jeg har tilegnet meg varierte erfaringer når det kommer til lek i ulike kontekster. Det kan sies at jeg har gått en litt utradisjonell vei i forkant av masterspesialiseringen i kroppsøving og idrettsfag. Jeg er utdannet barnehagelærer (bachelorgrad), og har i tillegg ett årsstudium i idrett og ett år praktisk pedagogisk utdanning (PPU) rettet mot faglærer i kroppsøving og idrettsfag. Barnehagelærerutdanningen har gitt meg kompetanse og mange verdifulle erfaringer når det kommer til den spontane, frivillige og barnlige leken, som blir betraktet som en utrolig viktig aktivitet i barnehagebarns liv (Lillemyr, 2011). Årstudiet i PPU åpnet nye dører for forståelsen av lekfenomenet i en kontekst med mer strukturerte og målorienterte rammer enn barnehagen. Dette førte til at jeg fikk en del grunnleggende spørsmål om lekens fremtredelsesformer som har gitt grobunn for studiens problemstillinger.

I læreplanen for kroppsøvfingsfaget (Udir, 2015a) er det tydelig at leken skal være en del av opplæringen, og under formålet står det at elevene gjennom lek skal utvikle sin kompetanse og allsidighet i faget. Leken skal også bidra til å inspirere elevene til kreativ utfoldelse og eksperimentering, samt være en del av den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet. I henhold til kompetansemålene som er knyttet til de ulike trinnene, kan det virke som om lekens plass blir mer avtagende jo eldre elevene blir. I læreplanen for kroppsøvfingsfaget har lek mer plass på barneskolen enn på ungdomsskolen og er fraværende i videregående skole.

1.2 Studiens problemstillinger

Til tross for at kroppsøvfingsfaget er det største av de praktiske estetiske fagene i skolen, blir det ifølge professor Gunn Engelsrud (sitert av Solli, 2016) knapt forsket på, sammenlignet med andre fag. Jonskås (2010) hevder også, i sin kunnskapsoversikt over forsknings- og utviklingsarbeid innen kroppsøvfingsfaget for perioden 1978-2010, at det er lite vitenskapelig forskningsbasert kunnskap om hvordan undervisningen foregår. Det er naturlig nok derfor lite forskning på lekfenomenet i kroppsøvfingsfaget. Lekforskning generelt er derimot blitt et bredere forskningsfelt de senere årene (Karoff, 2013b). Men forskningens fokus har i større grad blitt rettet mot lekens nytte og funksjon, som igjen har konsekvenser for oppfatningen av lek i dagens samfunn. Karoff (2013b) sier at oppmerksomheten mot lekens nytte og funksjon, på mange måter, er blitt en motpol til en forståelse av lek som en metafor for all menneskelig praksis. Med utgangspunkt i interessen for og det manglende kunnskapsgrunnlaget om lek i kroppsøvfingsfaget, er hovedproblemstillingen for studien:

På hvilke måter kommer leken som fenomen til syne i kroppsøvfingsfaget i barne- og ungdomsskolen?

Hovedproblemstillingen belyses av følgende delproblemstillinger

1. Hva legger kroppsøvfingslærere ved barne- og ungdomsskolen i sin forståelse av lek som fenomen i kroppsøvfingsfaget, og hvordan legger de til rette for lek?

2. Hvordan leker elever i kroppsøvfingsfaget i barne- og ungdomsskolen?

For å besvare problemstillingene har jeg gjennomført et kvalitativt studium, der jeg har intervjuet kroppsøvingslærere, i tillegg til å observere kroppsøvingstimer på 4. og 8. trinn. Hensikten har vært å undersøke hvordan realiseringen av læreplanens intensjoner om lek, forstått ut fra Karoff (2010) sin lekteori, kommer til syne i kroppsøvingsfaget i barne- og ungdomsskolen, hvordan lærere tolker disse intensjonene, samt hvordan de legger til rette for lek i kroppsøvingsfaget.

1.3 Videre oppbygging av oppgaven

I det neste kapittelet (kapittel 2) plasserer jeg leken i skolen som kontekst, og presenterer relevant teori med ulike begreper og tidligere forskning innen emnet. Jeg løfter i den anledning frem to motstridende syn på lek som er aktuelle sett i sammenheng med kroppsøvingsfaget. Kapittelet 3 tar for seg studiets teoretiske perspektiv; Helle Skovbjerg Karoff (2010) sin lekteori og Goodlad (1979) sin læreplanteori, jamfør lærernes forståelse av lek samt hva lærerne sier de gjør. I denne sammenheng operasjonaliserer jeg også et analyseredskap som ble brukt under analysen, og som tar utgangspunkt i oppgavens presenterte teorier og forskning. Kapittel 4 tar for seg studiens kvalitative metodikk der jeg beskriver min rolle som forsker, min forforståelse, begrunner de metodiske valgene, samt gjøre rede for hvordan datainnsamlingen er gjennomført. Jeg diskuterer også forskningens reliabilitet, validitet og de etiske vurderingene som er blitt gjort. I kapittelet 5 har jeg valgt å presentere studiens funn og drøftinger sammen. Funnene blir diskutert opp mot hovedproblemstillingen med tilhørende delproblemstillinger i lys av teorien og den tidligere forskningen som ble presentert under kapittel 2 og 3. I det siste kapittelet (kapittel 6) oppsummerer jeg studien og trekker frem de mest sentrale funnene, samt kommer med forslag til videre studier innen temaet.

2 Kontekst og tidligere forskning

I dette kapittelet vil gjøres det rede for studiens kontekst og tidligere forskning. Som nevnt innledningsvis er det begrenset hvor mye forskning som er gjort på kroppsøvingsfaget, og leken som fenomen i kroppsøvingsfaget spesielt (Jonskås, 2010). Derfor vil jeg aller først belyse ulike syn på lek for å kunne gi innsikt i mangfoldet av teorier som finnes. Videre vil jeg se leken i sammenheng med studiens gjeldende kontekster, skolen og kroppsøvingsfaget, og løfte frem en sentral problematikk som ofte blir forbundet med lek når den plasseres i en mer strukturert og målorientert kontekst. Deretter vil jeg introdusere den utdanningspolitiske konteksten ved å gjøre rede for dagens og det kommende læreplanverkets intensjoner angående lek i skolen og i kroppsøvingsfaget. Kroppsøvingsfaget anses også for å være et fag hvor idrettsaktivitet har stor plass (Udir, 2018a), og er et fag hvor spill og lek ofte ses i sammenheng (Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018). Derfor vil jeg belyse spenningen som gjerne blir forbundet med forholdet mellom lek og spill/konkurrans, ved å ta for meg en artikkel om konkurranse i kroppsøvingsfaget av Aggerholm, Standal og Hordvik (2018), samt presentere leketeoretikeren Holst (2017) sin artikkel om lekens grunnleggende dynamiske karakteristikk. Til slutt vil jeg oppsummere kapittelet og belyse en dikotomi som kan forbindes med lek sett i sammenheng med skolen og kroppsøvingsfaget.

2.1 Ulike syn på lek

Ifølge Holst (2017) har lek vært et utfordrende fenomen å definere for forskere opp igjennom tidene. Enkelte har vært motvillige til å definere begrepet i det hele tatt, med argumentasjonen om at det er noe særegent som ikke kan reduseres til andre fenomen. Leken, ut fra en slik forståelse, sies å ha en egen betydning og dynamikk, og har derfor behov for passende rammer og egne termer for å bli forstått adekvat (Holst, 2017). Det finnes et stort mangfold av ulike teoretiske og ideologiske tradisjoner som har til hensikt å belyse lekfenomenet, som antropologiske, etnografiske (Ekrem, Tingstad & Johnsen, 2001), pedagogiske med ulike kognitive, psykodynamiske, miljøorienterte, samspillorienterte perspektiver (Røys, 2000), filosofiske (Steinsholt, 1999) og mer tverrdisiplinære perspektiver (Karoff, 2010). Røys (2000) legger vekt på at «*synet på lek og vurdering av lekens betydning i pedagogisk virksomhet er farget av forskerens ståsted og av den tradisjonen vedkommende skriver innenfor*» (s. 103). Barnekulturforskningen knytter lek til ulike kulturelle aktiviteter der barn

er aktører (Borgen & Ødegaard, 2015), som; dramatisk rollelek (Guss, 2000), musikalsk lek (Vestad, 2014, 2015), dans som lek og lek som dans (Lindqvist, 2001), risikolek (Christensen & Mikkelsen, 2008; Sandseter, 2010), utforskende lek (Sanderud & Gurholt, 2014), sansemotorisk lek, konstruksjonslek, regellek, bevegelseslek og databasert lek (Lillemyr, 2011) og lignende. Mange av disse barnekulturelle aktivitetene kan foregå så vel innenfor pedagogiske institusjonelle kontekster som på fritiden. Sett i sammenheng med læreplanen i kroppsøvningsfaget¹ (Udir, 2015a) vil flere av disse kulturelle aktivitetene kunne gjenspeiles i ulike former for lek i kroppsøvningsfaget.

2.1.1 Leken i ulike kontekster

Lekens kontekst har betydning når vi skal prøve å forstå lek (Karoff, 2010; Lillemyr, 2011), og forståelsen vil avhenge av om den blir sett i sammenheng med skolen, skolefritidsordningen/aktivitetsskolen, barnehagen eller fritiden. I slike kontekster hevder lekforsker Lillemyr (2011) at det pedagogiske grunnsynet, hvilke teoretisk grunnlag pedagogen legger til grunn for hvordan man oppfatter lek, har betydning for hvordan leken som fenomen blir forstått av de som arbeider med barn og unge. I tillegg til det pedagogiske grunnsynet, vil, jamfør Skaalvik og Skaalvik (2013), skolens læringsmiljø ha betydning for hvordan konteksten ved den enkelte skole er tilrettelagt og organisert for lek, samt opplevelsen elevene har av skolen:

På den ene siden kan vi betrakte læringsmiljøet på skolen som totaliteten av fysiske forhold, planer, lærestoff, læremidler, organisering av undervisning, arbeidsformer, vurderingsformer, sosiale relasjoner og holdninger til læring. Mer avgrenset kan vi betrakte læringsmiljøet som det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen og de vurderingene som elevene erfarer eller opplever i skolen. (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 186)

Læringsmiljøet blir derfor påvirket av flere forhold som må ses i sammenheng i en større helhet. Videre hevder Skaalvik og Skaalvik (2013) at læringsmiljøet har betydning for elevers læring, motivasjon, selvoppfatning og atferd, og at «skolens målstruktur», signalene som sendes til elevene om hva som er viktig og blir verdsatt i skolen, er med på å gi uttrykk for

¹ Læreplanens intensjoner om lek blir presentert i kapittel 2.2 om utdanningspolitisk kontekst.

skolens verdigrunnlag og læringsmiljø. «Skolens målstruktur» har konsekvenser for elevenes målorientering, og gir en indikasjon på om læringsmiljøet er oppgaveorientert eller prestasjonsorientert. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) kan ikke læringsmiljøet betraktes som noe som er enten oppgaveorientert eller prestasjonsorientert, men en av retningene er ofte dominerende. Ved oppgaveorientering fokuseres det på at «*læring er et mål i seg selv*» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 172) og at mestring av oppgaver er sentralt, mens en prestasjonsorientert person er mer opptatt av hvordan man presterer i forhold til andre og resultat. Sett i sammenheng med kroppsøvfingsfaget vil et prestasjonsorientert læringsmiljø være rettet mot konkurranse og ferdigheter, og et oppgaveorientert læringsmiljø legger vekt på erfaring, mestring og utvikling av egen kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Slik jeg tolker dette er læringsmiljøet en kompleks helhet, og lærernes forståelse av læring og tilrettelegging for læring vil også ha betydning for lekens vilkår i det enkelte skolefag og i skolehverdagen. Videre vil jeg gjøre rede for andre kontekstuelle forhold i skolen som kan ha betydning, og gi eksempler på mulige måter barns lek i skole og fritiden blir forstått.

Leken i skolen

Det finnes forskjellige syn på lek i skolen. Ifølge Øksnes (2010) har barns liv, fritid og lek blitt mer institusjonalisert de senere årene, noe hun hevder kan gi et inntrykk av at leken blir styrt av de voksnes intensjoner, regler og organisering. Hun har stilt seg kritisk til hvorvidt samfunnets strukturerte og pedagogiske institusjoner gir plass for barns lek. Men observasjoner av barns liv innenfor de institusjonelle veggene har bidratt til at Øksnes har måttet revurdere denne oppfattelsen. Hun oppdaget at den institusjonaliserte barndommen er mer komplisert enn antatt, noe hun beskriver gjennom at barn «*skaper sine egne alternative fluktlinjer bort fra institusjonelle krav*» (Øksnes, 2010, s. 13), og at «*store deler av tiden for barn ute i barnehage, skole og SFO synes å være fylt med kaos, lek og latter*» (Øksnes, 2010, s. 13). Videre hevder Øksnes at barn finner frem til måter å leke på, selv om det ikke er lagt til rette for det fra de voksnes side.

Øksnes (2010) mener at barn i skolen finner «fluktlinjer» hvor leken er et formål i seg selv og barn leker for lekens skyld, mens Hansen og Jagtøien (2001) hevder at leken i kroppsøvfingsfaget er kritisert for å være instrumentell. De argumenterer for at lærerne «pedagogiserer» leken ved å tillegge den et ytre formål og nytteverdi, og kritiserer lærerne for bruk av lek som metode i forbindelse med undervisning og læringsarbeid i kroppsøvfingsfaget.

På denne måten anses læring gjennom lek for å komme først, mens opplevelsen av å leke kommer i annen rekke (Hansen og Jagtøien, 2001). For å besvare oppgaven som skolen er pålagt, brukes ofte lekpregede aktiviteter. Et eksempel på at leken er gitt en instrumentell verdi er innføringen av forskriftsbestemmelsen om fysisk aktivitet i grunnskolen (Udir, 2009), hvor en rapport viste at lekpregede aktiviteter og stafetter er mye brukt i tiltaket. Tiltaket har til hensikt å gi alle elever fra 5.-7. trinn rett til 76 timer fysisk aktivitet (FYSAK) i skolen utenom kroppsøvingfaget. Dette for å sikre at elevene får en variert og aktiv skoledag, og det vises til at fysisk aktivitet skal ha gunstige effekter på læringsutbyttet, læringsmiljø og den fysiske og psykiske helsen (Udir, 2009). Læringsstrategien «loop» (Udir, 2016), «Trivselslederordningen» (Trivselsleder, u.å.) og «mitt valg» (Mitt valg, u.å.) er andre eksempler på ulike program skolene kan velge å bruke hvor leken blir tillagt et ytre formål. Sett i sammenheng med læringsmiljøteorien vil slike tiltak og program kunne påvirke hva lærerne formidler som verdifullt til elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2013), og ha konsekvenser for hvordan lærerne forstår lek i skolen; om lek er en metode for å oppnå et ytre formål eller om det er et formål i seg selv.

En studie av lekpraksiser i skolen viser at leken lett blir instrumentell. Rydheim (2010) undersøkte lekbegrepets posisjon i skolen, ved å intervju seks seksåringer og seks allmennlærere/førskolelærere ved småskoletrinnet (1.-4. trinn). Studiens leketeoriske forankring tok utgangspunkt i tre kategorier; *kognitivt-, filosofisk- og psykoanalytisk syn* på lek. Resultatene indikerte at lærernes syn på lek var både variert og hadde visse likheter. Alle lærerne hadde i større eller mindre grad et kognitivt syn på lek i skolen, hvor leken ble ansett for å være en pedagogisk metode som fremmer læring og innhenting av ny kunnskap for elevene. Lærerne opplevde at det var enklere å «lovliggjøre» bruk av lek i undervisning når de inntok et kognitivt syn på lek. Videre hevdet enkelte lærere at leken er mye mer enn en metode for å lære. De la vekt på at leken hadde en egenverdi for elevene og kan knyttes opp mot det filosofiske synet på lek. Andre lærere fokuserte på det psykoanalytiske synet, hvor leken anses å ha betydning i forhold til personlighetsdannelse og bearbeiding av følelser. Avslutningsvis i analysen skriver Rydheim (2010) at alle lærerne var enige om at leken i skolen er viktig, men at de med fordel kunne brukt mer lek i undervisningen. Ofte viste det seg at leken ble nedprioritert fordi de faglige målene måtte gå foran leken. Dette stilte Rydheim (2010) seg kritisk til og hevdet at det burde være mulig å få til et kompromiss mellom lek og fag. Rydheim (2010) sin studie løfter frem interessante didaktiske utfordringer

kroppsøvingslærere kan møte når de skal legge til rette for lek i kroppsøvingsfaget. Lærere kan, slik jeg tolker det, oppleve en spenning mellom deres pedagogiske grunnsyn på lek og føringene læreplanen legger for elevenes læringsutbytte. De kan oppleve at de må «lovliggjøre» bruk av lek i undervisning ved å bruke lek som metode for å oppnå læring.

De overnevnte tiltakene, rapportene og studiene viser at det finnes tydelige motsetninger i forståelsen av hvilken type lek det er plass til i skolen. På den ene siden finner vi leken som er initiert av barna selv til tross for strukturerte rammer (Øksnes, 2010), og på den andre siden blir leken sett på som en metode for å oppnå et utenforliggende mål (Hansen & Jagtøien, 2001; Udir, 2009, 2016; Trivselsleder, u.å.; mitt valg, u.å.; Rydheim, 2010). Studier av barns lek i ulike kontekster peker imidlertid på nyanser av leken. Ifølge Sandseter (2010) oppsøker barn utfordringer og risiko i lek, og risiko blir i denne forståelsen ansett for å være en naturlig del av barns lek. Christensen og Mikkelsen (2008) undersøkte kompleksiteten ved barns individuelle og kollektive engasjement i risiko ved daglige hverdagsaktiviteter, inkludert lek, på skolen, SFO og i lokalsamfunnet. Studien inkluderte 35 danske barn i alderen 10-12 år i 14 familier, der hensikten var å få innsikt i barns forståelse av meningen med regler og reguleringer i skolen og hjemmet, samt å få økt forståelse for barns engasjement og tolking av risiko. Til grunn for risikobegrepet legger Christensen og Mikkelsen (2008) at individet utsetter seg selv for ulike risikoer ved å ta sjanser og engasjere seg i situasjoner med et uvisst utfall. Resultatene fra studiet indikerer at barn vurderer risiko i relasjon til bedømmelsen av egen helse i form av styrke og kroppslig kontroll. Det viste seg at barna som valgte å utsette seg selv for risiko, vurderte kroppens kapasitet, evner og ferdigheter som gode nok til å beskytte seg selv mot eventuelle farer. Ifølge Christensen og Mikkelsen (2008) åpner risikosituasjoner opp for utforskning, læring og forståelse av risiko. Studiens resultat antyder også at det å være «forsiktig» i møte med risikoer kan, for enkelte barn, være en strategi som gjør at de klarer å håndtere ulike risikosituasjoner. Et eksempel på en slik strategi kan være forhandling og innføring av regler i lek og spill for å ivareta sikkerheten.

I Christensen og Mikkelsen (2008) sin studie viste det seg at jenter oftere valgte å ta større sjanser når det kommer til emosjonell og sosial risiko i deres relasjoner og interaksjoner enn gutter. Samtidig viser forskerne til studier som sier at det skjer flere ulykker og skader blant gutter enn jenter. Christensen og Mikkelsen (2008) antar at dette henger sammen med at jenter er mer opptatt av å beskytte seg selv og andre mot risiko og ulykker, mens det blant

gutter kan være mer verdsatt å utsette seg selv for risiko i fysiske aktiviteter. Videre legger Christensen og Mikkelsen (2008) vekt på at foreldre, lærere og andre voksne kan ha stor betydning for barns utvikling av evne til å vurdere risiko gjennom å veilede og i noen tilfeller spare barn for enkelte situasjoner. Men først og fremst viser studiet at voksne må gi barn rom for å tilegne seg egne erfaringer av å håndtere risiko. Ved å se Christensen og Mikkelsen (2008) sin studie i sammenheng med kroppsøvfingsfaget, indikerer resultatene at elever velger å utsette seg selv for risiko de selv mener å ha ferdigheter for å mestre og de finner måter å beskytte seg mot «for mye» risiko. I tillegg er det grunn til å anta at flere gutter tar fysiske sjanser i fysiske aktiviteter og lek i kroppsøving, mens jenter tar flere emosjonelle og sosiale sjanser.

2.2 Utdanningspolitisk kontekst

For å kunne si noe om leken som fenomen i kroppsøvfingsfaget og for å kunne belyse delproblemstilling 1; om lærernes forståelse av lek og hvordan de legger til rette for lek i kroppsøvfingsfaget, kan det være en fordel å ha kjennskap til hvilke intensjoner og føringer myndighetene legger for skolens virksomhet. I dette kapittelet vil jeg ta utgangspunkt i læreplanverket (Kunnskapsløftet 2006 [LK06]), og gjøre rede for forskriftenes føringer for hvordan leken skal være en del av opplæringen i skolen. Læreplanverket (LK06) består av den generelle delen, prinsipper for opplæringen, læreplaner for fag, og fag og timefordelingen som er utarbeidet med utgangspunkt i opplæringsloven. Læreplanen er et målstyringsdokument, som beskriver hvilke mål og resultater det er forventet at elevene tilegner seg i løpet av opplæringen i skolen, og kompetansemålene på de ulike trinnene beskriver forventet læringsutbytte (Aasen, Prøitz & Rye, 2015). I læreplanen omtales lek både i generell del (Udir, 2015b) og i læreplanen for kroppsøvfingsfaget (Udir, 2015a).

2.2.1 Den generelle delen av læreplanen og ny overordnet del

Den generelle delen av læreplanen og den nye overordnede delen (Udir, 2015b) har til hensikt å utdype formålsparagrafen i opplæringsloven (Opplæringslova, § 1-1, 1998). Planene beskriver de overordnede målene for opplæringen og sier noe om hvilke verdier, kultur og kunnskap grunnskolen og den videregående opplæringen skal bygge på. På bakgrunn av Stortingsmelding nr. 28 (2015-2016) pågår det en fagfornyelse i skolen med formål om å fornye LK06, slik at læreplanene blir mer relevante for fremtidens skole. De nye planene trer

først i kraft ved skolestart i år 2020 (Udir, 2017). Gjeldende generelle del av læreplanen (Udir, 2015b) vil bli erstattet av en overordnet del (Regjeringen, 2017), som allerede er utarbeidet og fastsatt.

I gjeldende generell del (L94) blir lek sett i sammenheng med læring ved at kunnskap kan bidra til å stimulere elevers drøm, fantasi og lek (Udir, 2015b). Leken knyttes også til det å øve på ferdigheter i idrett og sport; *«Mestring gjennom strev, øvelse av følsomhet og evnen til å uttrykke følelser, kan oppnås både i lek og virke, i glede og alvor»* (Udir, 2015b, s. 6). I den nye overordnede delen blir lek knyttet opp mot det å bygge grunnlag for trivsel, utvikling, skaperglede, engasjement og utforskertrang, samtidig som det skal bidra til kreativ og meningsfylt læring (Regjeringen, 2017, s. 8). Leken blir også knyttet opp mot elevenes dannelsesprosess. Det fokuseres på at praktiske utfordringer og opplevelser er en del av danningen, og at alt *«fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek»* (Regjeringen, 2017, s. 10) er med på å gi elevene erfaringer de kan ta med seg videre. Ved å sammenligne den generelle delen av læreplanen (Udir, 2015b) med den nye overordnede delen av læreplanen (Regjeringen, 2017), har det slik jeg ser det ikke skjedd store endringer når det kommer til intensjonen om lek. Begge dokumentene har, slik jeg tolker det, en «både-og-tenkning» om lek. Leken er en metode som åpner opp for kreativ og meningsfylt læring, i tillegg til at den blir ansett for å være et formål i seg selv ved å være noe spontant og grunnleggende i barns liv (Udir, 2015b).

2.2.2 Læreplanen i kroppsøvningsfaget

I læreplanen for kroppsøvningsfaget (Udir, 2015a) er det retningslinjer som både direkte og indirekte sier noe om hvordan faget skal legges til rette for lek under opplæringen ved grunnskolen og den videregående skole. Formålet legger blant annet vekt på at elevene gjennom lek skal utvikle sin kompetanse og allsidighet i faget, og at bevegelseslek skal bidra til å inspirere elevene til kreativ utfoldelse og eksperimentering. Videre fokuseres det på at *«Rørslekultur i form av leik, idrett, dans, svømming og friluftsliv er ein del av den felles danninga og identitetsskapinga i samfunnet»* (Udir, 2015a, s. 2). Altså leken skal være med på å utvikle elevene som individ gjennom opplæringen i kroppsøvningsfaget, og man kan, ut fra min oppfattelse, observere to motstridende syn på lekens hensikt i faget; synet på lek som noe som er et mål i seg selv, i henhold til at bevegelseslek skal bidra til kreativ utfoldelse og

eksperimentering. Og synet på lek som noe som skal bidra til å oppnå andre mål som f.eks. å utvikle kompetanse og allsidighet i faget.

Læreplanen i faget er også strukturert inn i fire hovedområder; *aktivitet i ulike bevegelsesmiljø, idrettsaktivitet, friluftsliv og trening og livsstil* (Udir, 2015a). Til hvert av hovedområdene er det utarbeidet kompetansemål som sier noe om hvilken kompetanse det er forventet at elevene besitter etter endt opplæring ved de ulike alderstrinnene. Ved å analysere de fire hovedområdene er det kun aktivitet i ulike bevegelsesmiljø (rettet mot 1.-4. trinn), idrettsaktivitet (rettet mot 5. trinn og oppover) og trening og livsstil (rettet mot 8. trinn og oppover) som sier noe om hvordan leken skal være en del av undervisningen. Slik jeg tolker det, kan det også virke som om lekens plass blir mer avtagende jo eldre elevene blir, siden det totalt blir færre kompetansemål som omhandler leken jo lengre opp i utdanningssystemet elevene kommer. Fra 1.-4. trinn retter i alt 5 av 18 kompetansemål seg direkte mot lek, fra 5.-7. trinn og 8.-10. trinn er det i alt 1 av 15 kompetansemål som omhandler lek, mens det er ingen kompetansemål knyttet til lek i den videregående opplæringen. Siden oppgavens utvalg retter seg mot 4. og 8. trinn, vil jeg videre kun gjøre rede for styringsdokumentets intensjon ved disse to trinnene.

Hovedområdet aktivitet i ulike bevegelsesmiljø, som er rettet mot 1.-4. trinn, legger vekt på at opplæringen skal fremme elevenes automatisering av bevegelser i ulike miljø, ved bruk av organiserte aktiviteter og spontan lek (Udir, 2015a). Kompetansemålene rettet mot denne aldersgruppen sier at:

Mål for opplæringa er at elevene skal kunne

- *leike og vere med i aktivitetar i varierte miljø der sansar, motorikk og koordinasjon blir utfordra*
- *leike og utføre grunnleggjande øvingar med vasstilvenning som å dykke, flyte, gli, skape framdrift, hoppe uti og orientere seg i vatn*
- *avlevere, ta imot og leike med ulike balltypar og vere med i enkle ballspel*
- *utforske, leike og uttrykkje seg med rørsler til ulike rytmar og musikk*
- *vere med i songleikar og enkle dansar frå ulike kulturar*

(Udir, 2015a, s. 4, 5)

Ved 8. trinn og ungdomsskolen generelt (8.-10. trinn), er kompetansemålet som retter seg mot lek tilordnet hovedområdet trening og livsstil. Hovedområdet legger vekt på at elevene skal tilegne seg kunnskap, erfaring og reflektere over hvordan aktivitet kan påvirke helsen, i tillegg til å øke forståelse for sammenhengen mellom fysisk aktivitet, helse og livsstil (Udir, 2015a). Kompetansemålet legger vekt på at: «*Mål for opplæringa er at eleven skal kunne bruke lek og ulike treningsformer for å utvikle eigen kropp og helse*» (Udir, 2015a, s. 6). «Både-og-tenkningen» man ser i generell del av læreplanen gjenspeiles i kompetansemålene i barne- og ungdomsskolen. På barnetrinnet blir leken hovedsakelig sett på som en metode for å oppnå et ytre formål som kroppslig læring og utvikling av motorikk. Samtidig åpner ett av kompetansemålene opp for en mer fri lek, hvor leken anses for å være et formål i seg selv; «*målet for opplæringa er at eleven skal kunne utforske, leike og uttrykkje seg med rørsler til ulike rytmar og musikk*» (Udir, 2015a, s. 5). På ungdomsskoletrinnet er det en mer innsnevret formulering, og leken anses for å være en metode som kan bidra til utvikling av kropp og helse.

2.2.3 Fagfornyelsen og kjerneelementene i kroppsøvingfaget

Dagens kroppsøvingfag kritiseres for å være et for idrettsrettet fag med måling og testing av ferdigheter (Udir, 2018). Forskning viser også at det er de idrettsaktive elevene som trives best og er mest motiverte, i motsetning til elevene som ikke er aktive i konkurranseidrett på fritiden (Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2014). I forbindelse med fagfornyelsen får fagene utarbeidet nye læreplaner, samt kjerneelementer som beskriver «*hva elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget, det mest betydningsfulle innholdet elevene skal arbeide med i opplæringa*» (St.mld. nr 28 (2015-2016), s. 34). Hensikten med kjerneelementene er at de skal bygge grunnlag for læreplanens vektning av progresjon og innhold, og består av «*sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer i faget*» (St.mld. nr 28 (2015-2016) s. 34). Per 26. juni 2018 ble kjerneelementene fastsatt av Kunnskapsdepartementet (Regjeringen, 2018). Arbeidsgruppen som utarbeidet forslaget til de nye kjerneelementene har valgt å tone ned idrettsfokuset, til fordel for økt fokus på bevegelsesaktiviteter hvor lek og øving står sentralt (Udir, 2018a).

Kjerneelementene består av tre kjerneelementer; *bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter og uteaktiviteter og naturferdsel*. Av disse tre er leken kun blitt gitt plass under bevegelse og kroppslig læring: «*Kroppsøving gir rom for kroppslig*

læring gjennom lek og øving i friluftsliv, dans, idrettsaktiviteter og andre

bevegelsesaktiviteter» (Regjeringen, 2018, s. 1). Sammenlignet med den generelle delen av læreplanen (2015b) og læreplanen i kroppsøvningsfaget (2015a) blir, slik jeg tolker det, intensjonene om lek i stor grad videreført i kjerneelementene. Det er fortsatt fokus på at lek er en metode som fremmer et ytre formål som kroppslig læring, men det kan se ut til at lek som forbindes med å være et formål i seg selv er nedtonet. Per 8. juni 2018 er det nedsatt en læreplangruppe som skal utarbeide den nye læreplanen i faget som fastsettes våren 2019 (Udir, 2018b). Derfor vet vi ikke noe om hvordan leken vil komme til uttrykk i den nye læreplanen, og om det vil bli en radikal endring eller om forståelsen i dagens læreplan vil fortsette. Siden leken i kroppsøvningsfaget er blitt fremhevet i arbeidet med fagfornyelsen, har lektemaet i denne studien stor aktualitet.

2.2.4 Integrering av lek i læreplan

Den nye overordnede delen og den generelle delen sier noe om et ambivalent forhold til lek, og dagens læreplaner fokuserer mer på lek ved lavere trinn enn høyere trinn i opplæringen. Som poengtert tidligere legger kompetansemålene i både barne- og ungdomsskolen vekt på en instrumentell forståelse, i tillegg til at kompetansemålene på barneskoletrinn fokuserer på egenverdien leken kan ha ved at det er et formål i seg selv. Under kapittel 2.1 er dette spenningsforholdet introdusert, og ut fra gjennomgangen av dagens læreplan anses leken å ha en svak integrering både i generell del og i kroppsøvningsfaget. I artikkelen «*Play is natural to childhood but school is not: The problem of integrating play into the curriculum*», diskuterer Kushner (2012) spenningen som kan oppstå når man implementerer leken i læreplanen. Det hevdes at leken og læreplanen er to «låste motsetninger» (dikotomier) (Suruansky sitert av Kushner, 2012, s. 244) som det kan være utfordrende å forene. Videre hevder Kushner at leken er en naturlig del av barndommen, den innehar uimotståelige krefter og viser seg gjennom ustrukturert spontanitet. Skolen blir ansett for å være et «*immovable object*» (Kushner, 2012, s. 244) som er kulturelt bestemt, og som verdsetter strukturerte og spesialiserte aktiviteter som fremmer læring.

I artikkelen diskuterer Kushner (2012) om det finnes en løsning på hvordan man kan integrere leken i læreplanen, og kommer med et tosidig forslag. Man bør slutte å snakke om lek når leken blir relatert til å oppnå akademiske mål i læreplaner, siden lek som tillegges et ytre formål ifølge Kushner ikke kan kalles for lek. I stedet må det fokuseres på viktigheten

og verdien av barndommens sanne lek, og legges vekt på at leken er fri og kan ikke styres av de voksnes fokus om å oppnå bestemte ytre læreplanmål. Det vil si at leken ikke skal utelukkes helt fra læreplanen, men det må settes av mer tid og rom til den frie leken hvor barna selv får styre uten at lærerne bestemmer hva som skal læres. Jamfør Kuschner (2012) betyr det at man må anerkjenne viktigheten av den frie leken som ofte blir forbundet med å være «ulovlig» og forstyrrende for undervisningen, kan gi barn mulighet til å uttrykke seg selvstendig innenfor skolens kontrollerende rammer. Slik jeg tolker dette, kan dette være gjennom at barn får rom for å *skape sine egne alternative fluktlinjer bort fra institusjonelle krav* som Øksnes (2010) har funnet i skolen, og som gir som for *at barn kan håndtere og undersøke risiko på i leken* som Christensen og Mikkelsen (2008) har funnet i skolen i sine studier av lek.

2.3 Lek, spill, idrett og konkurranse i kroppsøvfingsfaget

Etter en del litteratursøk har jeg funnet ut at forholdet mellom lek og spill er en åpen problematikk, og at det er noe som det ikke forskes særlig mye på i kroppsøvfingsfaget. Kroppsøvfingsfaget i dagens skole blir som tidligere beskrevet også kritisert for å være mer opptatt av idrettsaktivitet fremfor lek og øving (Udir, 2018a). En kartleggingsrapport av kroppsøving i grunnskolen 5.-10. trinn (Moen et al., 2018), viser også at de fleste elever opplever å ha mest ballspill i undervisningen etterfulgt av grunntrening og lek. Mer enn 60 prosent av elevene erfarer at de har ballspill «veldig ofte» eller «ofte», mens omlag 30 prosent oppgir at de har lek «veldig ofte» eller «ofte». Blant ballspill opplevde halvparten av elevene at de har balleker oftest, etterfulgt av fotball, mens andre ballspill som innebandy, håndball, basketball, volleyball, badminton/tennis ble sjeldnere brukt. Slikt sett er ballspillkategorien i denne kartleggingen en stor kategori som rommer mange former for aktiviteter. Da lærerne ble spurt om deres undervisning viste det seg at mer enn 50 prosent av lærerne rapporterte at balleker er noe de gjennomfører «svært ofte» eller «ofte». Rapporten kartla også at ballspill var den aktiviteten elevene ønsket å ha mest, hvorav nesten 80 prosent gutter og litt færre jenter ønsket dette. Kartleggingen antyder at noen elever, særlig i barneskolen, kunne ønsket at lek ble brukt oftere i kroppsøvfingsundervisningen (Moen et al., 2018).

Slik jeg tolker det viser kartleggingen at lek er noe som ofte brukes i kroppsøvfingsundervisningen. Samtidig indikerer resultatene at lekbegrepet sett i sammenheng med kroppsøving er noe uavklart ettersom ballek er en underkategori av hovedkategorien

ballspill, på linje med et stort utvalg av de ulike ballidrettene som finnes. Samtidig presiseres det i rapporten til Moen med kolleger (2018) at det er tydelig forskjell mellom kroppsøving og idrett. Kroppsøving er et obligatorisk fag hvor prinsippet om tilpasset opplæring er gjeldende jamfør Opplæringslovens §1-3, mens idretten bygger på frivillighet og er konkurransebasert. Dette skillet virker likevel uavklart i kroppsøvingsfaget, i og med at Moen med kolleger (2018) i sin rapport i så stor grad legger vekt på at fagets innhold bygger på ulike ballidretter som fotball, innebandy, håndball ol. hvor konkurranseaspektet ofte er en del av idretten. Idrettsaktivitet er ett av fire hovedområder i læreplanen i kroppsøvingsfaget (Udir, 2015a), og er derfor en del av fagets innhold. Kartleggingen kan se ut til å ta utgangspunkt i de kjente praksisene i faget, og får også belyst at det foregår mye ballidretter, ball-lek og trening. Dette kan tyde på at lek og spill er noe som ofte ses i sammenheng i kroppsøving, og at skillene mellom spill, idrett og lek er «flytende». Konkurransespektet som finnes i idretten kan slik jeg tolker det også ses i sammenheng med det prestasjonsorienterte læringsmiljøet, jamfør Skaalvik og Skaalvik (2013) sin læringsmiljøteori.

I artikkelen «*Competition in Physical Education: Avoid, Ask, Adapt or Accept*» diskuterer Aggerholm med kolleger (2018) hvorvidt konkurranse bør være en del av læreplanen i kroppsøving. De hevder som Moen med kolleger (2018) at i konkurransen er det å delta frivillig, og i tillegg skal den være rettferdig (Aggerholm et al., 2018). Siden kroppsøvingsfaget er obligatorisk og alle deltar uavhengig av forutsetninger, stiller Aggerholm med kolleger (2018) spørsmål til om konkurranseaspektet er forenlig med faget. For å diskutere dette ytterligere presenterer forskerne fire normative argument for og imot konkurranse i faget; *avoid*, *ask*, *adapt* og *accept*, med utgangspunkt i de kontekstuelle forskjellene som ligger til grunn for konkurransen og faget. De hevder at konkurranse kan ha plass i faget gjennom adaptasjon, ved at konkurranser blir regulert og modifisert på måter som bidrar til at elevene opplever å ha like forutsetninger for en god og rettferdig konkurranse. Aggerholm med kolleger (2018) sin konkurranseforståelse er knyttet til idrettskonkurranser, og de tar ikke for seg verken lek eller spill i artikkelen, selv om det kan se ut til at disse ofte forbindes med hverandre i kroppsøving.

Lekteoretiker Karoff (2010) hevder at lek og spill må ses i sammenheng, mens andre lekteoretikere (Gadamer, 2004; Holst, 2017) forbinder fenomenene med et spenningsfylt forhold. I artikkelen «*The dynamics of play – back to the basics of playing*» hevder Holst

(2017) at lek og spill/konkurranse må holdes atskilt, og legger til grunn Huizinga og Gadamer sine filosofiske teorier om lek. I følge Holst (2017) hentet Gadamer inspirasjon fra Huizinga sine refleksjoner, men tok et steg videre og videreutviklet teorien til en mer systematisk og fenomenologisk tolkning.

For å belyse forskjellen mellom lek og spill legger Holst (2017) vekt på lekens grunnleggende karakteristikk, lekens dynamiske rytme, som står sentralt hos både Huizinga og Gadamer. Lekens dynamikk viser til en pågående til-og-fra-tilstand, hvor individet ubevisst lar seg forføre av spontane og skiftende hit-og-dit-bevegelser. Fokuset er rettet mot å holde leken i gang og å være i bevegelse. Den kan ikke tillegges et utenforliggende mål, men er et mål i seg selv. Videre hevder Holst, at den mest grunnleggende leken heller ikke er bundet opp av noen retningsgivende regler. Den kan inneholde regler, men til forskjell fra spillet endrer reglene seg i takt med lekens gang. Regler er et eksempel på faktorer som kan være med på å begrense mulighetene i en lek, og ifølge Gadamer (sitert av Holst, 2017) kan leken opphøre og dynamikken forsvinne hvis den består av for mange begrensninger eller er helt fri og uten rammer. Med dette konkluderer Holst (2017) at lek og spill ikke kan ses i sammenheng. Leken kan ikke gjøres til et objekt, men er et mål i seg selv. Så fort regler innføres for å sammenligne deltakernes ferdigheter for å kåre en vinner ved spillets avslutning, mener Holst at det er en konkurranse og ikke en lek. «*Play is, first of all, trying, testing and displaying, before it becomes a matter of outdoing each other in contest*» (Holst, 2017, s. 91). Slik sett er leken en forutsetning for spillet, for det er først og fremst gjennom leken individet prøver ut, øver og viser seg frem for andre før man prøver seg i konkurranser.

2.4 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg presentert relevant forskning, og gjort rede for ulike kontekstuelle forhold som er med på å påvirke lekens vilkår i skolen og kroppsøvingfaget. Som poengtert kan lek forstås på mange måter og i skolekonteksten vil synet på lek variere ut fra hvilke teoretiske og ideologiske perspektiver pedagogen legger til grunn (Lillemyr, 2011). Sett i sammenheng med delproblemstilling 1 om lærernes forståelse og tilrettelegging av lek, kan det med utgangspunkt i overstående teori og forskning sies at det foreligger en viss spenning i hvordan leken forstås. For å kategorisere og operasjonalisere mulige lekforståelser sett i sammenheng med skolekonteksten og kroppsøvingfaget, kan vi skille mellom en forståelse om at lek har en egenverdi og er et formål i seg selv, jamfør Øksnes (2010), Holst (2017),

Rydheim (2010), Sandseter (2010), Christensen og Mikkelsen (2008), Kuschner (2012). Dette er en forståelse av lek som også kommer frem i LK06. På den andre siden kan leken ha en instrumentell verdi og skal fungere som en metode som bidrar til et ytre formål som f.eks. læring, jamfør Hansen og Jagtøien (2001), Rydheim (2010), Udir (2009), trivselsleder (u.å.), mitt valg (u.å.). Dette er en forståelse av lek som også kommer frem i LK06. I tillegg indikerer Moen med kolleger (2018), Aggerholm med kolleger (2018) og Holst (2017) at det foreligger et visst spenningsforhold mellom lek, spill og konkurranse, og er et fenomen som anses for å være en del av dagens kroppsøvfingsfag. Denne forståelsen av lek gjenspeiles også i LK06, som vist tidligere i kapittelet.

3 Teori

Å posisjonere et forskningsprosjekt kan sammenlignes med å sette opp et utsiktstårn på et bestemt sted i et landskap. Fra tårnet skuer en utover. Hva en ser avhenger av hvor tårnet settes opp, i hvilke retninger en kan se fritt utover og hva som blir liggende i skyggen.

(Vestad, 2015, s. 52)

Som presentert i kapittel 2, finnes det flere teoretiske og ideologiske tradisjoner som har til hensikt å belyse lekfenomenet teoretisk og empirisk (Lillemyr, 2011). I dette kapittelet vil jeg plassere mitt forskningsprosjekt i det teoretiske landskapet, ved å gjøre rede for oppgavens teoretiske utgangspunkt. Problemstilling for prosjektet er som nevnt:

På hvilke måter kommer leken som fenomen til syne i kroppsøvfaget i barne- og ungdomsskolen?

For å besvare denne problemstillingen har jeg to delproblemstillinger. Første delproblemstilling: «Hva legger kroppsøvlærere ved barne- og ungdomsskolen i sin forståelse av lek som fenomen i kroppsøvfaget, og hvordan legger de til rette for lek?». Denne problemstillingen belyser hva lærere som underviser i kroppsøving legger i sin forståelse av lek i kroppsøving ut fra læreplanens intensjoner og skolens rammer. For å kunne analysere hvordan lærerne forstår lekbegrepet, har jeg valgt å operasjonalisere et analyseredskap med utgangspunkt i tidligere presentert teori og forskning i kapittel 2 og Karoff's (2010) tverrdisiplinære lekteori. Analyseredskapet presenteres i slutten av dette kapittelet. Karoff sine lekkategorier vil også fungere som et redskap for en metaanalyse av hvordan lærerne forstår lek. Det siste leddet i problemstilling 1 er rettet mot hva lærerne sier de gjør for å legge til rette for lek, altså hvordan de operasjonaliserer lek ut fra læreplanens intensjoner. Som analyseverktøy for denne problemstillingen har jeg valgt Goodlad's (1979) læreplanteori. Ved hjelp av denne teorien får jeg belyst lærernes forståelse for lekfenomenet i lys av læreplanen og hvordan de legger til rette for lek i kroppsøvfaget.

Andre delproblemstilling er som nevnt: «Hvordan leker elever i kroppsøvfaget i barne- og ungdomsskolen?». Denne problemstillingen belyses gjennom en analyse av observasjoner av kroppsøvingstimer i barne- og ungdomsskolen, ved hjelp av Karoff's (2010) lekteori.

Bakgrunnen for valget av Helle Skovbjerg Karoff sin tverrvitenskapelige og empirisk forankrede lektheori som studiens hovedteori er at den er tverrvitenskapelig og empirisk fundert. Det innebærer at den bidrar med dimensjoner og kategorier som er operasjonaliserbare, og kan utgjøre grunnlaget for et observasjonsstudium i skolen.

3.1 Karoff's tverrdisiplinære lektheori

Som det fremkommer i kapittel 2 er ulike forståelser av lekfenomenet empirisk fundert på ulike måter. Holst (2017) påpeker at det kan være en fordel å ha visse termer og begreper å forholde seg til når man skal beskrive lekfenomenet. Karoff (2010) hevdet at det var behov for nye begreper som beskriver leken, og utarbeidet derfor en ny tverrdisiplinær lektheori i sin doktorgradsavhandling «*Leg som stemningspraksis*». Teorien bygger på teorier fra flere fagdisipliner, og er empirisk forankret gjennom arbeidet beskrevet i doktorgradsavhandlingen. Karoff (2010) viser gjennom teorien hvordan en disiplinær spesialisering er blitt en for «trang boks» å kunne utforske mange av de spørsmål, som er aktuelle når det gjelder å forstå barnekulturelle uttrykksformer og praksiser som f.eks. lekfenomenet (Borgen og Ødegaard, 2015). Under datainnsamlingen fulgte og deltok forskeren i 17 barns lek og hverdagsliv på tvers av alle kontekster; på skolen, med venner, i fritidsaktiviteter, familieaktiviteter og lignende (Karoff, 2010). Alderen på barna strakte seg fra 5 til 14 år. Under datainnsamlingen ble flere innsamlingsmetoder (metodetriangulering) benyttet som barns bilder, samtaler om bilder, samtaler mellom barna om bilder, deltagende observasjon i lek, observasjon av barnas lek, bilder og video og lyd av lek. Barna bidro også til datainnsamlingen ved at de fikk ta i bruk visuelle hjelpemidler som kamera og video. Det kvalitative etnografiske feltstudiet resulterte i en teori som bygger på tre kategorier, også kalt dimensjoner; *lekmedier*, *lekpraksis* og *lekstemning*.

Karoff (2010) hevder at de pedagogiske og psykologiske diskursene har fått stor betydning innen lekforskningen, og inntok selv et sosialanalytisk og estetisk perspektiv på lek. Hos Karoff (2010) forstås det sosialanalytiske perspektivet som at mening oppstår i en sammenheng, og må ses i relasjon til sammenhengen den finner sted. Det estetiske perspektivet legger vekt på at mennesket har en medfødt evne og lyst til å leke. Leken er en normal måte for mennesker å ta del i verden og være sammen på, og er en allmennmenneskelig aktivitet som finner sted gjennom hele livet. Formålet med leken er derfor leken i seg selv. En konsekvens av slik tenkning er at læringsresultater, kreative ideer

og lignende ikke blir regnet som målet med leken, men blir betraktet som noe som kommer i tillegg, et biprodukt. På denne måten blir leken ansett for å være frivillig, hvor utenforstående, f.eks. lærere, verken kan tillegge den et annet formål eller fastsette hvordan leken skal utspille seg (Karoff, 2010, 2013a). Dimensjonene i Karoff's lekteori kan fungere som gode analytiske redskaper når lek skal studeres i ulike kontekster, som f.eks. i kroppsøvfaget i barne- og ungdomsskolen, og er grunnlaget for min studies utforming. Videre i kapittelet vil jeg gjøre rede for disse.

3.1.1 Lekmedier

Den førstnevnte dimensjonen i triaden, *lekmedier*, ble utviklet med utgangspunkt i tidligere teorier, som blant annet Heideggers teori og Schmidt sitt poeng om at ting er sosiale forhold (sitert av Karoff, 2010). Lekmediebegrepet viser til redskapene/verktøyene som tas i bruk i lek, som f.eks. en ball, pinne, hoppetau, trampoline, historier, PC-spill eller lignende (Karoff, 2010, 2013a). Karoff (2010) ønsket å utvikle en lekteori som ivaretok helheten og samspillet mellom lekmediene, f.eks. hevder hun at man ikke skal skille mellom analoge og digitale eller materielle og ikke-materielle lekmedier (Karoff, 2013a). Ifølge Karoff (2013a) er deltakerne i en lek mindre opptatt av hvilken type lekmedium de bruker, om det er en pinne eller et dataspill, så lenge lekmediet utvikler leken og gir mening. Teorien legger også vekt på at et lekmedium først viser seg når det inngår i en leksituasjon. Det vil si at man ikke kan vurdere kvaliteten av lekmediet som brukes uten tilknytning til leksituasjonen eller konteksten rundt. Barn bruker lekmedier ut ifra hvilke aktiviteter og interesser som gir mening for den enkelte, og implementerer lekmediene i kjent lek. Derfor vil man heller ikke kunne beskrive en lek basert kun på lekmediet som brukes. Man må ha «innside-kjennskap» til lekens innhold, barna og hvordan lekmediene blir brukt i ulike sammenhenger (Karoff, 2013a).

Videre skriver Karoff (2013a) at lekemediet blir til gjennom et dynamisk samspill mellom meningsstrukturen, praksisen og deltakeren i leken. Meningsstrukturen kan forstås som sammenhengen som er med på å bygge grunnlag for hva som er meningsfullt i en lek, mens praksisen er handlingene deltakerne foretar. Ifølge teorien om lekmedier legger Karoff (2013a) vekt på at et lekmedium bærer med seg forskjellige «mulige muligheter» i ulike kontekster. Det betyr at et lekmedium kan innby til forskjellige praksiser i ulike kontekster, og at individets meningsforståelse kan være med på å sette begrensninger for hvilke «mulige muligheter» et lekmedium får i situasjonen (Karoff, 2013a). Karoff (2010) viser også til

Gibson's begrep om affordance når hun beskriver lekmediets «mulige muligheter».

Affordances-begrepet sier noe om hvordan omgivelsene inviterer og inspirerer et individ til aktivitet (Gibson sitert av Karoff, 2010). Sett i sammenheng med konteksten et lekmedium tar del i, kan man si at et lekmedium åpner opp for flere «mulige muligheter» og praksiser (Karoff, 2010). En ball kan f.eks. innby til praksiser som å sparke den, kaste den, holde den eller noe helt annet.

Formler og regler, lek og spill

Ifølge Karoff (2013a) sin lekteori er regler og formler ansett for å være to kategorier, som er med på å påvirke og strukturere lekmediets «mulige muligheter» i en lek. Legges den tradisjonelle forståelsen av disse fenomenene til grunn blir regler ofte forbundet med spill, mens lek knyttes til formler. Formlene viser seg i situasjonene de blir brukt (Karoff, 2013a), f.eks. består lekmediet «far-mor-barn-formelen» av rollene far, mor og barn. Etersom fortolkningen av formlene kan variere mellom deltakerne, vil leken kunne utspille seg på ulike måter med utgangspunkt i gjennomøvet improvisasjon. Rollen som far kan f.eks. utøves på flere måter. Både lek og spill blir som nevnt i kapittel 2 mye brukt i kroppsøvfingsfaget (Skjåkødegård et al., 2016; Moen et al., 2018). En del lekteoretikere (Gadamer, 2004; Holst, 2017) har forbundet disse fenomenene med et spenningsfylt forhold, mens Karoff (2010, 2013a) hevder at fenomenene ikke bør framstå som to motstridende dikotomier.

For å beskrive hva som kjennetegner et spill henviser Karoff (2013a) til Salen og Zimmerman (2004) sin spillteori. «*A game is a system in which players engage in an artificial conflict, defined by rules, that results in a quantifiable outcome*» (Salen & Zimmerman, 2004, s. 80). Teorien anser et spill for å være en kunstig konflikt, en konkurranse, hvor deltakerne enten jobber individuelt eller samarbeider i grupper for å oppnå målet med konkurransen. Spillet reguleres og struktureres av et felles sett med regler som sier noe om hva deltakerne kan eller ikke kan gjøre for å oppnå spillets sluttmaal. Reglene er bindende for alle deltakerne og blir fastsatt i forkant av spillets oppstart. Dersom noen likevel velger å ikke følge reglene eller velger å ha egne regler, vil det kunne føre til uenighet blant deltakerne som kan virke ødeleggende for spillets videre gang. Til slutt legger Salen og Zimmerman (2004) vekt på at spillet ender opp i et målbart resultat, som sier noe om plasseringen man har oppnådd gjennom spillet.

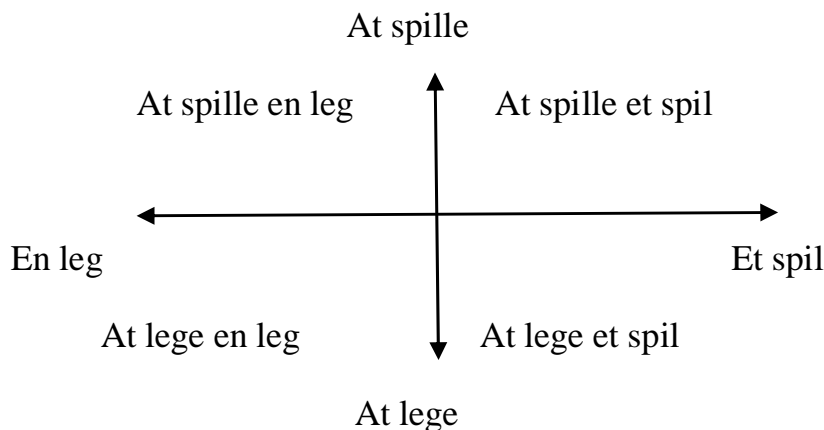
Med utgangspunkt i Salen og Zimmerman (2004) legger Karoff (2013a) vekt på at reglene er med på å gi retningslinjer for spilllets «mulige muligheter». Det er også grunnlaget for at det er en slags enstemmighet blant deltakerne i spillet (Karoff, 2010). Leken derimot, kjennetegnes av at det foreligger en samstemmighet blant deltakerne. Det vil si «*at flere stemmer kan være sammen på samme tid, uden at der nødvendigvis er enstemmighet, dvs. uden at der nødvendigvis tales med en stemme*» (Karoff, 2013a, s. 51). Med dette hevder Karoff (2013a) at leken rommer en større frihet enn spillet siden formlene kan tolkes ulikt av deltakerne. En annen forskjell mellom fenomenene er at deltakerne i leken er rettet mot å være i prosessen, mens man i spillet er orientert mot et mål.

Samtidig som Karoff (2013a) har valgt å teoretisk definere fenomenene hver for seg, hevder hun at de i praksis ikke kan adskilles (Karoff, 2010). Lek og spill er først og fremst lekmedier som har til hensikt å skape ulike lekstemninger (Karoff, 2013a). Det betyr at det ved noen tilfeller er mest hensiktsmessig å ta i bruk lek, andre ganger spill, og som oftest blandes forskjellige lekmedier for å vedlikeholde leken (Karoff, 2013a). Videre legger Karoff (2010) vekt på at forskjellene mellom lek og spill først og fremst ligger i meningsstrukturen, altså i samspillet mellom lekemediet, lekpraksisen og deltakeren.

Det, man må forestille sig, er, at praksis med legemediet faktisk skifter modus i samme legesituasjon, dvs. at man i en og samme legesituasjon både kan lege en leg, spille en leg, spille et spil og lege et spil; det afhænger fundamentalt af børnenes deltagelse og udøvelsesform. (Karoff, 2013a, s. 60)

Med dette poengterer Karoff (2013a) at det ikke finnes et tydelig skille mellom fenomenene, men at lekmediene hele tiden er i bevegelse. For å forklare hvordan leken og spillet kan vise seg i ulike situasjoner, viser Karoff (2010) til et eksempel som tar utgangspunkt i fotballspillet «alle-mot-alle». I «alle-mot-alle» starter en vilkårlig deltager med å stå i mål (keeper) og de resterende deltakerne spiller mot hverandre, og skal prøve å score så mange mål de klarer på keeperen. Den som har scoret flest mål vinner spillet. I Karoff (2010) sitt eksempel møtes en gjeng gutter frivillig en halv time før fotballtreningen starter for å spille «alle-mot-alle». I utgangspunktet tar guttene dermed i bruk et spill med klare definerte regler, men etterhvert som situasjonen utspiller seg, bryr ikke guttene seg om hvem som vinner eller scorer flest mål. Det vil si at guttenes fokus ble rettet mot prosessen fremfor målet; det å være sammen og

leke med ballen. Karoff (2010) forklarer dette som at guttene «lekte et spill». Dersom guttene hadde vært mer opptatt av å telle mål og kåre en vinner, ville meningsstrukturen vært annerledes. Da kunne man sagt at praksisen var rettet mot å «spille et spill». Forholdet mellom lek og spill blir av Karoff (2010) illustrert gjennom figur 1.



Figur 1: En modell som viser forholdet mellom lek og spill. Hentet fra Karoff (2010) s. 136.

3.1.2 Lekpraksis

Som belyst hittil viser lekmediene til verktøyene som brukes i leken, men disse sier ikke noe om selve handlingen (Karoff, 2013a). Dette perspektivet blir ivaretatt gjennom den andre dimensjonen i Karoff (2010) sin teori; *lekpraksis*. For å forklare lekens praksis og utøvelsesform henter Karoff (2010) inspirasjon fra Schmidt sitt sosialanalytiske perspektiv. Schmidt (1999) definerer praksis som «*a doing and making, done in a repetitive rhythm*» (s. 37). Karoff (2010) hevder at leken inneholder en slags gjentakende rytme, hvor ulike praksiser blir repetert av en selv eller i et fellesskap med andre. Lekpraksisen beskriver ulike måter å være på, tenke på, føle på, mulige måter å bruke lekmedier på, måter å bli motivert på og lignende (Karoff, 2013b). Gjentakelsene av praksisene kan ut fra Karoff (2010) sin leketeori heller ikke være helt identiske. Det vil alltid foreligge en viss variasjon, også kalt distanse, mellom gjentakelsene, samtidig som praksisen ikke forandres helt og er noe annet (Karoff, 2010). Rytmen mellom gjentakelse og distanse definerer Karoff (2013a) som lekens grunnbevegelse. Denne grunnbevegelsen finner man f.eks. igjen i fotballaktiviteten «alle-mot-alle», hvor det er mange gjentakelser ved at deltakerne prøver å score flest mulig mål. Gjentakelsene og målene vil aldri kunne være helt like, og man kan si at det foreligger en viss distanse i de repeterende gjentakelsene.

Videre legger Karoff (2013a) vekt på at leken kun kan forstås ut fra sitt eget formål og orden, altså ut fra meningssammenhengen den finner sted i. For å beskrive dette viser Karoff (2013b) til Bateson sitt begrep «framing». Ideen bak begrepet er «*at vise, at legepraksis alltid etableres som en orden i en ordenen*» (Karoff, 2013a). Det vil si at barn i lek skaper en ny meningssammenheng som setter «rammer» for leken, slik at de kan skille mellom hva som er lek og ikke (Karoff, 2013b). Sagt på en annen måte kan det ifølge Karoff (2013a) sies at deltakerne i en lek skaper en realitet i realiteten. En realitet som skiller seg fra hverdagsvirkelighetens forventninger og logikker, hvor meningen som skapes nødvendigvis ikke har lik betydning i hverdagsvirkeligheten. Leken må derfor forstås ut fra sammenhengen den finner sted (Karoff, 2013a).

Karoff (2010) henter også inspirasjon fra Schmidt sitt begrep «gemen» lekpraksis når hun forklarer lekdimensjonen. En «gemen» lekpraksis kan forstås som en alminnelig/selvfølgelig praksis, hvor «*Grundbevægelsen gjentakelse-distanse udøves på en selvfølgelig måte, hvor strid og diskussion ikke er dominerende*» (Karoff, 2013a, s. 73). Deltakerne trenger derfor ikke diskutere eller artikulere hva lekpraksisen går ut på med hverandre, de bare utøver dens felles selvfølgeligheter (Karoff, 2013b). Med utgangspunkt i Løkken sin (2005) sin bok *Toddlerkultur*, som tar for seg små barns relasjoner og lekemønstre, beskriver Karoff (2013a) at lekpraksisen kjennetegnes av en «frem- og tilbake-bevegelse» mellom deltakerne. Videre hevder Karoff (2013a) at «frem og tilbake-bevegelsen» viser seg i rytmen mellom deltakerne, og i rytmen mellom gjentakelse og distanse. For at bevegelsene skal opprettholdes er deltakerne også avhengig av en viss respons på de selvfølgelige gjentakelsene (Karoff, 2013a). Dette forklares ved at et utspill om medspill, må besvares med et medspill om at man deler en felles «gemen» lekpraksis. I fotballaktiviteten «alle-mot-alle» kan man f.eks. kjenne igjen «frem- og tilbake-bevegelsen» ved at deltakerne responderer på hverandres handlinger, som f.eks. ved at de smiler, ler, går inn i taklinger, dribler hverandre og lignende. Om noen plutselig skulle bestemme seg for å ikke følge den «gemene» praksisen ved å gjøre noe uventet, vil det kunne få konsekvenser for lekens bevegelser og videre gang.

En annen faktor som er av betydning for om en lek opprettholdes er deltakernes smaksutøvelse. Her henviser Karoff (2013a) til Schmidt og forklarer smaksutøvelse som hva deltakerne bryr seg om og ikke i en lek. Det sier noe om hva deltakeren ønsker å investere tid på i leken og hvordan de utøver den «gemene» lekpraksisen (Karoff, 2013a). Smakutøvelse tilegnes gjennom erfaring med lek, og for at en lek skal vedlikeholdes må deltakerne i

praksisfellesskapet være enige om lekens smakutøvelse og ha sans for lekens praksis. Karoff (2013a) hevder imidlertid at det er gjennom uenighet/konflikter angående lekpraksisen at det for deltakerne i leken, blir tydelig hva leken handler om og hvem som er med og ikke. Konflikter om måter å utøve lekpraksisen på definerer Karoff (2013a) som sosiale treff. Samtidig hevder Karoff (2013a) at deltakerne i en lek bør vise åpenhet for andre måter å utøve den «gemene» lekpraksisen på, slik at man stadig utvikler sansen for hva lek kan være.

Fire kategorier for lekpraksiser

Karoff (2010) utarbeidet fire lekpraksis kategorier; GLID, SKIFT, FREMVISEN og OVERSKRIDELSE, som videre i oppgaven er oversatt til GLID, ENDRING, FREMVISNING og OVERSKRIDELSE. Lekpraksisene kan fungere som analytiske redskaper når en lek skal observeres og gjenkjennes i en praktisk kontekst, som f.eks. kroppsøvfingsfaget i barne- og ungdomsskolen. Ifølge Karoff (2013a) er lekmediene med på å danne grunnlag for de ulike lekpraksisene, og må derfor ses i relasjon til hverandre. Det betyr at et lekmedium kan endre lekpraksisen underveis i leken, i tillegg til at flere lekpraksiser kan vise seg i en og samme lek (Karoff, 2013a). I henhold til Karoff (2010) er det sjelden man finner «rene» leksituasjoner med kun en lekpraksis.

På neste side er det avbildet en figur (figur 2), som har til hensikt å gi en oversikt over hvordan man kan forstå de ulike lekpraksisene og samspillet mellom dem. Den vertikale aksene beskriver hvor mye lekpraksisen endrer seg over tid i forhold til gjentakelsene, dvs. gjentakelse med varighet vs. gjentakelse med flyktighet. Den horisontale aksene forteller noe om hvordan leksituasjonen er rettet, dvs. om praksisen er rettet mot å forandre (distanse) eller mot å ivareta gjentakelsene (Karoff, 2010).



Figur 2: En modell over Karoff sine lekpraksiser. Hentet fra: Karoff (2010) s. 176.

Den første kategorien GLID er en lekpraksis hvor deltakerne er rettet mot en sterkt repeterende gjentakelsesrytme. Hensikten med praksisen er å gjøre så minimale endringer (distanse) som mulig fra gjentakelse til gjentakelse, slik at leken enkelt holdes ved like og fortsetter. Ut fra aksene i figur 2 kan det sies at deltakerne har sans for gjentakelse, og at gjentakelsene er av varighet (Karoff, 2010). Videre legger Karoff (2010) vekt på at lekpraksisen inneholder lite konflikter, også kalt sosiale treff, og at opplevelsen av flow² og kontinuitet er tydelige karakteristikk.

Lekpraksisen ENDRING ligner lekpraksisen GLID sin gjentakende karakteristikk, men skiller seg fra glid ved å inneholde mer variasjon og overraskelser (distanse) i gjentakelsene. Gjentakelsene har varighet, jamfør vertikal akse i figur 2, men det er større distanse (variasjon) i gjentakelsene, jamfør horisontal akse i figur 2. Hurtige skiftninger mellom fart og langsomhet, forskjellige høyder eller ulike retninger er derfor tydelige kjennetegn på lekpraksisen (Karoff, 2010). Ofte har leken en sterkt repeterende rytme i starten, før det skjer en hurtig og overraskende endring, og går videre tilbake til den repeterende rytmen igjen

²Jeg kommer tilbake til flow-begrepet og definisjonen av dette i kapittelet som omhandler dimensjonen lekstemning.

(Karoff, 2013b). Karoff (2013b) forklarer dette som at deltakerne vandrer mellom det forutsigbare og uforutsigbare i gjentakelsene.

Den tredje kategorien FREMVISNING, er en lekpraksis som karakteriseres av større endringer i gjentakelsene (Karoff, 2013b). Deltakerne har en viss sans for gjentakelse, jamfør horisontal akse, men gjentakelsene er mer flyktige og forandrer seg mer over tid, jamfør vertikal akse (Karoff, 2010). Karoff (2013b) forklarer at hensikten med lekpraksisen er å vise frem seg selv og sine ferdigheter for andre, slik at andre kan se, lære av eller kritisere lekaktiviteten. Eksempler på fremvisning kan være dans, sang, dramatisk rollespill, ta bilder av hverandre og lignende (Karoff, 2013b).

Den siste lekpraksisen, OVERSKRIDELSE, er ifølge Karoff (2010) en kontrast til lekpraksisen GLID. I stedet for å søke en praksis som er i takt med den gjentakende rytmen i leken, forsøker deltakerne å være ute av takt (Karoff, 2013b). Med henvisning til den horisontale og vertikale aksene, har lekpraksisen til hensikt å distansere seg fra gjentakelsesprinsippet (Karoff, 2013a). «*Man kobler sig på gentagelsen med det formål at overskride*» (Karoff, 2010, s. 176). Med dette hevder Karoff (2010) at deltakerne i leken søker en praksis hvor overraskelse, overskridelse og forandring står sentralt. Det er forventet at gjentakelsene viser seg ved at en overskridelse etterfølges av en ny overskridelse (Karoff, 2010), og at deltakerne utfordrer allmenne regler og omgangsformer (Karoff, 2013a). Høy grad av kreativitet er ifølge Karoff (2013b) også vanlig ved denne praksisen, ved at deltakerne utforsker lekemedienes mulige muligheter gjennom handlingene.

3.1.3 Lekstemning

Kort oppsummert viser lekmedier til redskapene/verktøyene som brukes i en lek, mens lekpraksisen sier noe om handlingen og det deltakerne gjør med lekmediene (Karoff, 2013a). Den tredje dimensjonen; *lekstemning*, beskriver Karoff (2013a) som værenstilstanden man er i når man leker og bruker lekmediene:

Stemninger beskriver måder at være til på, hvor man lever med ting og sager og sammen med andre mennesker. I legens stemninger er man særlig åpen over for, hva der kan ske, og man er indstillet på og håber på, at andre også er særlig åpne.
(Karoff, 2013a, s. 105)

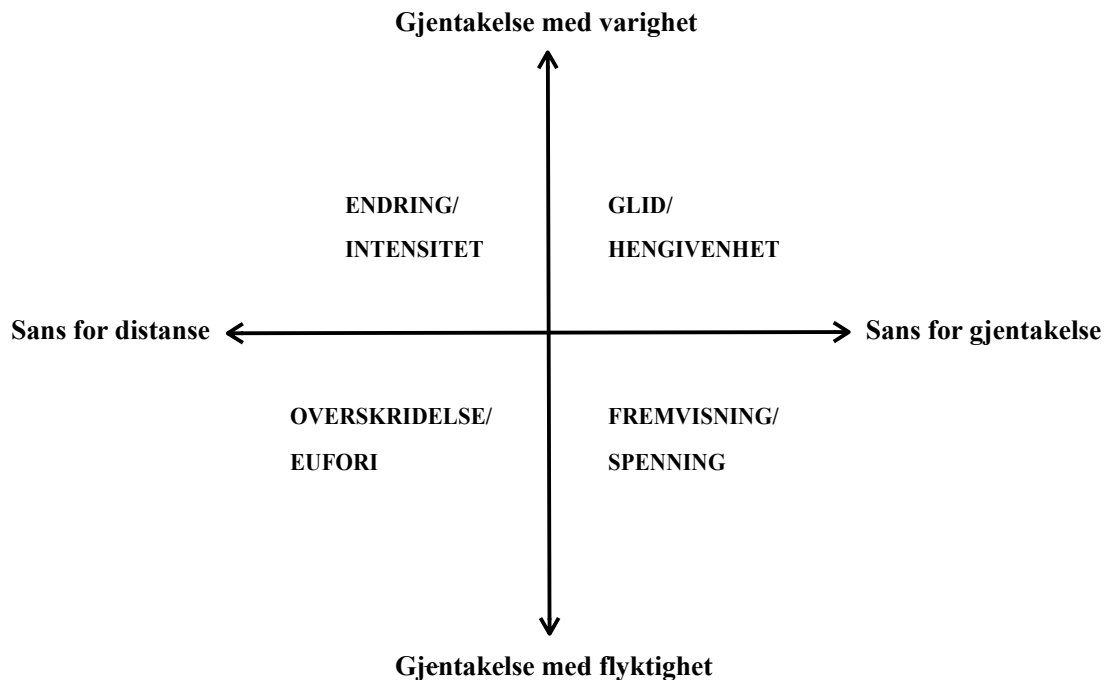
Til grunn for lekstemningsdimensjonen ligger blant annet Heidegger sin ide om stemning, som blir regnet for å være en av foregangspersonene til teoriutviklingen innenfor emnet (Karoff, 2010). Jamfør Heidegger (sitert av Karoff, 2013a) «*er mennesket alltid i en eller anden stemning, selv når vores tilværelse opleves som helt stemningsløs*» (s. 106). Det betyr at det å være «stemningsløs» kan betraktes som en måte å være rettet mot verden på, og at stemningen alltid vil være tilstede i en situasjon (Karoff, 2013a).

Lekens stemninger må også ses i sammenheng med Schmidt (sitert av Karoff, 2013a) sitt begrep om en «gemen» lekpraksis. Dette fordi slike lekpraksiser sier noe om hvordan stemningene er, og leken anses for å fungere best når den «gemene» lekpraksisen er dominerende (Karoff, 2013a). Enhver stridighet (sosiale treff) omkring lekens praksis og stemning kan virke ødeleggende (Karoff, 2013a). Karoff (2010) poengterer også at «gemenhet» og stemning ikke skal forstås som en indre psykologisk tilstand. Hun henviser til Heidegger (2005) som skriver at «*Stemning overfalder. Den kommer hverken 'indenfra' eller 'udenfra', men stiger op af selve i-verden-væren som en måde at være i verden på*» (s. 164). Med dette mener Karoff (2013a) at lekstemning er noe som finner sted i øyeblikket gjennom praksisen, altså i møte med andre, med verden og i møte med ulike lekmedier. Det er en modus som ligger til grunn for hva som kommer til å gi mening, og mening er noe som blir produsert ut fra en persons fortid, nåtid og fremtid. Vi skaper mening ut fra der vi er her og nå, tidligere erfaringer og i forhold til de forestillingene vi gjør oss om fremtiden. Slik kan man ifølge Karoff (2013a) si at meningsproduksjonen er med på å bestemme hvordan vi er som mennesker, og at stemning er noe som ligger til grunn for hva som kommer til å gi mening i en lek.

Fire kategorier for lekstemninger

Karoff (2010) har også utarbeidet fire lekstemningskategorier; *hengiven*, *oppspændt*, *højstemt* og *euforisk*. Videre i oppgaven oversettes begrepene til *hengivenhet*, *intensitet*, *spenning*, *eufori*. Kategoriene kan knyttes til hver sin lekpraksiskategori. Basert på Karoff sin figur 13 (Karoff, 2010, s. 204) har jeg laget en forenklet versjon gjennom figur 3. Figur 3 har til hensikt å illustrere sammenhengen mellom lekpraksisene og lekstemningene.

Stemningskategoriene kan på samme måte som praksisene ses i sammenheng med den horisontale og vertikale aksene, som sier noe om hvorvidt det er gjentakelse med varighet vs. gjentakelse med flyktighet og distanse vs. gjentakelse i leken (Karoff, 2010).



Figur 3: En modell over sammenhengene mellom lekpraksisene og lekstemningene basert på Karoff (2010, s. 204) sin modell 13.

Den første lekstemningen *hengivenhet* må ses i sammenheng med den «gemene» lekpraksisen GLID. Stemningen karakteriseres av at individet er i en tilstand, hvor hen hengir seg fullstendig til lekens kontinuerlige gjentakende bevegelser med et minimum av konflikter (Karoff, 2013b). Opplevelse av letthet kan også sies å være et kjennetegn på tilstanden, hvilket betyr at individet er sterkt fokusert på det som skjer her og nå (er i øyeblikket) ved å være i flow (Karoff, 2013a). Karoff (2013a) siterer til Csikszentmihalyi når hun beskriver flow-begrepet, og legger vekt på at en aktivitet både må være utfordrende og kreve visse ferdigheter av deltakerne. Om dette ikke er tilfellet kan aktiviteten fremstå som meningsløs, og det vil kunne få konsekvenser for fortsettelsen av aktiviteten og individets «optimale» opplevelse (Csikszentmihalyi sitert av Karoff, 2013a). I lekstemningen hevder også Karoff (2013a) at deltakerne er åpne i forhold til hva som kan komme til å gi mening i leken, men man søker først og fremst en bekreftelse av det kjente og kontinuitet. Konsentrasjon og fokus kommer på denne måten til sin rett i denne stemningen, og kroppen beveger seg rolig rundt eller er helt i ro (Karoff, 2013a). Eksempler på slike situasjoner kan ifølge Karoff (2013b) være når et individ tegner eller leker med dukker og lego.

Intensitet er den andre stemningskategorien og kan kobles opp imot lekpraksisen ENDRING (se figur 3) (Karoff, 2013b). Et sentralt kjennetegn ved stemningen er en intens opplevelse av kroppslig tilstedeværelse, og en sterk opplevelse av å være i øyeblikket. Ekstreme fysiske leksituasjoner kan ofte relateres til kategorien, som f.eks. fysiske situasjoner hvor man får sommerfugler i magen eller opplever et sus gjennom kroppen som når man husker, sklir og lignende (Karoff, 2013b). Ifølge Karoff (2013a) er man gjennom lekstemningen intensitet åpen for ny meningsproduksjon. Det forventes at det skjer hurtige endringer i lekens rytme, og man er spent på hva som kommer til å skje videre i leken. Samtidig som forandring er forventet, foreligger det i denne stemningen en viss gjentakelsestakt i repetisjonene som ved lekpraksisen ENDRING (Karoff, 2013a).

Den tredje kategorien *spenning* viser til en stemning hvor deltakerne ønsker å vise frem seg selv og sine ferdigheter for andre, jamfør lekpraksisen FREMVISNING (se figur 3). Man er oppmerksom på at andre iakttar en, og bevisst i forhold til at andre også viser seg frem (Karoff, 2013b). Ifølge Karoff (2013a) kan stemningen karakteriseres som støyende og utadvendt, siden deltakerne stadig forsøker å gjøre seg til for et publikum. Det å være åpen for ny meningsproduksjon er et annet kjennetegn, og større distanse (forandring) i gjentakelsene er forventet. For å beskrive lekstemningen viser Karoff (2013a) til en leksituasjon, hvor noen jenter viser en dans de danser sammen til noen gutter i klassen.

Eufori er den fjerde og siste lekstemningen i Karoffs (2010) teori om lek, og kan relateres til lekpraksisen OVERSKRIDELSE jamfør figur 3. Karoff (2013b) hevder at lekstemningen fremstår som en kontrast til lekstemningen *hengivenhet*, og viser til en tilstedeværelse hvor overdrivelse står sentralt. Det foreligger intense forventninger om at noen andre eller en selv, stadig kommer opp med nye ideer og måter å uttrykke seg på (Karoff, 2013a). Ideer og uttrykksmåter som kan oppfattes som «gale», dumme og tåpelige. Latter, latterkrampe, grimaser og etteraping er ytterligere kjennetegn på den euforiske lekstemningen, og for utenforstående kan tilstanden virke vill, utadvendt, ekspressiv og manisk. Videre skriver Karoff (2013b) at lekstemningen er den mest åpne av alle lekstemningene, fordi man i denne stemningen er på let etter å skape forandring (distanse) og ny mening i gjentakelsene.

Hvordan komme i og bli i lekstemning?

Karoff tar i sin lekteori i bruk Jessen og Lund (sitert av Karoff, 2013a) sine begrep; «lek-kraft» og «lekodynamikk», når hun beskriver hvordan individet kommer i og blir i lekstemning. «Lek-kraft» forstås som det som setter en lek i gang, mens «lekodynamikk» viser til «lek-kraftens» virkning som åpner opp for en lekende tilstand hvor lekstemningen kan vedvare (Karoff, 2013a). Videre hevder Karoff (2013a) at enkelte lekstemninger og lekpraksiser egner seg bedre som innganger til en lek enn andre. Både *GLID/hengivenhet* og *ENDRING/intensitet* sies å ha mest «lek-kraft» i seg på grunn av den sterke gjentakelsestakten, og fungerer derfor bra for å få deltakerne i leken i lekestemning (Karoff, 2013a). *FREMVISNING/spenning* og *OVERSKRIDELSE/eufori* inneholder på den andre siden ikke like mye «lek-kraft», og viste seg ofte ved et stemningsskifte i forbindelse med Karoff (2010) sitt studium.

Som nevnt tidligere i kapittelet er lekstemningen avhengig av at det er balanse mellom gjentakelse og distanse i leken for å opprettholdes. For lite distanse kan føre til at deltakerne kjeder seg, og for stor distanse kan føre til stridighet og virke ødeleggende for deltakernes meningsorden (Karoff, 2010). Videre vil jeg gjøre rede for ulike faktorer Karoff (2013a) hevder kan ha betydning for om en lek holdes i gang. For det første må det stilles visse krav til deltakerne i leken. Med dette hevder Karoff (2013a) at det ikke holder å kun være til stede i leken. Det kreves at deltakeren gir seg hen, utøver og deltar aktivt i den selvfølgelige lekpraksisen ved å skape mening. Denne utøvelsen kan gjøres på flere måter, men et viktig fellestrekk er at deltakerne må mestre de ulike lekmediene og praksisene for å ivareta stemningen. Ifølge Karoff (2013a) kan slik kompetanse og ferdigheter oppøves ved å leke alene og sammen med andre. Man må øve for å bli en god leker.

Videre legger Karoff (2013a) vekt på at farefulle elementer kan være med på å vedlikeholde lekens dynamikk. Eksempler på farefulle elementer kan være å hoppe ned fra en stein, at publikum ikke vil følge med, at tårnet med klosser raser ned eller at man bommer på timingen med grimasene og lignende. Er lekemiljøet for trygt kan det føre til at deltakerne kjeder seg slik at leken opphører. Samtidig kan lek som oppleves som for farlig også føre til at leken stopper opp. I tillegg hevder Karoff (2013a) at det å leke med andre kan være positivt for å holde lekstemningen vedlike. Det fører til at meningsmulighetene blir flere, og at leken blir mer uforutsigbar. Konkurransesementet blir også trukket frem som et element som kan

påvirke «lekodynamikken», og anses å være en måte å strukturere meningsordenen på gjennom innføring av regler og et mål (Karoff 2013a). Konkurransen kan vise seg i typiske fysiske lekaktiviteter som «har'n», og ved at deltakerne forsøker å overgå hverandres handlinger i lekpraksisene og lekstemningene FREMVISNING/*spenning* og OVERSKRIDELSE/*eufori*. De siste elementene Karoff (2013a) trekker frem er å kombinere ulike lekmedier for å skape nye meningsordener, i tillegg til å skifte mellom ulike lekstemninger. Karoff's (2013a) studie viser at barn ofte intensiverer bruken av en lekstemning, eller varierer lekstemning for å opprettholde lek som er på vei til å dø ut.

Som beskrevet tidligere må Karoff (2010) sine lekdimensjoner; *lekmedier*, *lekpraksis* og *lekstemning*, ses i sammenheng når lekfenomenet undersøkes. Kort oppsummert viser lekmediedimensjonen til verktøyene/redskapene som tas i bruk i leken, og er forbundet med en meningsorden som er organisert av regler, formler, deltakere og praksis (Karoff, 2013a). Lekpraksisen sier noe om handlingen og det deltakerne gjør med lekmediene, mens lekstemningen beskriver værenstilstanden man er i når man leker og bruker lekmediene (Karoff, 2013a). Dimensjonene er utviklet med utgangspunkt i empirisk observert og erfart lekpraksis, og gir rom for operasjonalisering av lek slik at den kan observeres sammen med barn og unge. Lek i kroppsøving i skolen er en bestemt kontekst med noen bestemte empiriske kjennetegn, og Karoff sin lekteori brukes som et analyseverktøy i denne studien for å undersøke delproblemstilling 2 om hvordan elever leker i kroppsøvingsfaget. For å undersøke delproblemstilling 1 er det behov for en teori som kan si noe om lærernes kontekst når hen gir rom for lek i kroppsøving. Leken er en del av læreplanverket (LK06) med læreplanen i kroppsøvingsfaget. John I. Goodlad (1979) sin læreplanteori bidrar til å belyse de dynamiske vilkårene for oppfattelsen av og realiseringen av intensjonene i læreplanen om lek i faget.

3.2 Goodlad's læreplanteori

Lek er som redegjort for i kapittel 2 en del av kroppsøvingsfaget i barne- og ungdomsskolen og kommer til uttrykk gjennom kompetansemålene for faget på ulike trinn. Problemstillingen i dette prosjektet har sin begrunnelse blant annet i at lek som fenomen er lite forsket på i kroppsøving, og vi vet lite om hvordan lekfenomenet fremtrer i faget. Studier av hva som skjer i skolen viser imidlertid at lærernes forståelse av læreplanen for kroppsøvingsfaget, og

hvordan dette operasjonaliseres i skolehverdagen kan variere (Gloppen, 2015; Øyehaug, 2016; Letting, 2017).

I samarbeid med kollegaer fra universitetet i Chicago utarbeidet John I. Goodlad en konseptuell teori, som har til hensikt å belyse hvordan en læreplan kan ha ulike fremtredelsesformer i et utdanningssystem (skole og utdanning) (Goodlad, 1979). Som konseptuell teori fremsetter den ingen hypoteser om hva som skjer, men tilbyr et begrepsmessig rammeverk for å undersøke hvordan læreplanens ulike former fremtrer som dynamisk helhet (Goodlad, 1966). Teorien bygger på fem komponenter (læreplannivåer) som virker sammen i en større helhet. Poenget med teorien er at den åpner opp for ulike perspektiv å betrakte en læreplan ut ifra. På den måten kan teorien bidra til oppdagelse av ulike relasjonelle forhold som man ikke alltid er klar over eksisterer i det store bildet (Goodlad, 1979). I tillegg er teorien med på å beskrive skolen som kontekst, og er derfor av stor relevans når det kommer til å få forståelse for lekens vilkår i skolen og lærernes handlingsrom. De ulike læreplannivåene er; *den ideologiske læreplanen, den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen, den operasjonaliserte læreplanen og den erfarte læreplanen* (Engelsen, 2015; Goodlad, 1979), og videre i teorikapittelet vil jeg gi en beskrivelse av de ulike nivåene koblet opp mot min studie.

Den ideologiske læreplanen regnes som det overordnede nivået i læreplanteorien. Den kan sies å være resultatet av en idealistisk planleggingsprosess, hvor ideer som fremstilles i debatter om skole, utdanning, undervisning og fag er av betydning (Goodlad, 1979). Læreplannivået kan på denne måten både ha bakgrunn i mer filosofiske og ideologiske idestrømninger, eller det kan være et resultat av forhold som er knyttet til næringslivet og arbeidsmarkedet (Engelsen, 2015). Det er sjeldent at ideene som ligger til grunn for den ideologiske læreplanen blir overført til elevene i enhetlig form, siden den mangler et aspekt som sier noe om hvordan læreplanen skal settes ut i praksis (Goodlad, 1979). I sammenheng med dette studiets fokus, vil de generelle samfunnsmessige forståelsene for hva lek er, være av betydning for læreplanens fokus. Med henvisning til kapittel 2.1, finnes det et mangfold av ulike teoretiske og ideologiske tradisjoner som kan legges til grunn.

Den formelle læreplanen er læreplanen som offisielt er blitt godkjent av myndighetene. Den eksisterer (som regel) som et nedskrevet dokument, og kan ifølge Goodlad (1979) bygge på

utilpassede og umodifiserte ideer fra den ideologiske læreplanen. Samfunnets interesser og sosialpolitiske ideer kan også sies å være integrert i dette nivået, og gjennom analyser av dokumentet kan man oppdage hvilke holdninger, tro og verdier det er ønsket at brukerne av læreplanen tilegner seg (Goodlad, 1979). Hva som blir formidlet til studentene/elevne og hvordan de forholder seg til dette tilhører andre nivå (Goodlad, 1979). Kunnskapsløftet (LK06) med læreplanen i kroppsøvningsfaget (Udir, 2015a) er den formelle læreplanen som er gjeldende for denne oppgaven. De ulike teoretiske og ideologiske lektradisjonene (jamfør kapittel 2.1) er med på å legge grunnlag for hvilke intensjoner den formelle læreplanen har omkring lek.

Den oppfattede læreplanen viser som navnet tilsier til prosessen hvor læreplanen blir tolket (oppfattet) av lærere og andre som leser dokumentet (Engelsen, 2015). Oppfatningen av den formelle læreplanens intensjon kan derfor variere (Goodlad, 1979), og har betydning for hvordan lærere planlegger, tilrettelegger, gjennomfører og vurderer opplæringen de gir (Engelsen, 2015). Gjennom intervju med lærerne har jeg samlet inn informasjon om dette nivået for å besvare delproblemstilling 1, og har forsøkt å fange opp hva lærerne legger til grunn for sin oppfattelse av lekbegrepet sett i sammenheng med læreplanen og hvordan de planlegger, tilrettelegger, gjennomfører og vurderer opplæringen de gir. Intervjuene er også med på å gi informasjon om hvilken plass leken har i læringsmiljøet ved skolen.

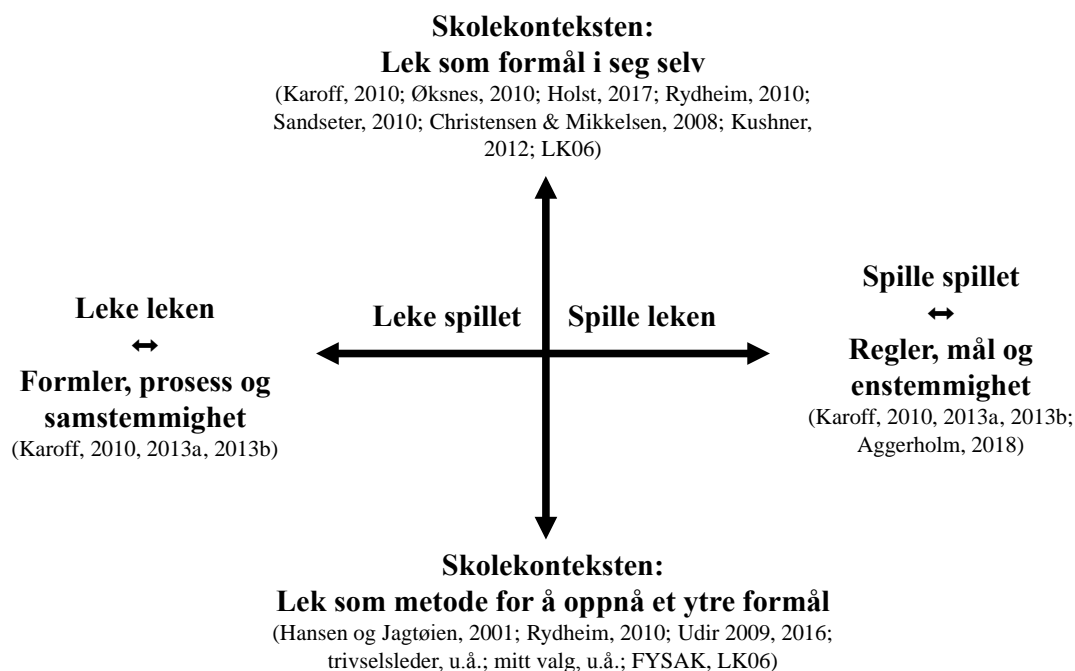
Den operasjonaliserte læreplanen sier noe om de praktiske konsekvensene av den oppfattede læreplanen (Engelsen, 2015). I denne studien vil det si hvordan læreren gjennomfører opplæringen ut fra sin oppfatning av læreplanens intensjoner om leken i kroppsøvningsfaget. Ifølge Goodlad (1979) behøver ikke lærernes oppfatning av læreplanen nødvendigvis samstemme med praksisen. Det vil si at en lærer kan oppfatte noe, men praktiserer noe helt annet. Videre legger Goodlad (1979) vekt på at den operasjonaliserte læreplanen også er en oppfattet læreplan; det er kun «øyet som ser» som kan beskrive hvordan undervisningen oppleves, og derfor kan det være utfordrende å beskrive hva den operasjonaliserte læreplanen virkelig er. Ifølge Goodlad (1979) kan det være gunstig å gjennomføre observasjon ved forskning knyttet til den operasjonaliserte læreplanen, noe jeg også har gjort i mitt forskningsprosjekt gjennom å observere hva lærerne la opp til i undervisningen, hvordan de operasjonaliserer læreplanen, med lek som tema. Det skal sies at hovedfokuset under observasjonene var rettet mot elevne og det å få økt innsikt omkring hvordan elever leker i

kroppsøvfaget i barne- og ungdomsskolen (delproblemstilling 2). Hvordan observasjonsmetoden bør tas i bruk for å oppnå reliable resultat er imidlertid omstridt, men det anbefales å fokusere på å finne frem til små sekvenser. Dette til tross for at det kan gå på bekostning av andre viktige element og helheten i undervisningssituasjonen. På den andre siden hevdes det at det kan være en nærmest umulig oppgave å gi detaljerte beskrivelser av alt som skjer under en observasjon (Goodlad, 1979).

Det siste læreplannivået, *den erfarte læreplanen*, retter seg mot elevenes erfaringer og opplevelser av opplæringen, men kan også si noe om hvordan foreldre og andre samfunnsmedlemmer erfarer opplæringen (Engelsen, 2015). Goodlad (1979) påpeker også at dette læreplannivået fremstår som enda mer utfordrende å studere enn den operasjonaliserte læreplanen, fordi det vil være vanskelig å vite hva som foregår inne i hodet til en elev. F.eks. ved bruk av intervju som metode for å samle inn data reiser det seg derfor en del validitetsspørsmål som må tas til betraktning (Goodlad, 1979). Sett i sammenheng med min studie kan dette læreplannivået knyttes til delproblemstilling 2, og det å få økt innsikt omkring hvordan elever leker i kroppsøvfaget i barne- og ungdomsskolen. Praktisk vekslet jeg mellom å observere lek, og å delta i lek med elevene under undervisningen for å få direkte erfaringer med leksituasjonene.

3.2.1 Operasjonalisering av ulike lekforståelser

Tidligere i kapittelet har jeg gjort rede for Karoff (2010) sin lekteori med de ulike lekdimensjonene (*lekmedier*, *lekpraksis* og *lekstemning*), som er med på å bygge grunnlag for observasjonene av undervisningen og delproblemstilling 2. Som nevnt under kapittel 2 blir ofte lek og spill/konkurranser sett i sammenheng i kroppsøvfaget (Moen et al., 2018), og Karoff (2013a) sin teori åpner opp for en slik forståelse. Derfor vil jeg med utgangspunkt i de ulike forståelsene av hvordan lek og spill kan utspille seg i Karoff sin teori («leke en lek», «leke et spill», «spille en lek» og «spille et spill»), tidligere presentert teori, forskning og læreplaner i kapittel 2 angående ulike lekforståelser («lek for lekens skyld» vs. «lek som metode») og Goodlad (1979) sin læreplanteori belyse delproblemstilling 1. På grunnlag av dette har jeg også utarbeidet et analyseredskap (figur 4) som har til hensikt å fange opp de ulike lekforståelsene til lærerne angående lek i skolekonteksten og i kroppsøvfaget.



Figur 4: Analyseredskap som viser mulige måter å forstå lærernes ideologiske og oppfattede forståelse for lek, samt operasjonalisering av lek i kroppsøvfingsfaget.

Den horisontale aksene i analyseredskapet tar utgangspunkt i Karoff (2010) sin leketeori, og viser til de mulige ulike nyansene av lek og spill som Karoff hevder er to uatskillelige fenomen. Lek og spill er først og fremst lekmedier som har til hensikt å skape ulike lekstemninger og er noe som i praksis ofte blandes for å vedlikeholde leken. Det er noe dynamisk som beveger seg i spennet og kan skifte modus i en og samme leksituasjon (Karoff, 2013a). Den horisontale aksene har til hensikt å beskrive lærernes operasjonaliserte læreplan jamfør Goodlad (1979), og sier noe om hvilken type lek lærerne legger til rette for i undervisningen. Den vertikale aksene viser til skolekonteksten og ulike måter å forstå leken på slik det fremgår i kapittel 2, og kan forstås som en dikotomi med klare motsetninger. I den ene enden av aksene blir leken ansett for å være en metode for å oppnå et ytre formål, mens det i den andre enden anses for å være et formål i seg selv. Imidlertid viste Rydheim (2010) sin studie at lærerne kan ha en «både-og-tenkning» om lek, ved at de mener leken er en pedagogisk metode for læring (kognitivt syn) og kan ha en egenverdi (filosofisk syn) for elevene, og dette studiet er derfor plassert i begge endene av den vertikale aksene. Med Goodlad's begreper kan dette forstås slik at lærerne har ulike lekforståelser samtidig. De kan ha en ideologisk forståelse for lek i kroppsøvfingsfaget relatert til hvordan lærerne oppfatter leken i den formelle læreplanen, og samtidig basert på hvordan lærerne realiserer læreplanens intensjoner om lek i kroppsøvfingsfaget, bruke lek som metode for å oppnå spesifikke mål.

4 Metode

Metoden sier noe om hvilken fremgangsmåte som er benyttet for å belyse en problemstilling, og gir uttrykk for hvilke strategier og teknikker som er tatt i bruk for å komme frem til ny kunnskap (Everett & Furuseth, 2012). I dette kapitlet vil derfor studiens vitenskapsteoretiske tilnærming, min forskerrolle og forforståelse før datainnsamlingen presenteres. Studiens metodiske kvalitative design vil også beskrives gjennom en redegjørelse av hvordan studiens metoder (intervju og observasjon) er blitt brukt, i tillegg til hvordan jeg har behandlet innsamlet data. Studiens validitet, reliabilitet, overførbarhet og begrensninger vil deretter presenteres, før det til slutt gjøres rede for de etiske overveielserne.

4.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Den vitenskapsteoretiske forankringen sier noe om hvilke kriterier som ligger til grunn for forskning, og har betydning for hvilken kunnskap jeg som forsker søker (Thaagard, 2013). Det sier noe om hvordan jeg forstår realiteten, hva jeg legger i sannhet, mine verdier og hva jeg mener er etisk riktig å gjøre i forskning. Forankringen sier også noe om hva jeg erkjenner som kunnskap og hvordan jeg kan gå frem for å tilegne meg kunnskap om fenomenet det forskes på (Markula & Silk, 2011). Etersom hovedproblemstillingen i denne studien retter seg mot å øke forståelse for hvordan leken som fenomen kommer til syne i kroppsøvningsfaget i barne- og ungdomsskolen, kan det plasseres under det samfunnsvitenskapelige paradigmet (Laake, Olsen & Benestad, 2008). Det betyr at studiens datamateriale, hva lærerne og elevene sier og gjør må fortolkes, slik at man kan få forståelse for leken i kroppsøvningsfaget.

Fortolkning for å finne frem til en indre mening og helhetlig forståelse er også sentralt i det hermeneutiske vitenskapssynet, og er gjeldene for denne studien (Halvorsen, 2008). Det legges vekt på at menneskers handlinger og ytringer må ses i sammenheng med konteksten, og man kan kun få forståelse ved å ta hensyn til situasjonen og historien handlingen/ytringen finne sted i (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne studien har jeg forsøkt å se deltakernes handlinger og ytringer i sammenheng med konteksten ved de enkelte skolene, for å få en helhetlig forståelse for leken i barne- og ungdomsskolen. Den hermeneutiske tradisjonen legger også vekt på at det ikke bare finnes en allmenngyldig sannhet, noe som betyr at

lekfenomenet vil kunne forstås fra flere vinkler og nivå. Det foreligger «skjulte sannheter» som må oppdages gjennom fortolkning av datamaterialet (Thaagard, 2013).

4.1.1 Forskerens rolle og forforståelse

Ifølge Halvorsen (2008) kan ikke samfunnsforskning være verdinøytral. Det betyr at mine verdier trolig har påvirket ulike deler av forskningsprosessen ubevisst i større eller mindre grad. Det kan f.eks. ha påvirket valg av tema for masteroppgaven, hvordan problemstillingene og forskningsopplegget er utformet, og hvordan resultatene av datainnsamlingen er tolket. Samtidig hevder Halvorsen (2008) at forskerens verdier ikke har like stor påvirkningsmulighet under datainnsamlingen og perioden hvor man behandler og analyserer datamaterialet. Metodelæren inneholder visse faglige kriterier som bør overholdes for å forebygge feilkilder og øke sannsynligheten for et troverdig resultat i forskning (Halvorsen, 2008). Jeg laget f.eks. en intervju- og en observasjonsguide som ble fulgt under datainnsamlingen, og har benyttet retningslinjer for datainnsamlingen for å oppnå høy validitet. Hvordan denne prosessen foregikk presenteres senere i kapitlet.

Thaagard (2013) hevder at all forståelse bygger på en forforståelse: «*Den forståelsen vi utvikler av data gjennom forskningsprosessen, må også ses i sammenheng med den forforståelse forskeren bringer med seg inn i prosjektet*» (s. 37). Det vil si at min forhåndsoppfatning av kroppsøvfingsfaget og lekfenomenet mest sannsynlig har påvirket resultatet av denne studien mer enn hva jeg er klar over. Derfor har jeg i forkant av studien reflektert over og klargjort mine fordommer, forforståelser og verdier, slik at dette i minst mulig grad har innvirket på de ulike prosessene i studien, inkludert datainnsamlingen (Neumann & Neumann, 2012). Som beskrevet i kapittel 1.1 har jeg en variert utdanning; bacheloren i barnehagelærerutdanningen og årsstudiet i PPU gav mange verdifulle praktiske erfaringer og teoretisk kompetanse for å forstå lekfenomenet i ulike kontekster. Barnehagebarns lek er ofte forbundet med friere og mer spontan lek enn i kroppsøvfingsfaget, og mine erfaringer gjort under utdanningsløpet gjenspeiler denne forforståelsen. Årsstudiet i PPU inspirerte meg til å ta i bruk en mer lekende tilnærming i kroppsøvfingsundervisningen, f.eks. å legge til rette for aktiviteter hvor elevene kan prøve, feile og erfare selv gjennom handling i henhold til et oppgaveorientert læringsmiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Praksisperiodene ved ungdomsskolen og den videregående skole gav mange nye erfaringer med lek som fenomen, og jeg fikk inntrykk av at leken ble tillagt en mer instrumentell

tilnærming enn hva jeg opplevde gjennom barnehagelærerutdannelsen. Mitt opprinnelige syn på lek kunne til en viss grad virke som en motsetning i forhold til skolens læring- og måloppnåelsesfokus. Interessen for å forstå lekfenomenet i kroppsøvfingsfaget ble forsterket, og jeg ble motivert til å gjennom denne masteroppgaven undersøke hvordan leken i kroppsøvfingsfaget kan forstås ut ifra Helle Skovbjerg Karoff's (2010) lekteori.

4.2 Kvalitativ forskning

For å belyse problemstillingene valgte jeg å bruke kvalitativ forskning med formålet om å få frem fyldige beskrivelser av hvordan det leken kommer til syne i kroppsøvfingsfaget i barne- og ungdomsskolen. Den kvalitative forskningstradisjonen kjennetegnes av å være godt egnet når hensikten er å samle inn datamateriale som går i dybden og krever fortolkning for å få økt forståelse for sosiale fenomen som f.eks. lek. Det er også en tradisjon som åpner opp for å samle inn mye informasjon basert på få informanter, som i denne studien (Thagaard, 2013). I henhold til Karoff's (2010) sosialanalytiske perspektiv i sin lekteori (studiens hovedteori), må man fortolke for å finne mening i ulike kontekster. Bruk av kvalitative metoder har derfor vært hensiktsmessig for troverdige resultater. Kvalitative metoder bærer også preg av å samle inn subjektive data med et «innenfra»-perspektiv, fremfor kvantifiserbare data som har til hensikt å beskrive og forklare objektive målingsresultater med et «utenfra»-perspektiv (Olsson & Sørensen 2003). Eventuelle etiske utfordringer som følge av den nære kontakten mellom meg som forsker og studiedeltakerne (elevene/lærerne) belyses under kapittel 4.5 om etiske refleksjoner (Olsson & Sørensen 2003). I dette kapitlet gjøres det rede for studiens metoder, utvalget, rekrutteringsprosessen og pilotstudien.

4.2.1 Studiens metoder

I denne studien valgte jeg å gjennomføre en metodetrianglering ved å kombinere to ulike kvalitative forskningsmetoder; intervju og observasjon (Laake, Olsen og Benestad, 2008). Intervjuene gav verdifull informasjon om studiens delproblemstilling 1, mens observasjonene åpnet opp for å studere studiens delproblemstilling 2. Videre i dette kapitlet vil studiens metodedesign presenteres ytterligere.

Intervju

Ifølge Markula og Silk (2001) og Thagaard (2013) er intervju en metode som egner seg godt til å samle inn data som gir informasjon om enkeltpersoners følelser, erfaringer, synspunkter og kunnskap omkring et tema. Siden studien har til hensikt å gi økt forståelse for hvordan det leken kommer til syne i kroppsøvingsfaget gjennom hvordan kroppsøvingslærere forstår og legger til rette for lek i kroppsøvingsfaget (delproblemstilling 1), anså jeg intervjuet som en relevant metode å ta i bruk. Det ga også informasjon om hvilken plass leken hadde ved den enkelte skole som kontekst. Intervjuene i studien var delvis strukturerte (semistrukturert), noe som vil si at jeg i forkant hadde utformet en intervjuguide med fastsatte temaer (Thagaard, 2013). Ifølge Thagaard (2013) åpner delvis strukturerte intervju opp for større fleksibilitet under datainnsamlingen, ved at man f.eks. kan endre rekkefølgen på spørsmålene som stilles ut ifra informantens svar. Videre hevdes det at en slik struktur gir rom for å stille utdypende spørsmål om andre relevante temaer som dukker opp underveis i et intervju.

Intervjuene med kroppsøvingslærerne ble gjennomført i løpet av oktober og november 2017. Varigheten av intervjuene var fra 50 til 80 minutter, avhengig av hvor mye deltakerne hadde å fortelle. Intervjuene ble gjennomført i forkant av observasjonene, slik at mine erfaringer med lærernes undervisning i kroppsøvingstimen ikke skulle påvirke intervjuene. På denne måten stilte jeg med «blanke ark» under intervjuet. Jeg kunne valgt å observere undervisningen i forkant av intervjuene for så å kunne trekke på disse erfaringene i intervjuene. Men fokuset under observasjonen var først og fremst rettet mot å observere lekprosessene hos elevene og kjenne igjen Karoff (2010) sine tre lekdimensjoner, fremfor å observere hvordan læreren la til rette for lek i kroppsøvingsfaget, jamfør Goodlad (1979) sitt operasjonaliserte læreplannivå. Ved å intervjuer først fikk jeg informasjon om de kontekstuelle rammebetingelsene for leken i undervisningen til læreren før jeg gikk i gang med å observere. Rekkefølgen ble også valgt for at læreren ikke skulle føle at jeg «bedømte» undervisningen.

Intervjuguiden (vedlegg 1 og 2) ble utarbeidet gjennom en pilotstudie som presenteres i kapittel 4.2.3. Den er bygd opp av tre kolonner, hvor den første kolonnen sier noe om det overordnede temaet for spørsmålene i tillegg til forskningsspørsmålet. Siden forskningsspørsmålene ofte har en mer abstrakt karakter og søker forklaring på bestemte fenomener, prosesser, sammenhenger og lignende, egner de seg dårlig som intervju spørsmål (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Den andre kolonnen i guiden inneholder derfor

intervjuspørsmål som konkretiserer forskningsspørsmålene og gjør de mer virkelighetsnære for kroppsøvlingslærerne (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Den tredje kolonnen består av ulike oppfølgingsspørsmål, som hadde til hensikt å sørge for at jeg fikk utfyllende og nyanserte svar på intervjuspørsmålene og temaene som ble tatt opp. For å ikke skape forventninger til hvordan lærerne skulle svare, fokuserte jeg på å lage korte og konkrete spørsmål som skulle være åpne fremfor ledende (Thagaard, 2013). Jeg ønsket at lærerne skulle reflektere selv og svare selvstendig (Thagaard, 2013).

For å få god forståelse for lekens kontekstuelle vilkår ved de ulike skolene valgte jeg å utarbeide en ganske omfattende intervjuguide. Spørsmålene ble rettet mot å fange så mange sider av leken som mulig i skolen som kontekst og kroppsøvlingsfaget. Jamfør kapittel 2.1.1, 3.1 og 4.1 har konteksten betydning for menneskers handlinger og ytringer, og må ses i sammenheng for å få en helhetlig forståelse for leken i kroppsøvlingsfaget (Karoff, 2010; Kvale & Brinkmann, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Guiden ble derfor rettet mot å få innsikt i lærernes forståelse for lek jamfør figur 4, ved å få økt innsikt i lærernes ideologiske, oppfattede og operasjonaliserte læreplan i henhold til Goodlad's (1979) læreplanteori. I tillegg ønsket jeg å fange Karoff (2010) sine lekdimensjoner i intervjuguiden, og rettet enkelte spørsmål mot de ulike lekdimensjonene ved å ta utgangspunkt i dimensjonenes kjennetegn. Temaene i guiden er; lærerens utdanningsbakgrunn og arbeidserfaringer, lekens status på arbeidsplassen blant kollegaer og ledelsen, lærerens tilrettelegging og forståelse for lek i skolen generelt og kroppsøvlingsfaget spesielt og lærerens forståelse for læreplanen i kroppsøvlingsfaget.

Observasjon

For å besvare studiens delproblemstilling 2 om hvordan elever leker i kroppsøvlingsfaget i barne- og ungdomsskolen på best mulig måte, valgte jeg som nevnt å gjennomføre observasjoner av kroppsøvlingsstimer. Ifølge Vedeler er observasjon:

Observasjon er systematisk innsamling av informasjon om den fysiske og sosiale verden slik den viser seg for oss direkte via våre sanser, i stedet for indirekte gjennom beretninger fra andre. Men observasjon er mer enn det. Vi må reflektere over og finne mening i den informasjonen vi mottar. For å kunne gjøre det, må vi ordne og fortolke

observasjonene. Observasjonene skal fortolkes i lys av fysisk og sosial kontekst, og ses i en helhetlig sammenheng. (Vedeler, 2000, s. 9, 10)

Det betyr at observasjonsmetoden er et godt egnet redskap når man søker informasjon som krever førstehåndserfaringer av den fysiske og sosiale verdenen man studerer (Fangen, 2004). Gjennom egen observasjon ønsket jeg å få forståelse for elevers handlinger i kroppsøvningsundervisningen med utgangspunkt i Karoff (2010) sin lekteori, hvor de enkelte leksituasjonene sett i lys av den helhetlige sammenhengen var av betydning. Den helhetlige sammenhengen viser til de kontekstuelle rammene for undervisningen, i tillegg til informasjonen jeg samlet inn under intervjuene om lekens vilkår på skolen generelt. Observasjonene ble gjennomført i etterkant av intervjuene. For å forberede lærerne hadde jeg en samtale med disse i forkant av observasjonene der jeg informerte om hvordan observasjonen skulle gjennomføres, deriblant min rolle, i tillegg til at de fikk mulighet til å stille spørsmål.

Observasjonsguiden (vedlegg 3) som ble utarbeidet gjennom pilotstudien, presenteres i kapittel 4.2.3, hadde til hensikt å fange de ulike lekdimensjonene; lekmedier, lekpraksis og lekstemning, i Karoff (2010) sin tverrdisiplinære lekteori. Dimensjonene med underkategorier; *GLID/hengivenhet*, *ENDRING/intensitet*, *FREMVISNING/spenning* og *EUFORI/overskridelse*, kan knyttes til ulike kjennetegn som gjør at de er godt egnet som analytiske redskaper ved forståelse av barns lek gjennom observasjon. Observasjonsguiden er kolonnebasert med en kombinasjon av avkrysning av observerte lekpraksiser og lekstemninger, i tillegg til en stor åpen kolonne med ubegrenset plass til å skrive utfyllende deskriptive beskrivelser av leksituasjoner. Deskriptive beskrivelser vil si konkrete og detaljerte, faktarettede og presise beskrivelser av virkeligheten, som inneholder en viss dybde og detaljer omkring leksituasjonene. Det betyr at beskrivelsene gir nok informasjon til at en utenforstående kan få forståelse for hendelsen uten å ha vært tilstede (Vedeler, 2000).

Jamfør Fangen (2004) finnes det flere måter å gjennomføre et observasjonsstudium på, og i pilotstudien testet jeg hvilken observatørrolle som kunne fungere under datainnsamlingen. I henhold til teorikapittel 3.2.1 om lekmedier poengterer Karoff (2010) at det å studere lek utenfra kan ha visse begrensninger, f.eks. må man delta i en lek for å få forståelse for bruken av ulike lekmedier. Et «utenfra»-perspektiv vil på denne måten kunne virke begrensende for

en helhetlig forståelse av lekens meningsorden (Karoff, 2013a). Derfor falt valget på deltakende observasjon, ettersom denne metoden ivaretar «innenfra»-perspektivet gjennom at forskeren deltar i situasjonene (Vedeler, 2000). Det vil si at jeg først og fremst deltok i undervisningen på lik linje med elevene, men samtidig varierte med å observere elevene fra sidelinjen.

4.2.2 Utvalg og rekruttering

Studiens utvalg

For å sikre stor grad av overførbarhet av studiens funn har jeg valgt å ta utgangspunkt i et strategisk utvalg. Det vil si at studien består av deltakere som oppfyller visse kriterier og kvalifikasjoner, som er strategiske i forhold til hovedproblemstillingen med tilhørende delproblemstillinger og studiens teoretiske perspektiv (Thagaard, 2013). Siden jeg valgte å samle inn data ved bruk av to metoder (intervju og observasjon), har jeg begrenset utvalget til å gjelde fire kroppsøvingslærere og to skoleklasser. Ettersom kvalitative analyser regnes for å være svært tidkrevende, begrenset jeg utvalget slik at det var mulig å gjennomføre omfattende analyser av datamaterialet innen masteroppgavens tidsperspektiv (Thagaard, 2013).

Intervjudeltakerne ble rekruttert etter to inklusjonskriterier; hvorav det første var at deltakerne måtte være kroppsøvingslærere med formell undervisningskompetanse i faget. Formell undervisningskompetanse vil si at læreren enten har praktisk pedagogisk utdanning rettet mot kroppsøving, faglærerutdanning i kroppsøving eller grunnskolelærerutdanning med kroppsøvingsfaglig kompetanse. Det andre kriteriet var at to av lærerne skulle undervise i kroppsøvingsfaget på ungdomsskolen, mens de to andre skulle undervise i kroppsøvingsfaget ved 3. eller 4. trinn i barneskolen. Inklusjon av kroppsøvingslærere fra både barne- og ungdomsskolen ble valgt for å belyse hvordan lærere ved de ulike skoleslagene forstår lekfenomenet og deres ideologiske, oppfattede og operasjonaliserte læreplan jamfør Goodlad (1979) sin læreplanteori.

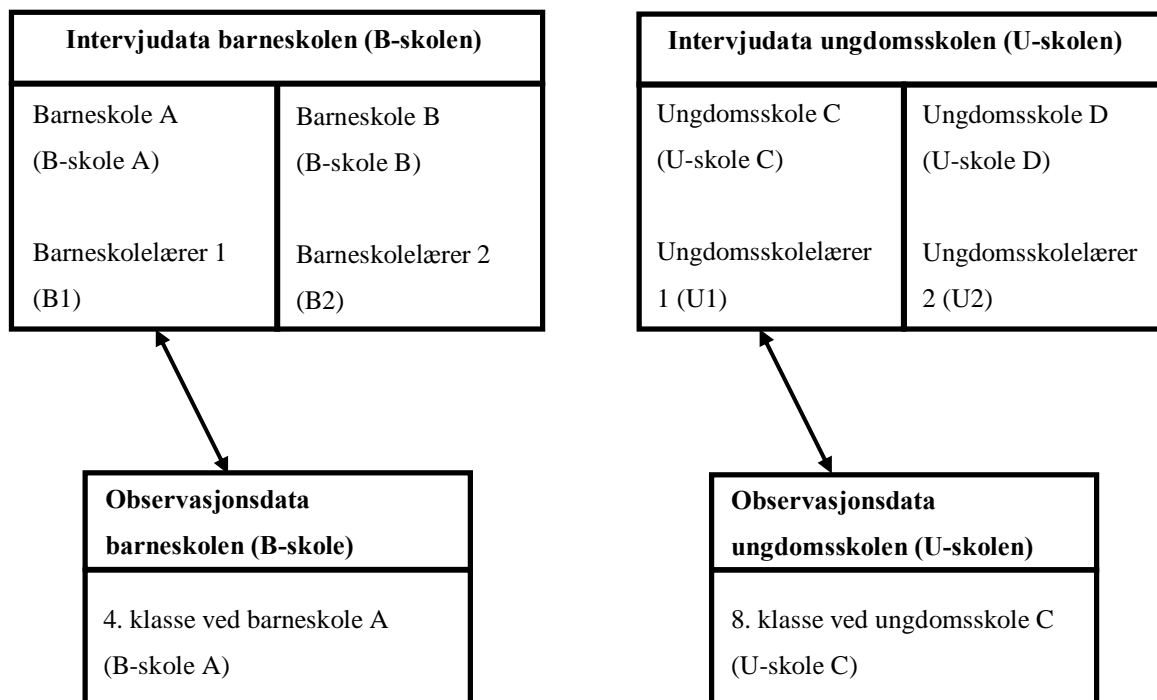
Valget av 3. eller 4. trinn i barneskolen var basert på at det er flest kompetansemål direkte knyttet til lek til og med 4. trinn, jamfør kapittel 2.2.2. Ettersom kompetansemålene for alle trinnene på ungdomsskolen er identiske var det vilkårlig hvilket trinn som ble inkludert fra ungdomsskolen. Med tanke på det totale datagrunnlaget og tidsrammen for prosjektet, valgte jeg å kun observere én klasse fra hvert skoleslag under to kroppsøvingstimer i hver klasse. Jeg

kunne valgt å gjennomføre en observasjon i en kroppsøvingstime hos alle fire lærerne, men for å bli akseptert av elevene jeg skulle observere valgte jeg å fokusere på å få god relasjon med et begrenset utvalg. Aksept fra elevene anså jeg som en meget viktig faktor for å samle inn troverdig data, ettersom jeg måtte komme tett på leksituasjonene blant elevene (Thagaard, 2013). Det viste seg at fire intervju med kroppsøvingslærere, i tillegg til observasjoner, ga nok datagrunnlag for å oppnå «metning» (Thagaard, 2013). Det vil si at jeg anså at flere intervju og observasjoner ikke ville produsert ny informasjon.

Rekrutteringsprosessen

Rekrutteringen av lærerne og klassene var en tidkrevende og omfattende prosess og gikk over to måneder. Det var forholdsvis enkelt å rekruttere ungdomsskolelærerne, mens det viste seg å være utfordrende å nå barneskolelærere som kunne delta. En av hovedårsakene til dette var at mange barneskoler ikke hadde kroppsøvingsfagligutdannede lærere ved 3. eller 4. trinn. For å komme i kontakt med kroppsøvingslærerne kontaktet jeg skolens ledelse/sentralbordet som henviste meg videre til de rette personene. Ofte mailet jeg informasjon om studien til en undervisningsinspektør som sendte informasjonen videre til aktuelle kandidater, og kroppsøvingslærerne som viste interesse fikk deretter tilsendt informasjons- og samtykkeskjemaer. Det var kun mannlige lærere som takket ja til å delta. Klassene som ble observert ble rekruttert via barne- og ungdomsskolelærerne som ble intervjuet. Disse hadde i forkant av intervjuet godkjent observasjon av undervisningen deres.

For geografisk variasjon i utvalget rekrutterte jeg en barneskolelærer (B1) og en ungdomsskolelærer (U1) fra skoler som ligger ute i distriktet på Østlandet, mens den andre barneskolelæreren (B2) og ungdomsskolelæreren (U2) jobbet på skoler som er sentralisert i en by på Østlandet. Barneskoleklassen som ble rekruttert til observasjonsstudiet var en 4. klassen hvor B1 var lærer, mens ungdomsskoleklassen var en 8. klasse hvor U1 var lærer. B1 er lærer ved barneskole A (B-skole A), B2 ved barneskole B (B-skole B), U1 ved ungdomsskole C (U-skole C) og U2 ved ungdomsskole D (U-skole D). Utvalget er illustrert i figur 5.



Figur 5: Studiens utvalg (intervju og observasjoner).

4.2.3 Pilotstudie

Som belyst tidligere i kapitlet gjennomførte jeg en pilotstudie i forkant av datainnsamlingen, med hensikt om å finne ut av hvordan jeg kunne undersøke studiens problemstillinger gjennom intervju- og observasjon. Med dette vil jeg også presisere at utvalget som ble rekruttert til pilotstudien ikke er en del av datagrunnlaget for oppgaven.

Intervju

Totalt intervjuet jeg to kroppsøvlingslærere under pilotstudien; en kroppsøvlingslærer som underviste ved 3. trinn på en barneskole og en kroppsøvlingslærer som underviste ved en ungdomsskole. En av intensjonene med pilotstudien var å utarbeide studiens intervjuguide. Det ble utformet to intervjuguider (vedlegg 1 og 2) for kroppsøvlingslærere ved henholdsvis barne- og ungdomsskoletrinnet, for å tilpasse spørsmålene til konteksten ved skoleslagene. På barneskolen finnes det f.eks. ofte mer lekbaserte tilbud enn ved ungdomsskolen, og barneskoleelevene ved 3. og 4. trinn anses for å være mer lekne og barnslige enn hva ungdomsskoleelever er. Det betyr at leken kan ha ulike spilleregler og fremtoning ved de ulike skoleslagene, og et resultat av dette var f.eks. at jeg la mer vekt på aktivitetsbegrepet i intervjuguiden som var rettet mot kroppsøvlingslærerne ved ungdomsskolen. Pilotintervjuene

ga mange verdifulle erfaringer som bidro til å forbedre og konkretisere intervjuguidene; f.eks. ble spørsmål lagt til, endret eller fjernet, for å tydeliggjøre for deltakerne eller konkretisere informasjon som var relevant for å belyse problemstillingen.

Observasjon

I henhold til Vedeler (2000) kreves gitte prosedyrer og systematisk datainnsamling ved observasjon i forskning. Pilotobservasjonene ble gjennomført i en av klassene til lærerne som deltok i pilotintervjuene, og det ble i alt gjennomført fire pilotobservasjoner; to observasjoner ved barneskolen på 3. trinn og to observasjoner ved ungdomsskolen på 8. trinn. Fokuset var som nevnt tidligere å utarbeide studiens observasjonsguide (vedlegg 3), som hadde til hensikt å fange de ulike lekdimensjonene; lekmedier, lekpraksis og lekstemning, i Karoff (2010) sin tverrdisiplinære lekteori. Tidlig i dette arbeidet erfarte jeg at det var behov for mye plass til å beskrive leksituasjonene jeg observerte, noe som resulterte i en stor åpen kolonne med ubegrenset plass til å skrive utfyllende deskriptive beskrivelser av leksituasjoner i guiden.

Under pilotstudien testet jeg også ut hvilken observatørrolle som kunne fungere under datainnsamlingen, og siden jeg søkte et «innenfra»-perspektiv valgte jeg å teste ut deltakende observasjon. Jeg øvde på å veksle mellom å observere elevene fra sidelinjen og deltok i undervisningen på lik linje med elevene. Jeg erfarte hvor utfordrende balansegangen mellom disse rollene (deltakelse vs. observasjon fra sidelinjen) kan være; særlig hvordan oppnå aksept av elevene til å delta i undervisningen. Under de første pilotobservasjonene var jeg litt for opptatt av å observere elevene i lek fra sidelinjen, men etter hvert som jeg fikk erfaring med observatørrollen og observasjonsskjemaet ble jeg tryggere i rollen og mer deltakende i undervisningen. Konklusjonen etter pilotobservasjonene ble derfor at deltakende observasjon egnet seg som metode for å samle inn informasjon om studiens problemstillinger.

4.3 Databehandling

4.3.1 Transkribering av intervju og bearbeiding av observasjonsnotater

Parallelt med datainnsamlingen, mens jeg hadde situasjonene friskt i minne, transkriberte jeg intervjuene og skrev utfyllende beskrivelser av observasjonene. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) handler transkribering av intervju om å oversette talespråk til skriftspråk. Det er en prosess hvor man strukturerer intervjusamtalene slik at de blir klar for analyse, noe som i seg

selv kan sies å være en start på analysen. Med denne prosessen medfølger også en del tekniske og fortolkningsmessige problemstillinger, som blant annet har med hvordan man skal utforme transkriberingen (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg valgte f.eks. å skrive alle intervjuene hvor lærerne snakket dialekt om til bokmål, siden det var irrelevant for resultatet av studien om læreren snakker dialekt eller ikke. Jeg unnlot å skrive ned en del bekreftelser, også kalt prober jamfør Thagaard (2013), som er spørsmål, kommentarer eller en kort respons som benyttes for å få flyt i samtaler som f.eks. «ehe», «mhm» og «ja». I tillegg fjernet jeg en del ordlyder som «eeeehh» fra både deltakerne og meg for å få bedre sammenheng og flyt i intervjumaterialet. Jeg har imidlertid vært varsom på hvor jeg unnlot å skrive ned lyder som «eeeehh», siden det kan antyde at læreren var usikker. I transkriberingen valgte jeg også å markere når læreren tok en lengre pause før han svarte, siden dette kan være relevant for tolkningen av datamaterialet.

Siden observasjonsdataene bygger på egen hukommelse av situasjoner, ble observasjonsskjemaet med feltnotater sentralt for å bearbeide inntrykkene under og i etterkant av observasjonene. Umiddelbart rett etter hver observasjonsøkt gikk jeg gjennom notatene slik at jeg hadde mulighet til å komplettere om noe manglet. Jeg valgte også ved overføring av notatene til PC å skrive ned alt på en grundigere og mer utfyllende måte i løpet av noen dager etter observasjonene. Dette ble gjort for at jeg skulle ha mer utfyllende observasjonsmateriale å ta utgangspunkt i ved den videre analysen.

4.3.2 Analyse av datamaterialet

Etter at intervjuene var transkribert valgte jeg å skrive en meningsfortetning for å korte ned intervjudeltakernes uttalelser, og dermed få en bedre helhetlig forståelse av intervjudatamaterialet. Deretter gjennomførte jeg en temasentrert analyse av de opprinnelige intervjutekstene for å gå i dybden av studiens temaer (Thagaard, 2013). Det vil si at jeg skrev ut dokumentene og brukte marginen til å kode/kategorisere intervjuene, ved bruk av temaene presentert i kapittel 2 og 3 og delproblemstilling 1; «lek, spill og konkurranse», «lek som et formål i seg selv», «lek som metode for å oppnå et ytre formål» og «tilrettelegging for lek», i tillegg til Karoff (2010) sine lekdimensjoner. Det gjorde at jeg enkelt kunne gå tilbake i intervjuene og tolke analysene, ved å sammenligne hva lærerne fortalte om deres ideologiske, oppfattede og operasjonaliserte læreplan jamfør Goodlad (1979) og studiens delproblemstilling 1. Etterhvert som jeg analyserte oppdaget jeg at lærerne både snakket om

hvordan de la til rette for lek, jamfør operasjonalisert læreplan, samtidig som de fortalte om deres forståelse for lek, jamfør ideologisk og oppfattet læreplan. Derfor endte jeg opp med å presentere lærernes forståelse og tilrettelegging for lek sammen i studiens analyser (kapittel 5) ved bruk av de overnevnte undertemaene; «lek som et formål i seg selv» og «lek som metode for å oppnå et ytre formål».

Med utgangspunkt i Karoff (2010) sin lekteori, ble det gjennomført en temasentrert analyse av observasjonsdatamaterialet. Jeg brukte også her margen til å notere mine tolkninger av de observerte leksituasjonene, og forsøkte å kjenne igjen de ulike lekstemningene og lekpraksisene; «GLID/hengivenhet», «ENDRING/intensitet», «FREMVISNING/spenning» og «EUFORI/overskridelse», i datamaterialet. I tillegg gjorde jeg mer generelle notater i margen, hvor jeg fokuserte på å aktivere andre sentrale aspekt ved lekdimensjonene; lekmedier, lekstemning og lekpraksis, presentert i kapittel 3 som f.eks. tematikken lek og spill/konkurrans. Videre plukket jeg ut enkelte leksituasjoner jeg ønsket å analysere ytterligere ut fra Karoff (2010) sin lekteori, for å kunne beskrive hvordan elever leker i kroppsøvfingsfaget i barne- og ungdomsskolen.

I tråd med studiens kvalitative design og hermeneutiske vitenskapsteoretiske utgangspunkt, bestod analyseprosessen til både intervju- og observasjonsdataene av fortolkning for å finne frem til en indre mening og helhetlig forståelse (Halvorsen, 2008). Det vil si at jeg i analyseprosessen var i en kontinuerlig «frem- og tilbake-prosess», hvor jeg vandret mellom å tolke de ulike delene og helheten i datamaterialet for å utvikle nye forståelser for hvordan det lekes i kroppsøvfingsfaget ved barne- og ungdomsskolen (Kvale & Brinkmann, 2009). Jamfør Kvale og Brinkmann (2009) kan denne prosessen betegnes som den hermeneutiske spiral der jeg f.eks. plukket ut sitater og deler av intervjuene og analyserte ut fra analysens temaer, samtidig som jeg forsøkte å inkludere helheten i og konteksten til datamaterialet. Tilsvarende plukket jeg ut ulike leksituasjoner/hendelser i en leksituasjon fra observasjonsdatamaterialet, tolket disse og forsøkte å se de i sammenheng med helheten leken utspilte seg i. Prosessen har bidratt til at jeg så nye sammenhenger i datamaterialet som ikke var åpenbare fra begynnelsen av analysen (Brinkmann & Tanggaard, 2012).

4.4 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

I dette kapitlet gjøres det rede for studiens validitet, reliabilitet og overførbarhet, som ifølge Thagaard (2013) beskriver studiens troverdighet. Disse faktorene henger nøye sammen med studiens metodiske design og gjennomføring. Til slutt vil jeg også diskutere forhold omkring studiens begrensinger, som også er med på å beskrive studiens troverdighet.

4.4.1 Reliabilitet

I kvantitative studier viser reliabilitet til om en annen forsker kan komme frem til samme resultat ved bruk av de samme metodene; i.e. repliserbarhet (Thagard, 2013). Siden det i kvalitative studier inngår relasjoner mellom forsker og deltaker og fortolkning står sentralt, er spørsmål om repliserbarhet ikke relevant. En kvalitativ studies reliabilitet sier noe om studien er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte, og avhenger av en «gjennomsiktig» beskrivelse av dataene og tolkningene av disse gjennom forskningsprosessen (Fangen, 2004; Thagaard, 2013). Videre i dette kapitlet gjøres det rede for hvordan metodene intervju og observasjon er brukt for å komme frem til studiens funn og min relasjon til deltakerne.

Intervju

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er det å intervju i forskningssammenheng et håndverk som må læres gjennom praksis. Forskeren anses for å være det aller viktigste forskningsinstrumentet, og kvaliteten på kunnskapen som produseres avhenger av intervjuerens praktiske ferdigheter, personlige vurderinger og faglig ekspertise (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg hadde ikke erfaring med forskningsintervju og valgte derfor å gjennomføre to pilotintervju, jamfør kapittel 4.2.3, for å trene på intervjusituasjonen i tillegg til å teste intervjuguiden. Øvelse kan bidra til å fremme selvtilliten i intervjusituasjonen, og kan på den måten være med på å styrke kvaliteten av intervjuet og studiens reliabilitet (Markula & Silk, 2011; Thagaard, 2013).

Intervjuene ble gjennomført i et grupperom, møterom eller i et klasserom på lærernes arbeidsplass, siden det var et kjent og «trygt» miljø for lærerne. Jeg anså det viktig at vi satt uforstyrret slik at læreren følte seg fri til å snakke om leken i skolen og kroppsøvningsfaget uten frykt for at utenforstående kunne overhøre samtalen (Thagaard, 2013). Jamfør Kvale og Brinkmann (2009) kan de første minuttene av et intervju være avgjørende for resten av

intervjuet. Det er derfor viktig å skape en god relasjon og kontakt med deltakerene i oppstartsøyeblikket, slik at de føler seg trygge nok til å snakke åpent om personlige erfaringer, følelser, synspunkter og kunnskap omkring temaet (Markula & Silk, 2011; Thagaard, 2013). På bakgrunn av dette hadde jeg laget en introduksjon med generell informasjon om studien og intervjuets oppbygning/temaer som jeg presenterte i starten av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Etter introduksjonen ble det gjennomført en forventningsavklaring. Der gikk vi igjennom begge parters forventninger til intervjuet, for å unngå eventuelle misforståelser i forhold til deltakelsen i studien (Thagaard, 2013). Det viste seg å være lurt før intervjuet med B1, ettersom jeg fikk inntrykk av at han var spesielt undrende og nysgjerrig på lekfenomenet i kroppsøvingsfaget. Siden dette var et intervju hvor jeg ønsket å få innsikt i B1 sin forståelse for fenomenet, anså jeg det som uprofesjonelt å legge frem mine meninger og verdier i fare for å påvirke informantens svar. Videre spurte jeg om et muntlig samtykke (i tillegg til skriftlig) for å slå på lydopptakeren som ble plassert midt på bordet. Jeg benyttet lydopptaker for å være sikker på at alle data ble dokumentert, i tillegg til at jeg da kunne ha fullt fokus på deltakernes reaksjoner og dialogen. Dette gjorde det også enklere å stille gode og relevante oppfølgings spørsmål ved behov for utdypende forklaring (Thagaard, 2013).

For å «varme opp» samtalen og skape tillit i intervjusituasjonen startet jeg selve intervjuet med nøytrale temaer som lærernes utdannings- og arbeidsbakgrunn. På den måten var det enklere å gå over til mer utfordrende spørsmål om leken i kroppsøvingsfaget som krevde mer refleksjon av læreren (Thagaard, 2013). For å få flyt i samtalen benyttet jeg meg også av prober ved f.eks. å gi oppmuntrende tilbakemeldinger gjennom et nikk, smil, kort repetisjon av det som ble sagt, og ulike fraser som «ja», «mhm» og lignende. Avslutningsvis åpnet jeg opp for at lærerne kunne fortelle om noe de gjerne ville dele eller ønsket å utdype, for å sikre at de fikk fortalt det de ønsket før vi avsluttet intervjuet (Brinkmann & Kvaale, 2009).

Et intervju sies å besitte en viss asymmetrisk relasjon i form av at intervjueren ofte har mer vitenskapelig kompetanse om temaet, har forberedt og er den som styrer og driver intervjuet fremover (Brinkmann & Kvale, 2009; Thagaard, 2013). Det var først og fremst lærernes ekspertise og kompetanse omkring lekfenomenet i skolen og kroppsøvingsfaget jeg ønsket å få økt forståelse for. Utgangspunktet for intervjuet var derfor at lærerne satt inne med

verdifulle erfaringer og kunnskap jeg ikke hadde, og jeg fokuserte på å redusere den asymmetriske relasjonen så godt det lot seg gjøre ved å vise stor interesse, forståelse og respekt for det lærerne hadde å fortelle.

Observasjon

Siden jeg hadde lite erfaring med å bruke observasjon som forskningsmetode, ønsket jeg å trene på observatørrollen i forkant av datainnsamlingen gjennom en pilotstudie. Dette for å være best mulig forberedt til å gjøre gode, presise, troverdige og pålitelige observasjoner. Ifølge Vedeler (2000) kan observasjonsmateriale kritiseres for å være et resultat av observatørens selektive persepsjoner, siden man som observatør er avhengig av egne sanser for å kunne samle inn data og reflektere over situasjoner som finner sted.

Observasjonsdataene reliabilitet avhenger dermed av min kompetanse, ferdigheter og systematikk. Med bakgrunn i erfaringer gjort i piloten tok jeg i bruk deltakende observasjon under datainnsamlingen. Jeg forsøkte å delta mest mulig i lekene for å styrke «innenfra»-perspektivet, men varierte med å stå litt utenfor, og erfarte en fin balansegang mellom disse posisjonene. Stort sett fokuserte jeg på å observere små grupper eller enkelte elever, for å oppfatte flest mulig detaljer og kjenne igjen Karoff (2010) sine lekdimensjoner.

Ut fra både erfaringer gjort under pilotobservasjonene og metodelitteratur, hadde jeg i forkant av observasjonsstudiet tenkt nøye over hvordan jeg skulle gå frem ved det første møtet med klassene. For å bygge gode relasjoner, oppnå tillit og bli akseptert av elevene, valgte jeg innledningsvis å presentere meg selv og hvorfor jeg var til stede. Elevene ble også minnet på min rolle i starten av den andre observasjonsøkten, i tilfelle noen hadde glemt hvorfor jeg var der og for å informere elevene som ikke var tilstede under første observasjonsøkt. For å bli akseptert av elevene var jeg også bevisst hvor jeg opphold meg da læreren introduserte de ulike lekene i timen. F.eks. stod jeg ved siden av elevene og satte meg ned på benken sammen med dem. Fangen (2004) hevder at man som voksen observatør ikke vil kunne være deltaker på lik linje med barn, og ifølge Thagaard (2013) vil man som forsker alltid ha en viss distanse til deltakerne på grunn av at man kommer utenfra med en bakenforliggende intensjon om å observere. For å komme tett på elevene forsøkte jeg derfor som Karoff (2010) gjorde under doktorgradsarbeidet sitt å innta en rolle som atypisk voksen. I rollen som atypisk voksen godtar man at man ikke er et barn, men man ønsker ikke samme relasjon til deltakerne (elevene) som de andre voksne (lærerne og evt. assistenter) (Karoff, 2010). På denne måten

forsøkte jeg å unngå rollen som «hjelpelærer». Bevisst tok jeg også på meg joggesko og treningsklær for å vise at jeg var der for å delta sammen med elevene, og for å bli oppfattet som en person i miljøet (kroppsøvingsteksten) jeg ønsket å studere (Thagaard, 2013).

4.4.2 Validitet

En studies validitet sier noe om gyldigheten av tolkningene av datamaterialet (Thagaard, 2013). Gjennomskiktighet i redegjørelsen av en studie er som ved reliabilitet sentralt når det kommer til spørsmålet om validitet, og avhenger av at grunnlaget for fortolkninger blir tydeliggjort. Gjennom hele metodekapitlet har jeg forsøkt å tydeliggjøre dette grunnlaget, ved å beskrive studiens utgangspunkt, metodiske design og forhold som har med analysen av datamaterialet å gjøre. Som forklart i kapittel 4.1.1 kan ikke samfunnsforskning være verdinøytral, og mine verdier og forforståelse har i større eller mindre grad trolig påvirket studien (Halvorsen, 2008). Lærerutdannelsen min kan derfor sies å ha hatt betydning, samtidig har det gitt meg verdifull kompetanse og forståelse, som kan ha bidratt til å styrke studien og gitt meg adgang til kroppsøvingsteksten.

Kvale og Brinkmann (2009) legger også vekt på at validitet i samfunnsvitenskapen sier noe om i hvilken grad en metode undersøker det den skal undersøke. For å sikre at intervjuene og observasjonene undersøkte hvordan det lekes i kroppsøvingsteksten ved barne- og ungdomsskolen, valgte jeg å gjennomføre en pilotstudie jamfør kapittel 4.2.3. Dette gav meg mulighet til å øve på å bruke datainnsamlingsmetodene for å redusere sannsynligheten for feilkilder (Vedeler, 2000), og utarbeide gode og relevante intervju- og observasjonsguider for å besvare studiens problemstillinger. For å styrke studiens validitet valgte jeg metodetriangulering ved å kombinere intervju og observasjon under datainnsamlingen. Ifølge Markula og Silk (2011) kan bruk av to metoder øke bredden i datamaterialet, og gir mulighet til å studere hvordan det lekes i kroppsøvingsteksten fra ulike vinkler for en helhetlig analyse (Markula & Silk, 2011). Studiens analyse og fortolkning av resultater bygger også på den hermeneutiske vitenskapsteorien, jamfør kapittel 4.3.2, og det har vært en «frem og tilbake-prosess» mellom de ulike prosessene (pilot, innsamling av data og analyser ol.) på flere nivåer og som helhet. Med en slik tilnærming har jeg forsøkt å unngå partisk subjektivitet, det vil si at jeg har prøvd å unngå å lete etter materiale som kun støtter opp under mine meninger og konklusjoner (Kvale & Brinkmann, 2009). Denne tilnærmingen har også bidratt til at jeg har utviklet en mer nyansert forståelse for lek i kroppsøvingsteksten.

4.4.3 Overførbarhet

«At undersøge leg er i udgangspunktet ikke noget let projekt, for hvordan ved man, at noget er leg? Og kan noget, man tror ikke er leg, godt være leg?» (Karoff, 2010, s. 18). Som Karoff beskriver kan det være utfordrende å undersøke lek, og hvordan fenomenet blir forstått vil avhenge av forskerens øyne og studiens lekteoretiske forankring. En kvalitativ studies overførbarhet sier noe om tolkningene en forsker gjør innenfor rammen av en enkelt studie er gyldig i andre situasjoner. Derfor er det fortolkningen, og ikke beskrivelser av mønstre i dataene, som sier noe om en studie er overførbar (Thagaard, 2013). Denne studien gir mye informasjon om få enheter, og overførbarhet er derfor ikke et mål i seg selv. Likevel gir studien en forståelse for hvordan leken som fenomen kommer til syne i kroppsøvfingsfaget ved fire forskjellige barne- og ungdomsskoler, ved å si noe om fire mannlige læreres ideologiske, oppfattede og operasjonaliserte forståelse for lek jamfør Goodlad's (1979) læreplanteori. I tillegg gir den en oppfatning av hvordan elever leker i kroppsøvfingsfaget ved to skoler med utgangspunkt i Karoff (2010) sin lekteori. Det trengs imidlertid flere studier omkring leken i kroppsøvfingsfaget, og jeg anser at denne studien kan være med på å bygge et grunnlag for videre forskning.

4.4.4 Studiens «begrensninger»

I henhold til kapittel 4.2.1 var det kun mannlige lærere som sa ja til å delta i studien, og gjennom intervjuene viste det seg at tre av fire lærere hadde hele eller deler av utdannelsen sin fra samme høyere utdanningsinstitusjon. Jamfør Skaalvik og Skaalvik (2013) har skolens læringsmiljø betydning for hvordan konteksten er tilrettelagt og organisert, samt opplevelsen elevene har av skolen. Det vil si at læringsmiljøet ved den felles høyere utdanningsinstitusjonen kan ha påvirket hvordan lærerne forstår og legger til rette for lek i kroppsøvfingsfaget, og kan anses for å være en «begrensning» for studien. Det kan også være at kvinnelige lærere ville tenkt annerledes, men på grunn av utfordringene jeg støtte på under rekrutteringen valgte jeg å inkludere de mannlige lærerne som hadde sagt ja til å delta. Jeg erfarte også at studiens intervjuguide gav mye og noe overlappende informasjon om leken i kroppsøvfingsfaget og skolen som kontekst, og at jeg på grunn av oppgavens begrensninger angående størrelse måtte plukke ut og begrense omfanget av resultater presentert i kapittel 5. Dette kunne evt. vært unngått ved en konkretisering av intervjuguiden, men jeg opplever likevel at jeg har klart å presentere lærernes «totale» forståelse for og tilrettelegging for lek i kroppsøvfingsfaget. Den fyldige informasjonen jeg hadde tilgang til, bidro på den annen side

til at jeg fikk en fyldig og helhetlig oppfatning av de kontekstuelle rammene for leken i skolen som dro nytte av under analysen.

I forkant av observasjonene avtalte vi at innholdet i timen skulle være lek slik læreren forstår fenomenet i undervisningssammenheng. Dette kan ha påvirket undervisningspraksisen til lærerne ved at de kan ha vært «flinkere enn vanlig», og kan derfor anses for å være en mulig feilkilde. For å motvirke dette snakket jeg med lærerne i forkant og la vekt på å formidle at undervisningen skulle gå som «normalt». Siden fokuset først og fremst var rettet mot å observere leksituasjonene blant elevene, og besvarelsen av delproblemstilling 1; om lærernes forståelse og tilrettelegging, tar utgangspunkt i informasjonen jeg samlet inn under intervjuene, har det trolig ikke hatt stor betydning for resultatet av studien. Samtidig var det en forutsetning for studien at innholdet i undervisningen var lek. Under datainnsamlingen kjente jeg også på at de ulike observatørrollene (deltakende vs. observasjon på sidelinjen) medførte metodiske utfordringer. På ungdomsskolen var jeg f.eks. med i en ballek hvor alle skulle skjerme hver sin basketball og forsøke å dytte bort motstanderens ball. Underveis viste det seg at det var utfordrende å gjennomføre denne leken og samtidig observere ut ifra Karoff's (2010) lekdimensjoner. Det var vanskeligere å få skrevet ned detaljer fra situasjonene enn om jeg hadde stått på sidelinjen, men samtidig fikk jeg en annen og nærmere forståelse for leksituasjonene siden jeg deltok aktivt.

Jamfør kapittel 4.4.1 valgte jeg å presentere meg selv og hvorfor jeg var til stede i starten av timen, for å bygge gode relasjoner, oppnå tillit og bli akseptert av elevene. B1 startet imidlertid hver kroppsøvingstime med aktiviteten «stikk-stikk»³. Dette medførte at jeg deltok i en aktivitet før jeg fikk presentert meg for barneskoleelevene, men jeg opplevde ikke at dette gjorde elevene usikre eller lignende. Jeg erfarte heller at barneskoleelevene var veldig imøtekommende, prøvde å skyte ballen på meg som de andre medelevene og aksepterte at jeg var en del av situasjonen sammen med dem. Jeg forsøkte også å unngå å få rollen som «hjelpelærer» ved å innta en rolle som atypisk voksen, jamfør Karoff (2010) og kapittel 4.4.1. Det varierte imidlertid hvordan elevene tolket min rolle, både på barne- og ungdomsskolen var det også varierende grad av kontaktsøkende elever. Til tross for dette tolket likevel noen

³ I «Stikk-stikk» konkurrerer alle mot hverandre. Det er om å gjøre og få tak i en av ballene som er i spill og prøve å treffe en av medelevene med ballen. Blir man truffet må man sette seg ned langs vegg og vente til enten den personen en ble truffet av blir truffet, eller at læreren roper at alle er fri.

elever min rolle som voksenperson/lærer. Det var f.eks. en hendelse på ungdomsskolen, hvor en av elevene skulle vise meg et skudd og ropte: «lærer, se her!». En annen gang ble jeg satt i en posisjon hvor jeg måtte være dommer i en stafett på barneskolen, siden noen av elevene jukset. Dette kan ha svekket rollen som atypisk voksen, selv om det tilsynelatende ikke hadde betydning for min deltakelse senere i undervisningen og «innenfra»-perspektivet jeg søkte.

4.5 Etiske refleksjoner

All vitenskapelig forskning stiller krav til at visse etiske retningslinjer blir fulgt av forskeren (Thagaard, 2013). Etersom studien krevde behandling av personopplysninger var studien ansett for å være meldepliktig jamfør personopplysningsloven (2018), og godkjenning til å gjennomføre studien ble innhentet fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) i september 2017. Det ble også innhentet godkjenning om å forlenge lagring av dataene juni 2018. Før datainnsamlingen ble skriftlig informert samtykke gitt av deltakerne i studien. Alle deltakerne fikk et informasjons- og samtykkeskriv (vedlegg 4 og 5) som ga informasjon om hva deltakelse innebar, og at deltakerne når som helst hadde mulighet til å trekke seg fra studien uten å oppgi grunn. Etersom elevene var under 15 år samlet jeg inn samtykke fra deres foresatte, og utformet et ekstra informasjonsskriv til eleven (vedlegg 6). I skrivet til elevene ble det poengtert at eleven når som helst kunne velge å trekke seg fra observasjonsstudiet, selv om deres foresatte hadde godkjent deltagelsen. De aller fleste elevene samtykket med unntak av noen få elever. Under observasjonene deltok alle elevene i undervisningen, men jeg unnlot å observere situasjoner hvor elevene som ikke hadde samtykket deltok og disse er således ikke en del av datamaterialet. I pilotstudien ble det kun innhentet samtykke fra lærerne som skulle intervjues. NSD godkjente at pilotobservasjonene ble gjennomført uten samtykke fra elevenes foresatte, ettersom det ikke ble samlet inn noe personidentifiserende opplysninger om elevene, og fordi at datamaterialet ikke skulle presenteres i masteroppgaven.

Kvalitativ forskning krever at all personidentifiserende informasjon blir behandlet konfidensielt, og derfor laget jeg et eget beskyttet dokument som inneholdt en koblingsnøkkel til deltakerne (Thagaard, 2013). For å sikre deltakernes anonymitet har jeg anonymisert alle personidentifiserende opplysninger, og brukt pseudonymer i datamaterialet og i masteroppgaven. Det innsamlede datamaterialet vil bli destruert etter at studien er avsluttet.

5 Funn og drøfting

I dette kapitlet presenteres studiets funn og drøfting sammen for å unngå mange gjentakelser, og for å gi en oversiktlig presentasjon av resultatene som omfatter både intervjuene med lærerne og observasjonene av kroppsøvingstimer i barne- og ungdomsskolen. Observasjons- og intervjudatamaterialet vil fortrinnsvis behandles separat, men er sett i sammenheng der det er relevant. Funnene fra studien blir diskutert og drøftet opp mot hovedproblemstillingen med tilhørende delproblemstillinger i lys av LK06, teori og forskning presentert i kapittel 2 og 3, samt analyseredskapet (figur 4) som viser mulige måter å forstå lærernes ideologiske og oppfattede forståelse for lek, samt operasjonalisering av lek i kroppsøvingsfaget. Til å begynne med i kapittel 5.1 presenteres skolene, lærerne, klassene som deltok i datainnsamlingen. I påfølgende kapitler fremstilles funnene i en temabasert analyse, hvor de overordnede temaene er: kapittel 5.2 «lærernes forståelse for og tilrettelegging for lek i kroppsøvingsfaget» og kapittel 5.3 «lekens uttrykksformer i kroppsøvingsfaget ved barne- og ungdomsskolen». Før utvalget presenteres, vil jeg belyse en utfordring jeg møtte under studien og analysen av lek som fenomen.

Legen er ikke et produkt, som i statisk form kan undersøges. Derimot er legen levende, den sker hele tiden, og den handler om de mennesker, der lever i og med den. Derfor må vi også undersøke den der, hvor den sker. (Karoff, 2013a, s. 26)

I henhold til Karoff (2013a) er ikke lek et statisk produkt, det er levende, dynamisk og endrer seg i takt med sammenhengene den utspiller seg i. Analysearbeidet har derfor vært en utfordrende prosess, siden gjenstanden for analysen er et dynamisk og levende fenomen. Jeg vil også presisere at mine drøftinger og tolkninger av funnene kun er mulige måter å forstå lek i skole- og kroppsøvingsteksten på, og at det finnes flere måter å forstå fenomenet enn det som blir belyst i denne studien.

5.1 Presentasjon av skolene, lærerne, klassene og observasjonene

I dette kapitlet presenteres de fire skolene, lærerne og klassene som deltok i studien. Store deler av informasjonen er hentet fra intervjuene med lærerne og fra skolenes nettsider. I tillegg gis en kort beskrivelse av innholdet i observasjonsøktene jeg gjennomførte. I henhold

til kapittel 4.5 om studiens etiske refleksjoner, er alle deltakerne tilordnet pseudonymer for å ivareta deres rett til anonymitet. Jeg har valgt å skille mellom barne- og ungdomsskolelærerne siden det er av relevans for den videre analysen. Elevene betegnes henholdsvis som elev gutt/jente i 4. klasse ved barneskole A eller elev gutt/jente i 8. klasse ved ungdomsskole C.

5.1.1 Barneskole A (B-skole A)

B-skole A er en distriktbarneskole på Østlandet. Det går omkring 263 elever på skolen som er fordelt utover 1. til 7. trinn. Læreren jeg intervjuet fortalte at skolen ligger i et område med gode sosiokulturelle vilkår, midt i et byggefelt med eneboliger, og har elever som stort sett er aktive på fritiden. Uteområdet er variert og godt tilrettelagt for både lek og ulike aktiviteter. De har blant annet en stor lekeplass med diverse lekeapparater, åpne områder, to fotballbaner, to små skogsområder og basketballkurver. I nær omkrets disponerer skolen et større skogsområde, en skøytebane og et langrennsområde med oppkjørte skiløyper på vinteren. Innendørs har skolen en kroppsøvingshall på størrelse med en tredjedel av en håndballbane.

I løpet av skolehverdagen har B-skole A to små friminutt på 15 minutter og ett lengre friminutt på 30 minutter. De har tre trivselsledere (Trivselsleder, u.å.) i hver klasse fra og med 4. trinn, som i storefri organiserer ulike aktiviteter ut ifra aktivitetsbanken og utstyret de besitter. Skolen er også en del av prosjektet «mitt valg» (Mitt valg, u.å.), og har timeplanfestet 45 minutter hver uke til å gjennomføre prosjektet. Mitt valg er et undervisningsprogram i sosial- og emosjonell kompetanse, hvor formålet er å gi barn og unge trygghet og kompetanse til å ta selvstendige valg og samhandle med andre. Prosjektet tilbyr undervisningsprogram for barnehage, skole (grunnskole og videregående) og idretten, og inneholder en del forslag til leker man kan gjennomføre. I tillegg har de eldste klassene ved skolen avsatt tid til FYSAK hver uke, jamfør tiltaket som ble vedtatt i 2009 om rett fysisk aktivitet i grunnskolen på 5.-7. trinn (Udir, 2009).

B-skole A er også en del av et folkehelseiltak og satsingsprosjekt i kommunen, som videre i oppgaven vil bli betegnet gjennom pseudonymet «sunn og aktiv⁴» jamfør informantenes rett

⁴ «Sunn og aktiv» er et tiltak hvor barnehagene og skolene i kommunen er pliktet til å legge til rette for å styrke elevenes læringsmuligheter gjennom helsefremmende aktivitet i løpet av skolehverdagen, samt bygge grunnlag for at elevene utvikler gode kostvaner.

til anonymisering. For å oppnå «sunn og aktiv» sine mål har B-skole A innført 30 til 60 minutter fysisk aktivitet hver dag for barna utenom kroppsøving. Læreren forteller at han hver dag starter dagen med 15 minutter fysisk aktivitet for å oppfylle kravet, hvor de f.eks. leker en lek eller danser. Friminuttene går for å være en del av skolens avsatte tid til fysisk aktivitet. I tillegg til alle prosjektene skolen er engasjert i arrangerer de ulike aktivitetsdager for elevene, som vinteraktivitetsdag (ski og aking), våraktivitetsdag, høstaktivitetsdag (turdag), friidrettsdag og ulike fagdager i f.eks. matte, norsk og engelsk.

Barneskolelærer 1 (B1) ved B-skole A

B1 er en mannlig lærer med femårig utdanning. Han har studert allmennlærer for 1. til 10. trinn og har et årsstudium i spesialpedagogikk. B1 ble ferdig utdannet i 2002, og har som regel undervist i kroppsøvingfaget hvert år. Læreren har kun 5 vekttall i kroppsøvingfaget (15 studiepoeng), men dette ble på utdanningstidspunktet regnet som formell kompetanse i faget. B1 forteller at han i år er kontaktlærer ved 4. trinn, og underviser i kroppsøving, matte, norsk, engelsk og samfunnsfag. Læreren fortalte at han hadde tilegnet seg mest kompetanse om lek gjennom egne erfaringer som lærer og forelder.

4. klasse ved B-skole A

I 4. klasse ved B-skole A går det omkring 20 elever i alderen 8-9 år, hvor flertallet av elevene er gutter. B1 er deres kroppsøvingslærer. Jeg gjennomførte to observasjoner i denne klassen som er noe jeg vil komme til tilbake til i kapittel 5.3.

5.1.2 Barneskole B (B-skole B)

B-skole B er en flerkulturell barneskole sentralisert i en by på Østlandet, hvor det går omkring 377 elever fordelt utover 1. til 7. trinn. Skolen har også en spesialklasse for elever med autismspekterforstyrrelser. Uteområdet består av ett klatrestativ, en sandkasse, en stor åpen asfaltert skolegård, en ballkurv og litt skog med større steiner og noen trær. Omkring 200 meter unna skolen ligger det en kunstgressbane som de eldste barna får benytte om sommeren, og i forbindelse med fotballbanen er det også et skogsområde. Skolehverdagen er organisert slik at elevene har to små friminutt på 15 minutter, i tillegg til ett lengre friminutt på 40 minutter.

Ved B-skole B har de trivselsledere og noe de kaller for smilepatrulje. Ifølge informasjonen jeg fikk fra læreren har ordningene ulike ansvarsområder i storefri, men jobber sammen mot et felles mål om å inkludere alle i ulike leker og aktiviteter. Smilepatruljen består av elever fra 6. trinn, og har i oppgave å sørge for at medelever har det bra og at de alltid har noen å leke med. Trivselslederne har ansvar for å dra i gang ulike aktiviteter i friminuttene med utstyret de har tilgang til. Det kan f.eks. være aktiviteter som fotball, stikkball, slåball og lignende. I det lengste friminuttet har elevene tilgang til en hall hvor hver klasse blir tildelt en dag hver, men 5. og 6. trinn har hallen mest. Det er en voksen som setter i gang en felles aktivitet når de er der. Tre dager i uken legger skolen til rette for 30 minutter med FYSAK, og det blir gjennomført ulike aktiviteter som gåturer, leker, styrketrening og lignende. Ved B-skole B blir det gjennomført et par aktivitetsdager i løpet av skoleåret; en friidrettsdag og en vinteraktivitetsdag med ski, skøyter og aking. Det blir også gjennomført ulike sporadiske turer og utflukter i nærområdet, hvor hele eller deler av skoledagen flyttes utendørs. Som nevnt tidligere har jeg ikke gjort observasjoner ved denne skolen på grunn av oppgavens omfang og tidsbegrensning.

Barneskolelærer 2 (B2)

B2 er en mannlig lærer som har idrettsfaglig bachelorgrad i fysisk aktivitet og helse, et årsstudium i praktisk pedagogisk utdanning rettet mot kroppsøving og idrettsfag og 30 studiepoeng i naturfag rettet mot 5.-10. trinn. Læreren har jobbet som lærer ved samme barneskole siden han ble ferdig utdannet for tre år siden, og underviser i kroppsøving og naturfag. Under intervjuet fortalte B2 at han hadde tilegnet seg kompetanse om lek gjennom utdanning, kurs og egne erfaringer som lærer.

5.1.3 Ungdomsskole C (U-skole C)

U-skole C er en distriktsungdomsskole som ligger i samme kommune som B-skole A på Østlandet. Det er omtrent 360 elever på skolen som er fordelt utover 8. til 10. trinn. Skolen ligger i forbindelse med et idrettsanlegg og har gode tilrettelagte uteområder, som blir brukt til lek og aktivitet i undervisning og i friminuttene. I nærområdet rundt skolen ligger to kunstgressbaner (en syver-bane og en elver-bane), to gressbaner, skog innen gangavstand og volleyballbane. Skolegården er asfaltert med basketballkurver, i tillegg til benker som er plassert utover området. Innendørs har skolen en stor håndballbane, som kan deles opp med tre skillevegger, som blir brukt under kroppsøvingsundervisningen og i storefri. Siden skolen

deler hallen med en nærliggende barneskole, varierer det hvor stor hall klassene disponerer i kroppsøvingsundervisningen. Noen ganger har de en tredjedel av håndballbanen, mens andre ganger disponerer de to tredjedeler av banen. Innendørs er det også lagt til rette for aktivitet med to bordtennisbord som ifølge ungdomsskolelærer 1 blir flittig brukt av elevene.

I løpet av skolehverdagen har elevene korte friminutt på 5 minutter mellom timene og ett lengre friminutt på 30 minutter (storefri). U-skole C har også trivselsledere (Trivselsleder, u.å.) som ved visse perioder i løpet av skoleåret har ansvar for å organisere aktiviteter i hallen. Det blir også gjennomført en kanonballturnering og en fotballturnering, som foregår på tvers av trinnene, i storefri i løpet av skoleåret. I tillegg organiserer skolen ulike aktivitetsdager for elevene, og samarbeider med de andre ungdomsskolene i kommunen om noen av dem. Eksempler på aktivitetsdager er friluftslivtur, vinteraktivitetsdag, fotballturnering, friidrettsdag og volleyballturnering. Det varierer hvor organiserte aktivitetsdagene er fra skolens side. Siden U-skole C ligger i samme kommune som B-skole A følger de det samme folkehelseiltaket «sunn og aktiv» som B-skole A.

Ungdomsskolelærer 1 (U1)

U1 er en mannlig lærer med en treårig faglærerutdanning i kroppsøvingsfaget. I tillegg til bachelorgraden har han studert ett år med historie (40 studiepoeng) ved et lektorprogram, og fullfører i løpet av skoleåret 2017/18 et deltidsstudium i kristendom, religion, livssyn og etikk (60 studiepoeng). I tillegg til kroppsøving underviser læreren i samfunnsfag og KRLE. U1 har jobbet som lærer på ungdomsskoler ved alle trinn i syv år, og har vært ansatt på U-skole C i tre år. U1 har tilegnet seg kompetanse om lek gjennom utdanning, kurs og egne erfaringer som lærer og fotballtrener.

8. klasse ved U-skole C

8. klasse ved U-skole C består av omkring 30 elever i alderen 13-14 år. U1 er deres kroppsøvlingslærer. Jeg gjennomførte to observasjoner i denne klassen som er noe jeg vil komme tilbake til i kapittel 5.3.

5.1.4 Ungdomsskole D (U-skole D)

U-skole D er en flerkulturell ungdomsskole som er sentralisert i en by på Østlandet, som har en velkomstklasse for elever som har bodd kort tid i Norge. Det er om lag 415 elever som går

på skolen fordelt på 8. til 10. trinn. Omkring skolen ligger det to naboskoler, ett idrettsanlegg og bebyggelse. I friminuttene og i forbindelse med undervisning disponerer skolen en fotballbane, en basketballbane og en ballbinge. Fotballbanen deles med den ene nærliggende barneskolen. I skolegården er det lagt til rette for at elevene kan leke og være aktive med et garasjeområde, en stor åpen asfaltert plass og et par bordtennisbord med forhøyede hauger rundt. U-skole D ligger også i kort avstand til et større skogsområde med skog og en grusbane som blir brukt til undervisningsformål. I tillegg kan elevene benytte et lite skogsområde nær skolen i friminuttene. Ifølge ungdomsskolelærer 2 blir det lille skogsområdet sjeldent brukt, på grunn av at området rundt skolen til tider kan være tøft på grunn av kriminalitet.

I forbindelse med idrettsanlegget har skolen tilgang til en stor hall, som blir brukt til undervisning i kroppsøving og en fotballturnering de arrangerer for elevene i storefri i løpet av skoleåret. Skolen organiserer også en aktivitetsdag i sommerhalvåret for elevene, hvor de kan velge mellom ulike aktiviteter, f.eks. diverse turneringer, slakk line, friluftsliv, matlaging og lignede. Klassene har også forskjellige ekskursjoner hvor de benytter seg av diverse områder som parker, turstier, museum, og gjennomfører en sjøskole hvor elevene får livreddende opplæring og erfaring med sjø. Skolehverdagen ved U-skole D er organisert slik at elevene har ett lengre friminutt på 40 minutter, i tillegg til tre til fire små friminutt på 10 minutter. Ifølge læreren har elevene mulighet til å låne diverse utstyr som bordtennisutstyr, basketball, fotball, slåballutstyr og rokkeringer om en lærer er tilgjengelig for å låse opp utstyrslaget. Innendørs har skolen lagt til rette for et spillrom med ulike brettspill som elevene kan bruke i friminuttene. På grunn av oppgavens omfang og tidsbegrensning har jeg ikke gjennomført noen observasjoner ved denne skolen.

Ungdomsskolelærer 2 (U2)

U2 er en mannlig lærer og har generell idrettsfaglig bachelorgrad, mastergrad i idrettsvitenskap, årsstudium i PPU rettet mot kroppsøving og idrettsfag og et årstudium (60 studiepoeng) i religionsvitenskap. Han underviser i kroppsøving, mat og helse og KRLE. U2 har jobbet som lærer i fire år og er på sitt tredje år som lærer ved U-skole D. Han har mest erfaring med undervisning på ungdomsskoletrinnet, men har jobbet et par måneder som vikar på en videregående skole. U2 fortalte under intervjuet at han hadde tilegnet seg kompetanse om lek gjennom utdannelsen og kurs, men først og fremst fra erfaringer som lærer.

5.1.5 Forskjeller og likheter mellom skolene, lærerne og elevene

Det er mange likheter og noen forskjeller blant lærerne og elevene, samt hvordan det legges til rette for lek i løpet av skolehverdagen mellom de ulike skolene. Alle lærerne utenom B1, som er utdannet grunnskolelærer, har idrettsfaglig utdanningsbakgrunn. B-skole A og U-skole C er distriktsskoler, mens B-skole B og U-skole D er flerkulturelle skoler sentralisert i by. U-skole C skiller seg ut ved at den har en kompakt skolehverdag med korte friminutt mellom timene, noe som er med på å begrense tiden ungdomsskoleelevene har til å leke og være aktive i friminuttene. Under intervjuene fortalte lærerne at elevene i varierende grad har tilgang til utstyr i friminuttene. Ved U-skole C er dette ikke lagt til rette for utenom i kroppsøvingshallen, men det er åpent for å spørre lærerne, noe som ikke skjer så ofte. I likhet med U-skole C er det ikke så stor etterspørsel av utstyr i friminuttene ved U-skole D, men elevene har tilgang til diverse utstyr om en lærer er tilgjengelig og kan låse opp utstyrslaget. Ved B-skole A og B er det større tilgang og trivselslederne disponerer utstyr som blir brukt i storefri. U-skole D var den eneste skolen som ikke var engasjert i noe tiltak eller program som bruker lek som metode. I tabell 1 presenteres sentrale faktorer som sier noe om konteksten for lekens forutsetninger ved skolene, og hvordan de ulike skolene legger til rette for lek og aktivitet i løpet av skolehverdagen.

Tabell 1: Forskjeller og likheter mellom skolene som kontekst for lek.

	B-skole A	B-skole B	U-skole C	U-skole D
Tilrettelagt utemiljø for lek	<u>Skolegård:</u> Delvis asfaltert med lekeplass med diverse apparater, åpne områder, 2 fotballbaner, 2 små skogsområder, basketballkurver.	<u>Skolegård:</u> Delvis asfaltert med klatrestativ, sandkasse, ballkurv, litt skog med større steiner og noen trær.	<u>Skolegård:</u> Asfaltert med benker og basketballkurver. <u>Idrettsanlegg:</u> 2 kunstgressbaner, 2 gressbaner, volleybane.	<u>Skolegård:</u> Asfaltert med 2 bordtennisbord, garasjeområde. <u>Idrettsanlegg:</u> Fotballbane som deles med en barneskole, ballbinge, basketballbane.
	En større skog innen gåavstand,	<u>Ca. 200 meter unna skolen:</u>	<u>Skog innen gåavstand.</u>	Liten skog i forbindelse med

	skøytebane og langrennsområde.	Kunstgressbane og liten skog som de eldste barna kan benytte om sommeren.		skolen, og en stor skog med grusbane innen gåavstand
Tilrettelagt innemiljø for lek	Hall	Hall	Hall, 2 bordtennisbord	Hall, spillrom
Om elevene har tilgang til hallen i storefri	Nei	Ja, dager fordeles mellom trinnene	Ja	Nei
Tiltak/program skolen er engasjert i som bruker lek som metode	Trivselsledere, folkehelse tiltak i kommunen, Mitt valg, FYSAK	Trivselsledere, smilepatrulje, FYSAK	Trivselsledere, folkehelse tiltak i kommunen	Ingen
Aktiviteter organisert av skolen/elever i løpet av skoleåret	Ulike aktivitetsdager og forskjellige fagdager	Ulike aktivitetsdager, diverse ekskursjoner	Kanonballturnering, fotballturnering, ulike aktivitetsdager	Fotballturnering, en aktivitetsdag, diverse ekskursjoner

Som nevnt har jeg innenfor rammen for denne studien valgt å gjennomføre intervju og observasjoner i både barne- og ungdomsskolen, fordi det er en del like kontekstuelle rammeforutsetninger for lek i begge skoleslagene jamfør tabell 1.

5.2 Lærernes forståelse og tilrettelegging for lek i kroppsøvfingsfaget i barne- og ungdomsskolen

I henhold til kapittel 2.1 kan lek forstås på mange måter ut fra ulike kontekster, ideologiske og teoretiske perspektiv og kulturelle aktiviteter (Ekrem, Tingstad & Johnsen, 2001; Røys, 2000; Steinholt, 1999; Karoff, 2010; Borgen & Ødegaard, 2015; Guss, 2000; Vestad, 2014, 2015; Lindqvist, 2001; Christensen & Mikkelsen, 2008, Sandseter, 2010; Sanderud & Gurholt, 2014). Slik jeg tolker dette vil det si at leken er et flertydig fenomen, og kan i praksis fremtre på forskjellige måter i ulike kontekster. I dette kapittelet belyses studiets første delproblemstilling: «Hva legger kroppsøvfingslærere ved barne- og ungdomsskolen i sin forståelse av lek som fenomen i kroppsøvfingsfaget, og hvordan legger de til rette for lek?».

Dette blir hovedsakelig belyst med utgangspunkt i intervjuene, men blir sett i sammenheng med observasjoner der det er relevant.

Som det fremkommer av kapittel 4.3.2 forklarte lærerne hvordan de forstår lek i kroppsøvfingsfaget, samtidig som de snakket om hvordan de legger til rette for lek i undervisningen. Det vil si at lærernes oppfattelse og operasjonalisering av lek går sammen, og på denne måten gav de også uttrykk for sin ideologiske forståelse for lek i skolen i henhold til Goodlad's (1979) læreplanteori. Studiens funn og drøftinger vil derfor presenteres ved bruk av studiens analytiske kategorier; kapittel 5.2.2 «Lek og spill», kapittel 5.2.3 «Lek som metode for å oppnå et ytre formål» og kapittel 5.2.4 «Lek som formål i seg selv», for å unngå mange gjentakelser. Ettersom læringsmiljøet har betydning for lekens forutsetninger ved den enkelte skole (Skaalvik & Skaalvik, 2013), gis det aller først en ytterligere beskrivelse av den enkelte skoles kontekst for lek i neste kapittel.

5.2.1 Skolen som kontekst for lek

I dette kapittelet redegjøres det for lærernes svar på forskerspørsmålene: «Hvilken status har bruk av lek i undervisning blant kollegene?» og «På hvilken måte opplever læreren at skolens ledelse er med på å støtte opp under bruk av lek i undervisningen?». Under intervjuene med B-skolelærerne spurte jeg om lek var et tema som blir diskutert blant lærerne på skolen, og om de opplevde at ledelsen ved skolen oppmuntrer til bruk av lek i undervisning. B1 svarte at de ofte diskuterte lek under skolens fellestid, men at diskusjonene retter seg mot hvordan man kan legge til rette for en aktiv undervisning som er lekbasert i henhold til folkehelseiltaket «sunn og aktiv». På B-skole A hadde skolen også et skap hvor de kan legge inn lekbaserte undervisningsopplegg som har fungert i praksis, og lek blir derfor ofte brukt i andre fag. I tillegg fortalte B1 at de har en tydelig tilstedeværende ledelse ved skolen som stiller krav til at de skal være aktive i undervisningen, og er dermed positive til bruk av lek.

På de samme spørsmålene svarte B2 at det hendte at han diskuterte lek med andre som har kroppsøving, og at det da ofte var erfaringsutveksling. Det var lite diskusjon om lek med de andre lærerne på skolen, og under møter kunne det virke som om leketemaet kom på banen i sammenheng med diskusjoner om sosial kompetanse: «*lære seg den sosiale biten om å følge regler og sånt*». B2 fortalte at han ikke opplever at ledelsen ved B-skole B oppmuntrer spesifikt til bruk av lek i undervisningen. Han svarte at ledelsen er mest opptatt av å jobbe

systematisk mot resultater i fagene, og erfarer å stå ganske fritt i hvordan han legger opp undervisningen. Det ble også sagt at det ble brukt litt lek i andre fag, men at det nok ikke var hovedfokuset i undervisningen ved B-skole B.

Siden ungdomsskolen er en annen kontekst ble det ene spørsmålet rettet direkte mot om lek var noe læreren diskuterer med andre kroppsøvingslærere. U1 fortalte at lek blir diskutert blant fagteamet i kroppsøving:

Blant kjernen av de som er kroppsøvingslærere er det vel ganske oppe og vedtatt at lek skal være en viktig del av faget, og at det er noe vi må legge opp til for å klare å nå målene på planen, i læreplanen, og for å få med alle sammen og skape bevegelsesglede. (U1)

Ut fra mine tolkninger kan det virke som om det er en selvfølge at lek skal være en del av kroppsøvingsundervisningen ved U-skole C, og at det ikke er noe som nødvendigvis diskuteres så mye med unntak av spontan erfaringsutveksling og før skolestart når planene legges. U1 erfarer at skolens ledelse oppmuntrer lærerne til å legge opp til alternativ undervisning, slik at undervisningen blir variert og har flere innfallsvinkler til kunnskapsformidlingen. For U1 er lek en del av den alternative undervisningen. Han fortalte også at det blir brukt lek i andre fag på U-skole C om man inkluderer konkurranser, quizer ol.

Under intervjuet med U2 kom det frem at lek er noe de har snakket ganske mye om blant kroppsøvingskollegaene ved U-skole D. Det er et tema i møter generelt, og fagteamet i kroppsøving møtes en gang i uken for å diskutere planer og undervisningsopplegg. U2 opplever at skolens ledelse gir lærerne ganske fritt spillerom, og at de fokuserer mer på å legge til rette for at lærerne kan gjennomføre det de selv mener styrker undervisningen. Under intervjuet kommer det også frem at en del undervisning i andre fag på skolen er lekbasert, f.eks. rollespill, et speed-dating-konsept, escape room og robotprogrammering.

Som det fremgår av kapitlet kan det, slik jeg tolker det, virke det som om lekens forutsetninger og læringsmiljøet ved de inkluderte skolene har visse likheter. I henhold til figur 4 i kapittel 3, kan det se ut til at skolene i varierende grad har en instrumentell forståelse for lek, hvor lek blir ansett for å være en metode som kan bidra til å oppnå et ytre formål.

F.eks. skal lek bidra til læring i fag, oppnåelse av læreplan, varierende kunnskapsformidling, utvikling av sosial kompetanse og gi elevene fysisk og helsefremmende aktivitet. B-skole A har en mest uttalt instrumentell forståelse for lek, som kan henge sammen med at ledelsen ved skolen etterspør hva lærerne gjør i undervisningen av hensyn til folkehelseiltaket «sunn og aktiv». Ved U-skole C kan det også virke som om kroppsøvingslærerne har en «både-og-forståelse» for lek; i tillegg til den instrumentelle forståelsen, anses leken for å potensielt skape en mer overordnet bevegelsesglede, jamfør formålet i kroppsøvingsfaget. Dette sier også noe om hvilke intensjoner kroppsøvingslærerne ved U-skole C tolker at den formelle læreplanen i kroppsøvingsfaget har, jamfør Goodlad (1979) sitt ideologiske og oppfattede læreplannivå.

5.2.2 Lek og spill i kroppsøvingsfaget

Innledningsvis i oppgavens første kapittel viste jeg til Karoff (2013a) som hevder at: «*Legen er et forunderligt, dragende og selvfølgelig menneskelig fænomen. Forunderligt, fordi vi godt ved, hvad leg er, men så snart vi forsøger at beskrive legen nærmere, så er det, som om den glider os af hænde*» (s. 11). Sitatet beskriver et av inntrykkene jeg fikk i intervjuene. Da lærerne snakket om hva de legger i sin forståelse av lek, jamfør Goodlad's (1979) ideologisk og oppfattet læreplannivå, og hvordan de legger til rette for lek, jamfør Goodlad's (1979) operasjonalisert læreplannivå, i kroppsøvingsfaget, virket det som at det for enkelte lærere kunne være utfordrende å definere og avgrense hva lek er. B1 ga uttrykk for en viss usikkerhet om hvor skillet mellom lek og annen aktivitet går: «*Stikk-stikk er jo lek, er det ikke det?*». U1 undret seg også over definisjonen av lek, og stilte spørsmål ved om konkurranse er en del av leken sett i sammenheng med undervisning generelt: «*Det spørs litt hvordan man definerer lek da? Hvis du tenker at lek kan være konkurranse, quizer eller den stilen der så tror jeg så absolutt at det blir brukt*». I forbindelse med undervisning i kroppsøvingsfaget lurte U1 i tillegg på om stafetter går for å være lek: «*Eller for eksempel pasningsrekker. Jeg vet ikke om det går som lek da? Men vi pleier å gjøre det om til stafett*».

U2 ga tydelig uttrykk for en noe ambivalent oppfattelse og operasjonalisering av lek i kroppsøvingsfaget. Aller først fortalte læreren at: «*Altså tanken er vel at leken på en måte, at lek, hvis man skal leke skal det på en måte være for alle da, og det skal ikke være egentlig så mye konkurransepreg i det som andre aktiviteter...* ». Dette indikerer at U2 har en forståelse av at lek i kroppsøvingsfaget til en viss grad kan inneholde konkurranser selv om det ikke er

hovedfokuset i aktiviteten. Senere i intervjuet ga U2 derimot uttrykk for en motstridende forståelse for lek, da han hevdet at ulike spill, idretter og konkurranser ikke kan være en del av leken i kroppsøvfingsfaget: «*Du skal ikke ha noen konkurranser, du skal ikke ha noe som... du skal ikke ha fotball, du skal ikke ha volleyball, du skal ikke ha liksom kanonball, du skal ikke ha noe som er kjent for de*». Dette ble sagt i forbindelse med at læreren snakket om lek hvor man leker for lekens skyld, som kjennetegnes av at leken ikke blir tillagt noe ytre formål, men er et mål i seg selv i henhold til figur 4. Det viser også til en mer ideologisk forståelse hos læreren, og er noe jeg kommer tilbake til senere i analysen. B2 var klarere da han snakket om lek, og det kunne virke som om han hadde en variert oppfattelse og operasjonalisering ved å inkludere ulike spill og konkurranser i lekundervisningen.

Ut fra mine tolkninger tyder sitatene til B1, U1 og U2 på at lekbegrepet, sett i sammenheng med kroppsøvfingsfaget, kan oppleves som noe uklart, der skillet mellom lek, spill og ulike konkurranser er «flytende». Dette bekrefter forståelsen jeg har av Moen med kollegaer (2018) sin dagsaktuelle kartleggingsrapport av innholdet i kroppsøvfingsfaget, hvor disse grenseoppgangen fremstod som noe «diffuse». I henhold til kapittel 2.1 finnes det flere måter å forstå lekfenomenet på sett i sammenheng med ulike teoretiske og ideologiske tradisjoner. Disse teoretiske og ideologiske tradisjonene har bidratt til at det finnes ytterpunkt i hvordan man kan forstå leken, og slik jeg tolker det gjenspeiler B1, U1 og U2 sine uttalelser et av disse ytterpunktene. F.eks. hevder Karoff (2013a) at lek og spill i praksis ikke kan atskilles, mens Holst (2017) forstår det som at lek og spill/konkurranser er tydelige motsetninger som ikke kan ses i sammenheng.

Selv om flere av lærerne viste en viss usikkerhet og ambivalent forståelse for lek, har jeg inntrykk av at lærerne har en forståelse for at leken kan vise seg på flere måter uten at de hadde begreper for det. Lærerne hadde ikke kjennskap til Karoff (2010) sin lekteori, men ut fra mine tolkninger gjenspeiler svarene deres ulike sider ved denne teorien. Da lærerne svarte på spørsmål som var rettet mot hvordan de legger til rette for lek i kroppsøvfingsundervisningen, jamfør Goodlad's (1979) operasjonaliserte læreplannivå, fortalte alle lærerne i varierende grad om ulike aktiviteter som består av kjennetegn på å være kun en lek, kun et spill eller begge deler samtidig. I henhold til Karoff (2013a) kjennetegnes lek av formler, samstemmighet og prosessorientering, mens spillet består av regler, enstemmighet og målorientering. Slik jeg tolker dette legger lærerne til rette for Karoff's

(2010; 2013a) ulike tilnærminger til lek og spill i kroppsøvningsfaget ved at elevene kan; «leke en lek⁵», «leke et spill⁵», «spille en lek» og «spille et spill», og som oftest blandes disse av deltakerne for å vedlikeholde leken jamfør figur 1 og horisontal akse i figur 4. Både intervjuene med alle lærerne og observasjonene gjort av B1 og U1 sin undervisning, peker mot at lærerne ofte legger til rette for at elevene kan «leke et spill». Ut fra mine tolkninger vil det si at lærerne tar i bruk ulike spill som de «modifiserer» ved å innføre lekbaserte kvaliteter i spillet, om de ikke gjennomfører spill som allerede innehar lekbaserte kvaliteter i sin opprinnelige form. Hva dette innebærer beskrives videre i kapitlet.

Da lærerne fortalte om ulike spill de modifiserer ved å innføre lekbaserte kvaliteter, kom de blant annet med eksempler på ulike stafetter. Jamfør Karoff's (2010, 2013a) teori kan stafetter defineres som spill. Det er en konkurranse som består av et felles sett med regler som strukturer lekmediets «mulige muligheter»; hva deltakerne kan gjøre i stafetten. Reglene danner også grunnlag for en slags enstemmighet, og deltakerne er rettet mot å oppnå et målbart resultat med stafetten. I den sammenheng fortalte B2 at han legger vekt på å ha «aktiviteter hvor det er helt tilfeldig hvem som vinner», og varierer derfor stafettene med å ta i bruk ulike lekmedier som terninger, kort, ord og mattestykker. Ut fra min forståelse bringer disse lekmediene inn mer lekbaserte kvaliteter i spillet. F.eks. blir prosessfokuset (lekbasert kvalitet) styrket fremfor resultatfokus (spillbasert kvalitet) ved å åpne opp for et mer tilfeldig utfall, og på den måten legge til rette for at deltakerne kan «leke et spill». Endring av lekmedier i spillet var en modifisering som gikk igjen blant lærerne. Under observasjon 2 av 8. klasse ved U-skole C la U1 til rette for et spill kalt «kongeball⁶», hvor han endret på lekmediet (skumgummiball, frisbee og innebandyballer) i spillet. På denne måten endret U1 på forutsetningene for spillet, og la rette for at elevene kan «leke et spill» på grunn av økt prosessfokus og et mer tilfeldig utfall av spillet. Ved økt prosessfokus kan det i henhold til Skaalvik og Skaalvik (2013) sin læringsmiljøteori, tyde på at lærerne forsøker å bygge grunnlag for et oppgaveorientert læringsmiljø hvor det fokuseres på erfaring, mestring og utvikling av egen kompetanse fremfor konkurranse/prestasjon og ferdigheter.

⁵ Hvordan lærerne legger til rette for at elevene kan «leke en lek» og «spille en lek» beskrives ytterligere i kapittel 5.2.4 om lek som formål i seg selv.

⁶ «Kongeball» går ut på at deltakerne blir delt inn i to lag, og en person fra hvert lag er konge som står på en benk på hver sin side av hallen. Innad i lagene skal deltakerne kaste en ball/gjenstand mellom hverandre og til kongen slik at laget tar poeng, samtidig som motstanderlaget skal prøve å hindre at kongen får tak i ballen.

I tillegg til å modifisere spill ved å endre på lekmediet som brukes, fortalte lærerne at de også endrer på reglene i ulike spill. U2 fortalte f.eks. om ballspillet «joker»:

Vi har jo en annen som vi ofte bruker. Et spill som heter joker som går ut på at du. Si at du spiller en fotballkamp med to lag, men før du begynner kampen så skal begge lagene velge en på laget som skal være joker. Det andre laget skal ikke vite hvem som er joker, hvem av det andre laget som ble joker. Og så begynner man kampen ved at man, altså spiller en kamp da og sier at man spiller i fem minutter. Og så er det sånn at alle på lagene kan score mål, men det er kun jokerens mål som teller. Også til slutt etter kampen er ferdig så må man da gjette hvem på det andre laget da som var joker. Hvis man gjetter riktig så får man for eksempel fem mål. Og da er det veldig opplagt, man tar ikke den beste spilleren man har først liksom, den fotballspilleren man har, man tar kanskje noen som man ikke ville gjettet på og litt sånn som det der. (U2)

Eksemplet viser ut fra min forståelse at U2 modifiserer spillet ved å endre på reglene i idretten fotballspillet. Dette gjøres for å bringe inn mer lekbaserte kvaliteter som prosessfokus og et tilfeldig utfall, og på den måten åpne opp for at elevene «leker et spill» fremfor å «spille et spill». B2 fortalte også om et eksempel hvor han innførte regelendringer i spillet «nappe hale»⁷, hvor reglene ga retningslinjer for hvilke haler elevene kan ta. F.eks. så kan elevene med gule bånd bare ta de med gult bånd, de med rødt bare ta de med rødt bånd, eller gutter og jenter kan bare ta båndene til de med samme eller motsatt kjønn.

Som nevnt viser studien at lærerne, i tillegg til å modifisere spill, også gjennomfører spill som allerede innehar lekbaserte kvaliteter i lekundervisning, jamfør Goodlad's (1979) operasjonaliserte læreplannivå. Eksemplene lærerne kom med var forskjellige «sistenvarianter», «nappe hale», «stiv heks», «hauk og due», «haien kommer», «slå på ring», «capture the flag» og rebusen «den gode soldat». Uavhengig av skole nevnte de også ulike ballspill som «stikk stikk»/«stikkball», «kanonball» og «titrekk», i tillegg til forskjellige stafetter. Til tross for at eksemplene inneholder en del kjennetegn på spill, innehar de ut fra

⁷ I «Nappe hale» får alle utdelt hvert sitt bånd. Enden av båndet skal festes i buksekanten og det er om å gjøre å få tak i flest mulig bånd fra motstanderne, samtidig som man unngår å miste de man har samlet.

mine tolkninger også kjennetegn på lek. F.eks. i «sisten»⁸ er det tydelige regler og enstemmighet, men resultatfokus er svekket til fordel for økt prosessfokus, ettersom spillet ikke stopper opp for å kåre en vinner når man blir tatt av den som «har´n». Eksemplet «haien kommer»⁹ inneholder også et styrket prosessfokus på grunn av et mer tilfeldig utfall av spillet. Det vil si at resultatet avhenger av hvor ofte laget blir ropt ut til haiene, og hvor langt unna man er hjemmet sitt når «haien kommer» ropes. Ved å bruke lek (spill med lekbaserte kvaliteter) på denne måten, kan det som sagt virke som om lærerne legger til rette for at elevene kan «leke et spill» i kroppsøvfaget. Selv om lærerne har en slik tilnærming til lekundervisning, vil jeg imidlertid påpeke at det ikke nødvendigvis er slik elevene opplever situasjonen og at disse tilnærmingene til lek i praksis ikke er konstante. Som Karoff (2010) hevder ligger forskjellen først og fremst i meningsstrukturen; i samspillet mellom lekmediet, lekpraksisen og deltakeren, og som oftest blandes de ulike tilnærmingene til lek og spill for å vedlikeholde leken.

Lærernes begrunnelser for hvordan de legger til rette for lek i undervisningen er ut fra mine tolkninger didaktiske. De hevdet at modifisering av spill og det å gjennomføre spill som allerede innehar lekbaserte kvaliteter i sin opprinnelige form, kan sikre at alle elevene er med i spillet og virke inkluderende. Dette på grunn av at elevene stiller med likere forutsetninger enn ved mer idrettsspesifikke aktiviteter. F.eks. fortalte B1 at han ved å bruke lek unngår for stort sprik mellom elevene, og at han favnet flest mulig. Studien tyder også på at lærerne erfarer at elevene engasjeres ved slik undervisning, f.eks. snakket U1 om at elevene synes de lekbaserte øvelsene er de morsomste: «... sånn i det store og det hele så er det kanskje mest engasjement og aktivitet på de lekbaserte øvelsene mine». Lærernes modifiseringer av spillene gjenspeiler også, slik jeg tolker det, Aggerholm med kolleger (2018) sitt normative argument «adaptasjon», siden man utjevner forskjellene for et mer rettferdig spill.

⁸ «Sisten» er et spill hvor en av spillerne starter som «har´n». Vedkommende skal forsøke å ta en av de andre spillerne som ikke «har´n» ved å ta på dem. Klarer den som «har´n» dette, bytter vedkommende rolle med den som ble tatt.

⁹ «Haien kommer» er et spill hvor en person starter som «hai». Resten av spillerne deles inn i lag som får tildelt hvert sitt hjørne og navnet på en fisk. Haien står i midten og roper hvilke fisker som skal ut å «svømme» i en sirkel rundt haien. Når haien roper: «haien kommer» skal alle fiskene løpe hjem til hjørnet sitt uten å bli tatt av haien. De som blir tatt forsetter som hai til alle blir tatt.

Sett ut ifra Karoff (2010) sine lekpraksiser og lekstemninger, virker det som at lærerne i undervisning ofte legger til rette for aktiviteter som er rettet mot lekpraksisen ENDRING og lekstemning *intensitet*. Dette er fysiske situasjoner forbundet med en sterk opplevelse av å være i øyeblikket, hvor gjentakelsene inneholder noe variasjon og overraskelse (distanse). Trolig vil flere lekpraksiser og lekstemninger forekomme i praksis, men eksemplene tyder på at lærerne ofte legger til rette for ENDRING og *intensitet*. Jeg vil imidlertid komme tilbake til hvilke lekpraksiser og lekstemninger jeg observerte i studien i kapittel 5.3.

5.2.3 Lek som metode for å oppnå et ytre formål

Som det fremgår av den vertikale akse i figur 4 kan lek i skolekonteksten forstås på flere måter; «lek som formål i seg selv» vs. «lek som metode for å oppnå et ytre formål». Studiens funn tyder på at lærerne tillegger leken flere formål, og at en instrumentell tilnærming til lek er en del av alle lærernes oppfattede og operasjonaliserte læreplan i kroppsøvfingsfaget. Dette bekrefter Hansen og Jagtøien's (2001) uttalelser om at lek blir brukt som metode når det kommer til undervisning og læringsarbeid i kroppsøvfingsfaget, og det kan slik jeg tolker det se ut til at leken blir tillagt en større instrumentell verdi enn hva Karoff's (2010) lekteori legger vekt på. Som presisert i kapittel 3.1 utelukker ikke Karoff (2010, 2013a) forståelsen for at leken kan bidra til noe utenfor leken i seg selv. Hun hevder at et ytre formål som f.eks. læringsresultater regnes som et biprodukt av leken, og at leken er en allmennmenneskelig aktivitet hvor formålet med leken først og fremst er leken i seg selv. Det at lærerne bruker lek, spill de modifiserer eller lekbaserte spill, for sikre at elevene stiller med likere forutsetninger for inkludering, er likevel et instrumentalistisk forhold til lek. U1 kom også med en uttalelse som jeg anser som karakteristisk for studiens funn, og som gjenspeiler alle lærernes forståelse og tilrettelegging av lek i kroppsøvfingsfaget. I forbindelse med at lærerne fortalte om hvordan de oppfatter den formelle læreplanen, fortalte U1 at:

«Men sånn som jeg tenker faget så tenker jeg at lek er en utrolig viktig del av det, og det hjelper til så utrolig mye, og det gjør faget. Hvis jeg ikke skulle kjørt lek i kroppsøving, så hadde det blitt et utrolig trist fag tenker jeg da så derfor kjører jeg det mye». (U1)

Sitatet indikerer at leken er en viktig del av U1's undervisningspraksis, lærerens operasjonaliserte læreplan jamfør Goodlad (1979), og at han hevder at lek kan hjelpe til noe

mer utenfor leken selv (et ytre formål). I tillegg forklarer læreren at lek er noe som skal «kjøres», og er ut fra mine tolkninger en mer instrumentell tilnærming til lek.

Studien gjenspeiler også funnene presentert i kapittel 5.2.1 om skolen som kontekst for lek. Funnene tyder på at lærerne hevder at lek kan virke fremmede for barn og unges fysiske helse, i tillegg til at det kan bidra til læring av ulike ferdigheter og kompetanser i kroppsøvfingsfaget. På denne måten legger lærerne, ut fra mine tolkninger, til rette for lekerfaringer for elevene som de forsøker å regulere og gi mening gjennom rammene de setter for leken. Det vil si at lærerne legger til rette for lek med en intensjon om ett eller flere bestemte ytre formål. Dette ved å f.eks. å modifisere spill med regler og lekmedier og bestemme hvilke leker (spill) som skal gjennomføres. Slik sett har de voksne mulighet til å påvirke hvilket utbytte, altså biprodukt jamfør Karoff (2010, 2013a), leken kan ha. Samtidig hevder Karoff (2010, 2013a) at utenforstående ikke kan tillegge leken et formål eller fastsette hvordan den skal utspille seg, og derfor vil det ut fra mine tolkninger være opp til elevene selv å finne mening i situasjonen (hvilket ytre formål leken har). I henhold til Karoff (2010, 2013a) vil det si at elevene finner sin egen realitet i realiteten (leken) innenfor de rammene lærerne setter gjennom «gemene» lekpraksiser.

Det kan, som presentert i kapittel 5.2.1, virke som om B1 og U1 også i kroppsøvfingsfaget påvirkes av kommunens folkehelseiltak «sunn og aktiv». Da B1 svarte på intervju spørsmålet rettet mot hvordan leken er en del av hans kroppsøvfingsundervisning ved 4. trinn, fortalte læreren at han starter hver kroppsøvfingstime med «stikk-stikk». Dette for at elevene fortløpende skal komme i gang med aktivitet etter at de har skiftet klær. B1 la også stadig vekt på at ulike leker kan gi elevene «masse aktivitet» uavhengig om han snakket om lek knyttet til skolehverdagen generelt eller kroppsøvfingsfaget: «*Men jeg tenker det altså, å bruke leken i forbindelse med oppvarming og få de til å le og sånne ting tenker jeg er viktig. Også er det jo som sagt, får man de litt mer aktive da*». Ved å fokusere på fysiske leksituasjoner kan det, ut fra mine tolkninger, også forstås som at B1 ønsker å legge til rette for Karoff's (2010) lekpraksis og lekstemning ENDRING/intensitet. I tillegg tyder det på at læreren etterspør karakteristikk av OVERSKRIDELSE/eufori med fokus på latter og moro, og slik sett har en forståelse om at leken kan ha en betydning i seg selv jamfør vertikal akse i figur 4.

U1 ga som påpekt også uttrykk for noe jeg tolker som at han legger til rette for at lek kan fungere som en metode for å fremme elevenes helse gjennom fysisk aktivitet. Da han snakket om hvordan leken er en del av kroppsøvningsundervisningen fortalte U1 at:

«Men det vil si at jeg er opptatt av at de skal være i aktivitet. Sant de er trettenåringer, de har mye energi å forbrenne mange av dem. Så jeg er veldig opptatt av å få de kjapt i gang og ha mye aktivitet da. Kanskje det eneste noen av de gjør, har av fysisk aktivitet i løpet av uka er den tida her. Da jeg er veldig opptatt av å få de kjapt i gang og ha mye aktivitet da. Sant, det er jo en del i kroppsøving hvor man må forklare og man må bruke tid på å vise, og man kan ha diskusjoner og sånne ting. Men jeg må innrømme da at i min undervisning så er jeg veldig opptatt av at hver gang de har vært der nede så, det hører med til unntakene at vi har snakket veldig mye i forhold til det vi har gjort». (U1)

Videre ga U1 uttrykk for at han følte på et tidspress i undervisningen. Han fortalte at skolen har lagt opp til to undervisningsøkter i uken på maks 45 minutter, som er noe jeg tolker har konsekvenser for hvordan læreren organiserer undervisningen. U1, i likhet med B1, starter hver kroppsøvingstime med å bruke lek som oppvarming for å få elevene kjapt i aktivitet. Det kom også frem at han ofte brukte lek i oppvarming for at elevene skulle få «løpt fra seg litt» dersom innholdet i resten av timen var roligere. Disse uttalelsene kan derfor tyde på at U1 følger kommunens folkehelseiltak «sunn og aktiv», og at han fokuserer på at lek i kroppsøvningsfaget kan brukes som metode for å oppnå et ytre formål om fysisk aktivitet og «forbrenning av energi». Sett i sammenheng med Karoff (2010) sine lekdimensjoner kan det virke som om U1 også forsøker å legge til rette for lekpraksisen og lekstemningen ENDRING/intensitet, med fokus på fysiske lekerfaringer med mye aktivitet.

Denne studien viser at lærerne gjennom å legge til rette for lek i kroppsøvningsfaget forsøker å regulere elevenes læringsutbytte, og slik sett bruker lek som metode for å oppnå læring. Ut fra mine tolkninger kan det virke som at lærerne er påvirket av at LK06 er et målstyringsdokument, som legger føringer for hvilke kompetanser (læringsutbytte) elevene skal besitte etter endt opplæring (Aasen, Prøitz & Rye, 2015; Udir, 2015a). Som B2 sa: «men så samtidig så tenker jeg jo at det jo, det er alltid noe å lære der...». Dette bekrefter også Rydheim (2010) sine studiefunn, hvor hun fant at lærerne i varierende grad hadde et kognitivt

syn på lek. Det vil si at lærerne brukte lek som pedagogisk metode for å fremme læring og innhenting av ny kunnskap.

På spørsmål om hvordan lærerne tolker lekens plass i faget og lærernes oppfatning av elevenes utbytte av lek, snakket alle lærerne, uavhengig av skoleslag, om at de bruker lek for å utvikle elevenes sosiale kompetanse. B1 mente at lek er en viktig faktor for å bygge de sosiale relasjonene og et godt klassemiljø og fortalte at: *«Det går jo på alt vet du, du har tryggheten i klassen, bedre læringsmiljø, bedre læring, bedre elever i alle fag. Så der tenker jeg at leken har en viktig rolle»*. B2 fokuserer også på at lek har en viktig funksjon når det kommer til det sosiale, og legger spesielt vekt på at man må lære å følge regler og samarbeide med andre for at leken skal fungere. Denne forståelsen kan gjenkjennes i B-skole B sin forståelse for lek presentert i kapittel 5.2.1, hvor diskusjoner om lek ofte dreier seg om det sosiale og det å følge regler. B2 sine poeng gjenspeiler også Karoff (2013a) sin leksteori som legger vekt på om at man må øve og delta aktivt i lek for å bli en god leker, og på denne måten lære å mestre de ulike lekmediene og lekpraksisene for å ivareta lekstemningen. Samtidig virker det som at det å bli en god leker ikke er et formål i seg selv for lærerne, og at lekens sosiale formål likevel blir noe nedtonet. Det å være, hva Karoff (2013a) betegner som, «en god leker» gjør at elever blir mer kompetente i leksituasjoner, men studien tyder på at lærerne først og fremst relaterer leken til skolens læringsorienterte formål om «å delta positivt og følge regler».

Funnene indikerer også at begge U-skolelærerne forsøker å sette rammer for elevenes læringsutbytte når de legger til rette for lek i kroppsøvingsfaget, og at lek ofte blir relatert til skolens læringsorienterte formål. U1 og U2 fortalte blant annet at de i løpet av skoleåret har en periode med samarbeid som tema, og at lek er en stor del av innholdet i disse timene. U1 ga uttrykk for at elevene i lek kan oppleve situasjoner hvor de kan lære noe annet om samarbeid enn i det tradisjonelle klasserommet. Han hevdet også at elevene kan lære mye om holdninger:

Spesielt det jeg snakket om holdninger da, at man, blir du tatt så er du tatt. Ikke klag på dommeravgjørelser sant Ikke sant bare den sosiale kompetansen, at man ikke lager en kjempekrig ut av det og faktisk godtar det». (U1)

U2 hadde også fokus på holdninger og viste til begrepet «fair play», som er et begrep som brukes i læreplanen for kroppsøvingfaget (Udir, 2015a). Han forklarte, i likhet med U1, at elever i lek kan lære respekt for andre, avgjørelser, regler ol. Det vil si at leken blir tillagt et ytre formål og at skolens læringsorienterte formål går foran andre formål som f.eks. å bli en god leker i seg selv. Videre fortalte U2 at han anså at det å følge regler og respektere andre er en forutsetning for at lek kan fungere, og viste til barnehagebarns lek som han hevder består av tydelige regler. Sett i sammenheng med Karoff (2010) sin lek teori kan det virke som om B2, U1 og U2 legger til rette for, og hevder at lek kun fungerer når det er foreligger en «gemen» lekpraksis. En lekpraksis hvor deltakerne har en felles meningsorden som ikke bærer preg av sosiale treff og stridigheter angående lekens gang, som f.eks. uenigheter om avgjørelser og tolking av regler i leker kan medføre.

I tillegg til å legge til rette for at elevene utvikler sin sosiale kompetanse gjennom lek, tyder intervjuene på at lærerne bruker lek for at elevene skal lære ulike kroppslige ferdigheter, teknikker i idretter og kompetanser rettet mot læreplanens kompetansemål. På spørsmål knyttet til elevenes utbytte av lek, og hvilke kompetanser de mener at elevene tilegner seg sa B2 at: «*Altså det er jo den vanlige der, altså kroppslig utvikling da i forhold til koordinasjon, utholdenhet, styrke. Du har jo den biten så klart*». U1 svarte at han mente at elevene i lek kunne utvikle ulike ferdigheter og den kroppslige kompetansen, mens U2 la vekt på kreativ tenkning og det å se andre løsninger. I tillegg kom U2 med et eksempel på et spill med lekbaserte kvaliteter, «den gode soldat¹⁰», hvor formålet er at elevene skal oppnå læreplanens kompetansemål om læring av førstehjelp og hjerte-lungeredning.

På det samme spørsmålet fortalte U1 at han brukte en del lek i forbindelse med idretter og tilpasset leken idretten for at elevene kunne lære ulike tekniske ferdigheter. F.eks. fortalte læreren at han gjennomfører leken (et spill med lekbaserte kvaliteter) «har´n» samtidig som elevene må løpe rundt og sprette en basketball, slik at elevene får øvd på ferdigheter i idretten gjennom lek. På denne måten modifierer U1 spillet ved å endre på reglene og innføre et nytt lekmedium (basketball) i spillet, samtidig som han regulerer lekmediets «mulige muligheter» ved å f.eks. si noe om hvordan basketballen skal brukes (Karoff, 2013a). Gjennom å

¹⁰ «Den gode soldat» er et lekpreget rebusløp hvor elevene i grupper må samarbeide om å klare ulike poster samtidig som de må bære rundt på en førstehjelpsdukke. På den ene posten legges det til rette for at elevene skal lære hjerte- lungeredning ved å øve på førstehjelpsduken.

strukturere lekmediets «mulige muligheter» kan det ut fra mine tolkninger også se ut til at læreren legger til rette for bestemte lekerfaringer, og på den måten forsøker å påvirke elevenes læringsutbytte; de skal lære ballkontroll ved å løpe rundt og sprette ballen. Ved U-skole D fortalte U2 at de ikke la noe særlig vekt på de vanlige idrettene i undervisningen, og B1 og B2 fortalte også at de ikke hadde så stort fokus på idrett i undervisningen. B1 og B2 hevdet at 3. og 4. klassinger var for små til å lære teknikk. De fokuserte mer på at leken kan bidra til at elevene lærer ulike grunnleggende ferdigheter, som f.eks. kast og mottak gjennom lek i henhold til kompetansemålene i læreplanen for kroppsøvfingsfaget (Udir, 2015a).

5.2.4 Lek som formål i seg selv

Samtidig som studien viser at lærerne regulerer elevenes lekerfaringer ved bruk av lek som metode for å oppnå et ytre formål, indikerer studien at lærerne har en «både-og-tenkning» om lek i kroppsøvfingsfaget. Det vil si at lærerne, jamfør vertikal akse i figur 4, også forstår lek som noe som har en egenverdi og er et formål i seg selv, slik Karoff (2010) legger vekt på med sin estetiske tilnærming til lek. Dette gjenspeiler i tillegg Rydheim (2010) sine studiefunn, hvor enkelte lærere også hadde et filosofisk syn på lek. Da lærerne svarte på spørsmål rettet mot hvordan lek er en del av deres kroppsøvfingsundervisning beskrev alle lærerne lek som noe som er gøy, morsomt eller at det er noe som får elevene til å le. Videre fortalte B1 at han forstod lek som noe lystbetont, mens B2 la vekt på at lek kunne bidra til at elevene får «slippe seg litt løs». Han fortalte at en del elever hadde foreldre som måtte jobbe helg og natt, og satt inne med en forståelse av at flere elever med mindre søsken ofte måtte fungere som en voksenperson hjemme:

Og de mister den der leken i seg, de må på en måte være en litt voksenperson når de kommer hjem og da ønsker jeg og håper jeg å få unger som i hvert fall kan tørre å slippe seg litt løs og leke. (B2)

Sitatet tyder slik jeg forstår det på at B2 har en forståelse for at leken innehar kvaliteter i seg selv, og gjenspeiler det Holst (2017) beskriver om å la seg forføre av lekens «hit-og-dit-bevegelser». I henhold til Karoff (2010, 2013a) sin lek teori viser det også til forståelsen om at deltakerne i lek må mestre de ulike lekmediene og praksisene for å ivareta lekstemningen. Elevene må tørre å «slippe seg løs» og delta aktivt i leken ved å følge lekens grunnbevegelser (gjentakelser) og dynamikk. U1 la som beskrevet betydelig vekt på at lek fremstår som noe

som er gøy, og fortalte at han mente at leken kunne virke ufarliggjørende og inkluderende med tanke på at kroppsøvfingsfaget er et veldig «kroppslig og synlig fag»:

Det er lissom veldig tydelig hvem som er flinke og hvem som ikke er så flinke, men gjennom mye lek så kommer lissom det fram. At det ikke er så farlig om du er så god eller ikke så god da. Sånn fordi lek det er ufarliggjort, det er bare gøy. (U1)

Til tross for at studien viser at lærerne innehar en forståelse om at lek kan være et formål i seg selv, tyder funnene på at det er en litt mer ideologisk forståelse hos lærerne, og at operasjonaliseringen av lek stort sett er instrumentell og organisert av lærerne som beskrevet i kapittel 5.2.3. På spørsmål rettet mot hvordan lærerne legger til rette for lek i kroppsøvfingsundervisningen, snakket de f.eks. om noe de kalte for «frilek». Frilek er en betegnelse på en lek som ofte forbindes med å være frivillig og et formål i seg selv, slik Karoff (2010) legger vekt på i sin lek teori. B1 fortalte at han av og til kunne legge til rette for frilek i kroppsøvfingsfaget, og at det ofte ble brukt som en «belønning» når elevene har vært flinke til å følge med og har roet seg ned i timen. For B1 går frilek ut på at elevene selv får velge hva de skal leke, og bruke det meste av utstyret (lekmedier) som ikke kan være skummelt for andre eller skape uheldige situasjoner. På denne måten legger B1, slik jeg tolker det, også til rette for at elevene kan variere mellom Karoff's (2010) ulike tilnærminger til lek og spill ut fra eget ønske og smaksutøvelse. Det vil si at elevene står mer fritt til å velge om de ønsker å leke; «leke en lek», å spille; «spille et spill», eller om de ønsker å blande de ulike tilnærmingene til lek og spill; «leke en lek» og «leke et spill». Samtidig fortalte B1 at han opplever at det kan være utfordrende å slippe «kontrollen» ved å ikke organisere lekene i undervisningen. Han mente at det var enklere å favne og aktivisere flere elever når han organiserer selv og differensierer leken ut fra elevenes forutsetninger. I tillegg kom det frem at B1 synes det ofte er mer uro og støy når han har frilek, og at dette kan ha konsekvenser for at de mer passive elevene ikke klarer å komme i gang med sin lek.

B2 fortalte at han ikke la til rette for frilek i kroppsøvfingsundervisningen, og at det er noe elevene kan gjøre i friminuttene: «*Er det på en måte helt fri lek i gymsalen så er det jo, så tar det jo helt av. Det blir, altså det er utstyr som bare dras ut og det er ikke styring på noen ting*». Jeg tolker det som at B2 regulerer hvilke av Karoff's (2010) tilnærminger til lek og spill det er ment at elevene skal ha i undervisningen. Dette ved å begrense tilnærmingene «leke en

lek» og «spille en lek», siden læreren som presisert i kapittel 5.2.2 modifierer ulike spill og bruker spill med lekbaserte kvaliteter i undervisningen. Videre fortalte B2 at det kunne oppstå farlige situasjoner om han lot elevene få gjøre som de selv vil på grunn av gymsalens utforming. Ut fra disse svarene tolker jeg det som at begge B-skolelærerne forsøker å begrense Karoff (2010) sin lekpraksis OVERSKRIDELSE og lekstemning *eufori*. Dette ved å regulere utstyr (lekmedier) elevene kan bruke i undervisning, og ved å organisere lekene for å unngå kaos og for å føle at de har kontroll. OVERSKRIDELSE og *eufori* blir hos Karoff (2010) forbundet med å være mindre kontrollerbart. Det er en «villere» praksis og stemning hvor deltakerne forsøker å skape distanse i gjentakelsene ved å gjøre gale, dumme eller tåpelige ting. På denne måten begrenser også lærerne kvalitetene ved leken som hos Kuschner (2012) blir forbundet med å være «ulovlig» og forstyrrende for undervisningen.

I likhet med B-skolelærerne kan det virke som om begge U-skolelærerne ofte velger å organisere undervisningen, slik at lekpraksisen og lekstemningen OVERSKRIDELSE og *eufori* begrenses (Karoff, 2010). U1 fortalte at han ofte organiserte en del selv i undervisningen, og at han i forkant av intervjuet ikke hadde gjennomført frilek i kroppsøvfaget slik som B1 forklarte. Dette fikk han til å reflektere over om undervisningen hans var for organisert, og fortalte at han syntes det høstes gøy ut å la elevene fritt få gjøre det de vil. Under observasjon 2 ved 8. trinn på U-skole C prøvde U1 ut dette. Ved U-skole D forklarte U2 at skolen hadde utvidet kroppsøvfagundervisningen med 20 minutter, slik at de hadde 140 minutter med kroppsøving en gang i uken. Siden økten varte så lenge valgte U2 å bruke de siste 20-30 minuttene av timen til noe han definerte som frilek: «Det er ikke helt frilek, men da får man 3 alternativer man kan gjøre da». Ifølge U2 kunne disse alternativene være fotball, basketball, badminton, lek med røkninger ol. Siden elevene ved en slik organisering kunne være med på å bestemme hva de selv skulle gjøre mente U2 at leken forelå «latent», men ut fra mine tolkninger er læreren med på å regulere elevenes lekerfaringer ved å bestemme innholdet av frilekperioden.

Samtidig fortalte U2 om at han hadde hatt «parkour»¹¹ da han snakket om hvordan han legger til rette for lek i kroppsøvfaget. Han forklarte at han hadde tatt med seg elevene til et område med ulike stativ, klatrevegg ol., og lot elevene fritt få øve og utforske ulike bevegelser

¹¹ «Parkour» er en bevegelsesidrett uten idrettens konkurranseaspekt om måling og resultat, hvor individet skal komme seg fra A til B på en mest mulig effektiv måte.

uten at det var noe fastsatt læringsmål for timen. Dette tyder på at U2 også kan legge til rette for en lek hvor elevene står mer fritt til å velge hva de skal gjøre, innenfor de rammene læreren har satt i form av valg av aktivitet og lekmedier. Slik sett åpnes det opp for at elevene også kan «leke en lek» og «spille en lek»; det legges til rette for et prosessfokus gjennom utforsking av egne bevegelsesløsninger, slik at det foreligger en samstemmighet omkring formene som viser til at det er flere måter å løse et «hinder» på (elevene kan «leke en lek»). Samtidig åpner «parkour» opp for at elevene ut fra egen smaksutøvelse også kan være mer resultatorientert, f.eks. gjennom å overgå hverandres bevegelsesløsninger, dersom elevene ikke velger å følge parkourens opprinnelige intensjon om å være fri for konkurranse (elevene kan «spille en lek») (Karoff, 2010, 2013a).

Under intervjuet med U2 ble det også sagt at det for enkelte elever, spesielt gutter, kunne være utfordrende å leke for lekens skyld, og at slik lek ikke alltid ga så mye mening for disse elevene: «*Nei for noen blir jo kanskje det, noen leker, for noen blir leker litt avansert hvis du bare skal leke for lekens skyld*». Som nevnt i kapittel 5.2.2 mente U2 blant annet at leken ikke kan inneholde noe form for konkurranse, fotball, volleyball eller noe som er kjent for elevene. U2 fortalte også at det kan oppfattes som en treningssak for elevene, og at elevene kan ha behov for å øve på lek hvor leken er et formål i seg selv. Sett i sammenheng med Karoff (2013a) sin lekteori kan dette tolkes som at elevene trenger trening i det å skape en felles meningsorden, slik at man vet hvordan man tar i bruk ulike lekmedier for å skape lekpraksiser og komme i lekstemning. Svaret viser også til Karoff (2013a) sitt poeng om at konkurranseelementet kan være noe som påvirker lekdynamikken positivt. Det kan f.eks. virke som om elevene U2 snakker om har behov for mer tydelige «rammer», som innføring av regler og et mål i konkurransen kan bidra med. Samtidig kan det også tolkes som om at deltakers smaksutøvelse har betydning for hvilke lek man ønsker å investere tid i (Karoff, 2013a). Det vil si at det kan hende at den beskrevne leken ikke er en del av elevenes smaksutøvelse, og er derfor ikke en type lek elevene ønsker å bruke tid på.

5.3 Lekens uttrykksformer i kroppsøvingsfaget i barne- og ungdomsskolen

I dette kapitlet gjøres det rede for studiens andre delproblemstilling: «Hvordan leker elever i kroppsøvingsfaget i barne- og ungdomsskolen?». Dette blir, i lys av Karoff's (2010) lek teori, hovedsakelig gjort rede for gjennom analyser av observasjonene fra 4. klasse ved B-skole A og 8. klasse ved U-skole C, hvor lek var tema i timene. Observasjonene ses i sammenheng med intervjuene der det er relevant, og kapitlene er som følgende; kapittel 5.3.1 «Gemene lekpraksiser innenfor lærerens retningslinjer», kapittel 5.3.2 «Sosiale treff», kapittel 5.3.3 «Når elevene leker og spiller lek og spill» og kapittel 5.3.4 «Lek før, underveis og i etterkant av undervisningen». For å enkelt henviser til observasjonsmaterialet er hver observasjon knyttet til ett nummer; eks. observasjon 1, observasjon 2, osv. I kapitlet henvises det også til Goodlad's (1979) erfarte læreplannivå, og som Goodlad poengterer kan det være utfordrende å si noe om hva som foregår inne i hodet på en elev. Derfor baseres tolkningene på mine observasjoner av hva elevene gjorde i kroppsøvingsundervisningen, i tillegg til personlige erfaringer fra deltakelse i elevenes lekpraksis. Med dette vil jeg også presisere at dette kun er mulige tolkninger av observasjonene, og at det trolig finnes flere måter å tolke hvordan elevene leker i kroppsøvingsfaget i barne- og ungdomsskolen.

5.3.1 «Gemene» lekpraksiser innenfor lærernes retningslinjer

I henhold til Karoff (2013a) tar deltakere i lek i bruk lekmedier for å skape ulike lekpraksiser for å komme i lekstemning. Hun hevder at det er sjelden man finner rene leksituasjoner med kun en lekpraksis og en lekstemning, og at en lek fungerer best der hvor det foreligger en «gemen» lekpraksis. Observasjoner av elever ved 4. trinn på B-skole A og 8. trinn på U-skole C, viser at elevene i lek varierer mellom de forskjellige lekpraksisene og lekstemningene. Studien indikerer også at elevene, uavhengig av skoleslag, velger å følge retningslinjene lærerne setter for spillene/lekene, slik at reglene for spillene/lekene er med på å bygge grunnlag for det Karoff (2013a) definerer som en «gemen» lekpraksis. Det betyr at deltakerne ikke diskuterte hva lekpraksisen gikk ut på med hverandre, siden de gjennom å følge lærerens retningslinjer utøvde lekens alminnelige selvfølgeligheter (Karoff, 2013b).

Som det fremgår av kapittel 5.2 er det mange likheter mellom skoleslagene når det kommer til intervjudatamaterialet og lærernes forståelse og tilrettelegging for lek. Studien viser også at

det er mange likheter mellom skoleslagene i observasjonsdataene, i tillegg til at observasjonene i stor grad gjenspeiler funn fra intervjuene. Dette tyder på at lærernes oppfattede og operasjonaliserte læreplan, jamfør Goodad's (1979) læreplanteori, i denne studien i stor grad samsvarer. F.eks. kom lærerne med eksempler på leker og spill som jeg tolker fremmer lekpraksisen ENDRING og lekstemningen *intensitet*, som gjenspeiler de lekpraksiser og lekstemninger jeg observerte mest i undervisningen uavhengig av trinn. Eksempler på aktiviteter som bar preg av ENDRING og *intensitet* ved 4. trinn på B-skole A er «stikk-stikk», «bro-bro-brille»¹², «hesteveddeløp»¹³ og «kjeglekamp»¹⁴, og i observasjon 1 beskrives en observasjon av «stikk-stikk» hvor jeg deltok på linje med elevene.

Observasjon 1 ved 4. trinn på B-skole A

Så fort elevene kommer ut av garderoben blir de med i stikk-stikk. Vi løper rundt og forsøker å unngå å bli truffet av ballen, samtidig som vi prøver å få tak i ballen og kaste den på hverandre. Ballene går hit og dit. Vi setter oss ned på benken langs veggen når vi ble truffet, og reiser oss så fort vi blir fri igjen. En del elever jubler og strekker hendene i været når de blir fri, og læreren roper stadig at alle er fri så vi slipper å sitte så lenge å vente. Flere av elevene som sitter på benken roper navnet på den personen de ønsker skal bli truffet: «Ta xxxx! Ta xxxx!». Slik fortsetter det til B1 runder av.

Ut fra mine tolkninger er observasjon 1 et eksempel på et spill med lekpregede kvaliteter, hvor lekpraksisen ENDRING og lekstemningen *intensitet* er fremtredende. Jamfør Karoff's (2013a, 2013b) beskrivelser av ENDRING og *intensitet* kjennetegnes «stikk-stikk» av å være

¹² «Bro-bro-brille» går ut på at to personer står mot hverandre og holder hendene opp slik at de danner en bro. De andre deltakerne går under broen samtidig som de skal prøve å unngå å bli fanget av broen når sangen de synger er ferdig. Blir man tatt må man velge mellom to alternativ, f.eks. sjokoladeis og vaniljeis, og må stille seg bak den personen som hadde alternativet man valgte. Når alle er fanget av broen er det en dragkamp mellom lagene.

¹³ «Hesteveddeløp» går ut på at deltakerne jobber i par, hvor den ene personen er rytter mens den andre personen er hest. Rytteren sitter på et fliseteppe og holder i et tau som hesten har plassert foran ved hoftene, slik at rytteren blir dratt rundt av hesten. Hesteveddeløpet blir gjennomført som en stafett frem og tilbake i hallen.

¹⁴ «Kjeglekamp» går ut på at deltakerne ble delt inn i to lag med hver sin ball. Lagene skal stå på hver sin side av hallen, og prøve å treffe kjeglene som er plassert oppå benkene som deler hallen i to. Det laget som klarer å treffe flest kjegler vinner.

et veldig fysisk spill, hvor det til en viss grad er hurtige endringer (distanse) i rytmen. Endringer som f.eks. at elevene ble truffet av ballen (lekmediet) og måtte sette seg ned, til at de kunne gjøre overraskende bevegelser for å unngå å bli truffet. På denne måten forelå det også en viss varighet i gjentakelsene, siden elevene fulgte de samme prinsippene gjentatte ganger; de prøvde å få tak i ballen, de kastet ballen for å treffe andre og forsøkte å unngå å bli truffet av ballen. Dette er også slik jeg forstår det et eksempel på hva Karoff (2013a) definerer som en «gemen» lekpraksis, hvor elevene og jeg ikke behøvde å diskutere hvordan lekpraksisen skulle utspille seg. Det var en selvfølge hvordan vi skulle utøve «stikk-stikk», siden spillet bestod av et sett med felles regler bestemt av læreren. Observasjonen bekrefter også Karoff's (2013a) poeng om at ENDRING og *intensitet*, sammen med GLID og *hengivenhet*, fungerer som gode innganger til en lek, siden de inneholder mye «lek-kraft». Dette er gjennomgående i flere av studiens observasjoner.

Tilsvarende bekrefter observasjonene ved 8. trinn på U-skole C at det var flest leksituasjoner inneholdende lekpraksisen ENDRING og lekstemningen *intensitet*, f.eks. «ballsisten»¹⁵, «ballkontrolløvelse»¹⁶, ulike varianter av «hauk og due»¹⁷ og «kongeball». Observasjon 2 beskriver hvordan ENDRING og *intensitet* viste seg i «hauk og due», et spill med lekpregede kvaliteter, ved 8. trinn på U-skole C, hvor jeg deltok på linje med elevene.

Observasjon 2 ved 8. trinn på U-skole C

Læreren introduserer første aktivitet i timen som er hauk og due. En gutt melder seg frivillig til å begynne som hauk, mens vi andre stiller oss på linjen og er duer. Så fort læreren blåser i fløyten forsøker vi (duene) å komme oss over til den andre siden av hallen uten å bli tatt av hauken. Elevene er ivrig med; vi løper på kryss og tvers med tempoendringer fra rolig jogg til full spurt. Noen blir tatt med en gang og spillet

¹⁵ «Ballsisten» går ut på at 4-5 deltakere får utdelt hver sin ball. Elevene med ball skal sprette ballen rundt, samtidig som de skal forsøke å ta de andre elevene. Blir man tatt må man utføre en straff på sidelinjen (5 pushups, 5 situps og 5 spensthopp) før man får bli med igjen.

¹⁶ «Ballkontroll» går ut på at alle deltakerne har hver sin ball som de skal ha kontroll på og sprette rundt innenfor et avgrenset område. Etter at deltakerne har holdt på en liten stund innføres en regel om at man skal forsøke å dytte bort medelevenes ball, samtidig som man har kontroll på egen ball.

¹⁷ «Hauk og due» går ut på at en person begynner som hauk og står i midten av hallen, mens de andre deltakerne er duer som står på linje ved den ene siden av hallen. Duene skal forsøke å komme seg over hallen uten å bli tatt av hauken, og blir man tatt er man hauk. Slik fortsetter det til alle duene er tatt eller at det evt. står igjen en vinner. Dette kan gjennomføres individuelt og i par.

fortsetter til alle duene er tatt. Neste runde blir vi delt inn i par og må holde hender mens vi løper.

På samme måte som ved observasjon 1 legger læreren (U1) rammer for elevenes lek ved å fastsette reglene for spillet, slik at det blir en «gemen» lekpraksis. Det er som ved observasjon 1 en veldig fysisk leksituasjon, hvor de tar i bruk kroppen som lekmedium. Det er en viss varighet i gjentakelsene samtidig som det er noe forandring (distanse), jamfør kategoriene ENDRING og *intensitet* (Karoff, 2010, 2013a, 2013b). F.eks. følger elevene de samme prinsippene og gjentakelsene om at haukene skal ta duene, mens duene forsøker å unngå å bli tatt. Samtidig kan det skje overraskende vendinger i repetisjonene, slik at det blir mer distanse i gjentakelsene. I både observasjon 1 og 2 kan jeg også kjenne igjen lekpraksisen FREMVISNING og lekstemningen *spenning*, ettersom flere elever ved begge observasjonene var opptatt av å vise frem seg selv og sine ferdigheter for medelever (f.eks. ved å være en av de elevene som ikke blir truffet av ballen eller tatt av hauken) (Karoff, 2013b).

5.3.2 Sosiale treff

Under observasjoner ved 4. trinn på B-skole A oppstod et par situasjoner hvor lekens «gemene» lekpraksis og meningsorden ble utfordret. Dette er situasjoner som i henhold til Karoff (2013a) defineres som sosiale treff, hvor elevene tydelig var uenige om hvordan praksisen skulle utspille seg. I situasjonene måtte læreren eller en annen voksen hjelpe til med å løse konflikten, slik at lekens meningsorden kunne opprettholdes og fortsette. F.eks. under «postmannstafetten»¹⁸ oppstod det uenigheter omkring tolkningene av reglene, hvor det ene laget ble beskyldt for å jukse. Under frilekperioden i samme klasse oppstod også et sosialt treff, hvor et par elever innførte egne regler mens vi gjennomførte en variant av fotballspillet «alle-mot-alle»¹⁹.

¹⁸ «Postmannstafett» går ut på elevene blir delt inn i lag med tre personer, hvor hvert lag får utdelt en terning og fire erteposer. Under etappene skal hver enkelt person starte med å kaste terningen til man slår seks. Deretter løper samme person frem og tilbake over hallen til ribbeveggen, klatrer opp i ribbeveggen, slipper erteposen ned fra toppen bak ribbeveggen og løper tilbake og henter en ny ertepose. Når alle erteposene ligger i bunn av ribbeveggen, skal samme person hente en og en ertepose og ta de med tilbake til start. Laget er i mål når alle har gjennomført hver sin etappe.

¹⁹ Varianten av fotballspillet «alle-mot-alle» går ut på at en vilkårlig deltaker står i mål, mens resten av deltakerne spiller mot hverandre. Det er om å gjøre å score mål på keeperen, og når man scorer må man stille seg på den ene siden av målet. Bommer man på to skudd må man stille seg på motsatt side av målet. Slik fortsetter spillet til alle er enten har scoret eller bommet på mål to ganger.

Observasjon 3 ved 4. trinn på B-skole A

Vi leker og spiller spillet som er en variant av alle-mot-alle. Jeg deltar på linje med elevene. Ballen går hit og dit. Vi dribler hverandre. En etter en scorer mål og vi stiller oss på linjen til høyre for målet. Når den andre runden starter, endrer elevene på reglene. Denne runden må vi score to mål før vi kan stille oss på sidelinjen. Etter litt begynner to gutter å samarbeide ved å sentre ballen mellom hverandre. En annen gutt begynner å protestere fordi guttene ikke følger reglene. Elevene fortsetter å spille, mens jeg velger å gå ut av spillet og observere andre elever.

Senere i timen hører jeg guttene begynne å krangle og læreren må interagere og løse konflikten. Det er tydelig at elevene er uenige om spillets regler (de har ulik smaksutøvelse), og at guttene som samarbeidet bryter med de opprinnelige reglene og den «gemene» lekpraksisen som foreligger. Det kan, ut fra mine tolkninger, virke som om praksisen ENDRING og stemningen *intensitet* til å begynne med er dominerende; det foreligger en sterkere repeterende rytme ved at elevene gjentar den samme praksisen om å prøve å score mål, samtidig som det skjer hurtige endringer ved at det f.eks. blir færre og færre elever igjen ettersom det scores mål (Karoff, 2010, 2013b). Når guttene begynner å samarbeide tolker jeg det som at det utvikles et sosialt treff, hvor det er for stor distanse mellom gjentakelsene i lekens grunnrytme for gutten som protesterer. Dette kan i henhold til Karoff (2013a) virke ødeleggende for lek, og slik jeg forstår situasjonen forsøkte de samarbeidende guttene å innføre et stemningsskifte og intensivere bruken av lekstemninger ved å innta en mer OVERSKRIDENDE praksis og *euforisk* stemning. Dette ved å gjøre «gale ting» og tulle med medelevene for å skape større distanse og ny mening i gjentakelsene. Det virker imidlertid ikke å være en del av den protesterende guttens smaksutøvelse, som ønsker å fortsette med den opprinnelige praksisen og stemningen med mindre distanse/variasjon i gjentakelsene (Karoff, 2010, 2013a, 2013b). Sagt på en annen måte ble guttenes utspill om medspill om en ny «gemen» lekpraksis avvist av den protesterende gutten (Karoff, 2013a). Siden det var i slutten av undervisningsøkten brøt leken sammen og elevene måtte rydde opp og gå i garderoben. Jeg observerte ikke lignende situasjoner ved 8. klasse på U-skole C.

5.3.3 Når elevene leker og spiller lek og spill

Jamfør Karoff (2013a) finnes det flere måter å leke og spille lek og spill på, og i henhold til intervjudataene og kapittel 5.2.2 tyder studien på at lærerne legger til rette for alle tilnærmingene i varierende grad. Observasjoner av 4. trinn på B-skole A og 8. trinn på U-skole C bekrefter disse funnene, ved at elevene fra begge skolene varierte mellom de ulike tilnærmingene når de deltok i undervisningen. I henhold til Karoff (2013a) finnes det heller ikke et tydelig skille mellom fenomenene, slik at deltakere i lek og spill ofte varierer mellom de ulike tilnærmingene. Selv om studien indikerer at det er variasjon viser dataene at elevene varierte mest mellom tilnærmingene å «leke et spill» og å «spille et spill», alt ut ifra hvor opptatt de var av å delta (proessorientert) eller å vinne spillet (målorientert) (Karoff, 2013a). Dette samsvarer også med hva B1 og U1 fortalte om hvordan de legger til rette for lek i undervisningen. F.eks. i observasjon 1 tolker jeg det som at 4. klasse elevene både var rettet mot å «spille et spill» og det å «leke et spill». Noen var mer rettet mot konkurransen og det å vinne spillet ved å treffe motspillerne med ballen (målorientert), mens andre var mer opptatt av å delta og å være i prosessen i spillet «stikk-stikk» (proessorientert). Det samme gjelder observasjon 2 hvor 8. klasse elevene både lekte og spilte spillet «hauk og due», og observasjon 3 hvor 4. klasse elevene spilte og lekte spillet «alle-mot-alle».

Eksempelene nevnt i kapittel 5.3.2 fra begge klassene; «stikk-stikk», «bro-bro-brille», «hesteveddeløp», «kjeglekamp», «ballsisten», «ballkontrolløvelse», «varianter av hauk og due» og «kongeball», bar også preg av at elevene var rettet mot å «spille et spill» og det å «leke et spill» i observasjonene. «Kongeball», som ble gjennomført på 8. trinn ved U-skole C, er i tillegg et godt eksempel hvordan tilnærmingen å «leke et spill» dominerte. For å vedlikeholde lekstemningen valgte U1 å modifisere spillet ved å endre på lekmediene (softball, frisbee, innebandyballer) som ble bruk underveis i spillet, slik at han kunne skape det Karoff (2013a) definerer som nye meningsordener. Modifiseringene gjorde at elevene ble mindre opptatt av å telle hvor mange mål de scoret, og ved bruk av flere innebandyballer i spillet mistet de også oversikt over antall mål og hvem som ledet. Dette gjorde, slik jeg tolker det, at elevene var mer prosessrettet enn målrettet ved at de «lekte spillet» «kongeball» (Karoff, 2010, 2013a). I observasjon 4 fra 8. trinn illustreres lektilnærmingenes dynamiske aspekt, hvor elevene varierte mellom flere av tilnærmingene i «ballkontroll»:

Observasjon 4 ved 8. trinn på U-skole C

Læreren blåser i fløyten og samler elevene for å gå igjennom neste aktivitet som er en ballkontrolløvelse. Jeg står utenfor og observerer, mens elevene henter hver sin ball og begynner å sprette den rundt innenfor de oppmerkede ytterlinjene. De spretter ballene hit og dit i ulikt tempo. En gutt løper først rundt mens han spretter ballen og stopper opp etter litt. Deretter spretter han ballen høyere og høyere opp fra gulvet, før han fortsetter å løpe rundt i hallen igjen. Etter litt stopper gutten opp igjen og begynner å gå mens han spretter ballen. Læreren blåser i fløyten og elevene samler seg. Det blir innført en regel om at elevene skal ha kontroll på egen ball, samtidig som de skal forsøke å slå bort ballen til en av motstanderne. Jeg finner en ball og blir med. Til å begynne med opplever jeg at elevene er opptatte av å skjerme sin egen ball, fremfor å slå bort motstandernes ball. Etter en liten stund blåser læreren i fløyten igjen og legger til en ny regel. Regelen går ut på at elevene får ett poeng for hver gang de klarer å slå bort ballen til en motstander, og målet er å få flest mulig poeng i løpet av to minutter. Jeg velger å gå ut av aktiviteten for å observere. Så fort læreren setter elevene i gang kan jeg observere at aktivitetsnivået øker. Flere tørr utfordre seg selv og andre ved å forsøke å slå bort ballen til hverandre. Etter to minutter stopper læreren aktiviteten, og har en håndsopprekning på hvor mange poeng elevene har klart å samle. Slik fortsetter det til U1 runder av.

Til å begynne med i observasjon 4 har elevene ganske frie tøyler uten så mange retningslinjer og regler fra læreren. Det åpnet, slik jeg tolker det, opp for at elevene kunne utforske lekmediets (ballens) «mulige muligheter», som f.eks. gutten gjorde i starten av observasjonen gjennom å sprette ballen på ulike måter ved å løpe, gå, stå stille og sprette ballen i ulike høyder. Jeg oppfatter det som at elevene «leker en lek» i starten, siden de er rettet mot å være i prosessen ved å utforske ballens «mulige muligheter». Slik sett foreligger det en samstemmighet om formlene blant deltakerne, som går ut på at man kan ha kontroll på ballen på flere måter (Karoff, 2013a).

Etterhvert som U1 innfører en ny regel som går ut på at elevene skal slå bort ballen til motstanderne, blir leken gjort om til et spill med regler fremfor en lek med formler. Det kan imidlertid virke som om elevene i varierende grad velger å følge de nye reglene, og at lekpraksisene og lekstemningene (GLID/hengivenhet og ENDRING/intensitet) trenger litt tid på å etablere seg. F.eks. forsøker noen elever å slå bort ballen til motstanderne, men flertallet

er mer opptatt av å ha kontroll over egen ball. Jeg forstår det som at elevene varierte mellom å «leke en lek» og å «leke et spill», alt ut ifra hvor prosessorientert og målorientert de var. Videre i observasjon 4 innførte læreren enda en regelendring ved å legge til poengtelling og et tidsaspekt, som resulterte i at aktivitetsnivået økte og at elevene i større grad utfordret hverandre. Regelendringen endret, ut fra mine tolkninger, på elevenes tilnærming til spillet ved at de varierte mellom å «spille et spill» og å «leke et spill». Dette ut ifra hvor målorientert og prosessorienterte elevene var; om de gjorde alt for å vinne eller om de glemte å telle poeng og fokuserte mer på å utforske lekmediets «mulige muligheter». Regelendringene førte også til at flere elever brukte lekpraksisen ENDRING og lekstemningen *intensitet*, ved at det var mer spenning og mer variasjon i gjentakelsene (Karoff, 2013a, 2013b).

I henhold til de overnevnte eksemplene og observasjonene, tyder studien på at elevene, uavhengig av skole, som oftest «spiller» og «leker spill» når læreren legger til rette for ulike spill med tydelige regler og rammer. Andre observasjoner indikerer at elevene ved begge trinnene som oftest «leker en lek», når de står mer fritt til å påvirke lekpraksisen og ikke har så mange retningslinjer å forholde seg til. I 4. klasse ved B-skole A viste denne lektilnærmingen seg oftest når B1 la til rette for frilek. F.eks. observerte jeg elever i frilek bruke lekmediene kroppen og et tau som hang ned fra taket, utforske lekmedienes «mulige muligheter» ved å være i prosessen og «leke en lek». I 8. klasse ved U-skole C lekte også elevene en lek oftere da de hadde friere tøyler, som f.eks. da U1 la til rette for frilek de siste femten minuttene under den andre observasjonsøkten. Da observerte jeg blant annet en jente «leke en lek» ved å utforske lekmedienes (kroppen og et hoppetau) «mulige muligheter». Hun slang tauet rundt og utforsket flere måter å hoppe tau på ved å hinke, hoppe og løpe forlengs, baklengs og sidelengs.

5.3.4 Lek før, underveis og i etterkant av undervisningen

Skolen som institusjon har eksistert i en årrekke og er bygd opp av visse rammer som strukturerer og organiserer skolehverdagen. Ifølge Øksnes (2010) har barns liv, fritid og lek blitt mer institusjonalisert de senere årene, noe som betyr at leken ofte blir styrt av de voksnes intensjoner, regler og organisering. I likhet med Øksnes (2010) sine uttalelser viser studien at elever gjennom lek «*skaper sine alternative fluktlinjer bort fra institusjonelle krav*» (Øksnes, 2010, s. 13). Observasjonene viser f.eks. at elever både før, underveis og i etterkant av undervisningen finner «smutthull»/«fluktlinjer», hvor de leker og uttrykker seg selvstendig ut

fra egne premisser. Disse observerte leksituasjonene er, slik jeg tolker det, ofte fylt med en del kaos, latter og gjenspeiler det Kushner (2012) forbinder med en ulovlig lek som kan virke forstyrrende for undervisningen. Studien tyder på at 8. klasseelevne ved U-skole C finner flere «smutthull» i forbindelse med undervisningen, enn hva jeg observerte 4. klasseelevne ved B-skole A gjøre. Samtidig må det presiseres at B1 og U1 organiserer kroppsøvingstimen ulikt. F.eks. starter 4. klasseelevne med «stikk-stikk» så fort de kommer inn i hallen, mens 8. klasseelevne venter til alle er ferdige med å skifte før de starter undervisningen. Det betyr at det er mer «dødtid» og større rom for at elevene ved 8. trinn kan leke og uttrykke seg selvstendig i forkant av undervisningen ved U-skole C. Observasjon 5 er et eksempel på hvordan noen gutter fra 8. trinn ved U-skole C leker i forkant av undervisningen.

Observasjon 5 ved 8.trinn på U-skole C

En gjeng med fem gutter har samlet seg på gulvet foran tribunen som ligger en etasje over hallnivået. Foran tribunen er det et rekkverk som skal sikre at ingen faller ned. Noen av guttene begynner å ta i fart og løper mot rekkverket, for så å satse og strekke seg etter rekkverket. Enkelte blir bare hengende, mens andre drar seg opp med armene og hjelper til med beina ved å gå på veggen. Et par gutter blir stående å se på klassekameratene uten å prøve selv. Etter at guttene har holdt på en stund løper noen av guttene bort til tauene som henger ned fra taket i hallen i stedet. Der begynner de å utforske tauene ved å bruke de på forskjellige måter, som f.eks. å huske og dytte fart på hverandre.

I denne observasjonen skaper guttene en «gemen» lekpraksis ved å ta i bruk lekmedier som rekkverket og kroppen for å komme i lekstemning (Karoff, 2010). Jeg tolker det som at deltakerne er rettet mot lekpraksisene og lekstemningene ENDRING/*intensitet* og FREMVISNING/*spenning*. ENDRING og *intensitet* viser seg ved at det er en veldig fysisk leksituasjon, hvor det er noe distanse i gjentakelsene som har en viss varighet (Karoff, 2010, 2013b). F.eks. så løper guttene mot rekkverket og strekker seg opp gjentatte ganger, samtidig som de kan gjøre noe uventet og annerledes ved å dra seg opp ol. Lekpraksisen FREMVISNING og lekstemningen *spenning* kommer, slik jeg oppfatter det, til syne ved at guttene er opptatte av å vise frem seg selv og sine ferdigheter for medelever som står rundt og iakttar (Karoff, 2013b). I slutten av observasjon 5 endrer guttene lekmediet de bruker ved å flytte seg fra rekkverket til tauene. Dette forstår jeg som at lekodynamikken var på vei til «å dø

ut», og at guttene forsøkte å vedlikeholde lekodynamikken ved å endre på lekmediet. Det kan f.eks. hende at guttene opplevde at det ikke lenger var balanse mellom lekens grunnbevegelser, og at det var for lite variasjon i gjentakelsene slik at de begynte å kjede seg (Karoff, 2013a). I henhold til Karoff's (2013a) ulike tilnærminger til lek og spill, forstår jeg det som at guttene i observasjonen varierte mellom å «leke en lek» og å «spille en lek». Enkelte «lekte en lek» siden de var rettet mot prosessen, og det å utforske lekmediens «mulige muligheter». Andre tolker jeg som at var mer opptatt av å overgå de andres handlinger, ved å vise styrke og at de mestret mer enn å kun henge i rekkverket. Dette kan forstås som at elevene var mer fokusert på konkurransen, og det å «spille leken» fremfor å «leke leken».

I observasjon 5 illustreres også Karoff's (2013a) poeng om at deltakere i lek kan ta i bruk det farefulle elementet for å vedlikeholde lekodynamikken. F.eks. utfordrer guttene sine fysiske forutsetninger ved å gjøre noe som kan fremstå som farefullt. Dette samsvarer også, slik jeg ser det, med Christensen og Mikkelsen (2008) sin studie om barns individuelle og kollektive engasjement i risiko ved daglige hverdagsaktiviteter. Som beskrevet i kapittel 2.1.1 viser Christensen og Mikkelsen (2008) sin studie at barn vurderer hvilke risikoer de er villig til å ta, i relasjon til bedømmelsen av egen helse som styrke og kroppslig kontroll. Dette vil i henhold til observasjon 5 si at guttene som valgte å utsette seg selv for risiko vurderte sin kroppslige kapasitet som god nok, mens guttene som stod og observerte ønsket å beskytte seg mot eventuelle farer som de selv oppfattet at de kroppslig ikke har forutsetninger for å mestre. Observasjon 5 bekrefter også Christensen og Mikkelsen (2008) sitt poeng om at flere gutter velger å utsette seg for risiko i fysiske aktiviteter enn jenter, og er noe som går igjen i flere observasjoner fra studien. Observasjon 6 er et annet eksempel på dette, hvor to gutter fra 8. trinn bruker det farefulle elementet og utsetter seg for en risikosituasjon.

Observasjon 6 ved 8. trinn på U-skole C

Kroppsøvingstimen er avsluttet og noen av elevene er igjen og hjelper til med å rydde opp utstyret som ble brukt i timen. Etter litt heiser læreren skilleveggen som avgrenser hallen, og to av guttene som er igjen begynner å hoppe opp og strekker armene sine etter skilleveggen. De kikker på hverandre mens de smiler og ler, men lykkes ikke i å få tak i skilleveggen. Da strekker den ene gutten ut armene sine og lager en flate med håndflatene som den andre gutten setter foten sin på. Det ligner på et cheerleadingløft

det de forsøker å få til, og gutten som blir løftet opp prøver nok en gang å strekke seg etter skilleveggen som er på vei opp. De lykkes heller ikke denne gangen. Begge faller ned på gulvet og blir liggende rett ut mens de ler. Etter litt løper de etter hverandre inn mot garderobene, og den bakre gutten løfter det ene beinet og sparker etter den andre.

8. klasseguttene i observasjon 6 finner, slik jeg tolker det, et «smutthull» i etterkant av undervisningens slutt for å «leke en lek». Det kan betraktes som en «friere» lek hvor elevene selv styrer praksisen uten at læreren bestemmer hva som skal læres, slik Kushner (2012) legger vekt på i sin forståelse av barndommens «sanne lek». Elevene tullet, lo, gjorde «gale» ting som utfordret allmenne regler, og jeg opplevde stemningen som «vill» og utadvendt jamfør lekpraksisen OVERSKRIDELSE og *eufori* (Karoff, 2013b). På denne måten skapte elevene større distanse i gjentakelsene, siden de stadig kom med nye ideer for hvordan de kunne overskride gjentakelsene for å få tak i skilleveggen. I etterkant av den andre observasjonsøkten i samme klasse (8. trinn) observerte jeg en annen gutt leke. Han viste meg ulike innebandyskudd han mestret, og var på den måten rettet mot lekpraksisen FREMVISNING og lekstemningen *spenning* (Karoff, 2013b).

I tillegg til at elevene ved 8. trinn på U-skole C finner «smutthull» til å leke i forkant og i etterkant av undervisningen, viser studien viser også at elevene ved begge trinnene (4. og 8. trinn) finner alternative flutktlinjer til å leke både underveis i spill/leker og i forbindelse med overgangen mellom ulike spill/leker. Disse observerte leksituasjonene er leker som ofte kan forbindes med å være ulovlig og forstyrrende for undervisningen, jamfør Kushner's (2012) definisjon av barndommens «sanne lek». Ved U-skole C kunne jeg f.eks. observere elever leke mens U1 forklarte og organiserte nye spill og leker. Det var blant annet en hendelse hvor to jenter utforsket lekmediets «mulige muligheter» ved å kaste basketballen i veggen og på gulvet på forskjellige måter, samtidig som U1 forklarte neste skyggeøvelse. Mens samme lærer organiserte «kongeball» var det også flere elever som selvstendig lekte og uttrykte seg på mer kreative måter; et par jenter som hoppet opp og ned fra en benk, en gutt løp rundt i en sirkel med armene ut som et fly, mens en annen gutt hoppet froskehopp mot midtlinjen. Da B1 skiftet aktivitet og gikk igjennom reglene for hvordan postmannstafetten skulle gjennomføres, skjedde det samme som hos U1. F.eks. var det to gutter som viste seg frem for

hverandre ved å ta armhevninger på en benk etter tur, mens en annen gutt stod og kastet erteposene de skulle bruke i stafetten opp i været.

Samtidig som elevene fant «smutthull» i forbindelse med overganger mellom ulike aktiviteter (lek og spill), viser studien, som nevnt, at elevene ved begge trinn fant «fluktlinjer» som åpnet opp for lek underveis i organisert undervisning. F.eks. da 8. trinnelevne hadde en skjermøvelse i par, var det en jente som viste seg frem ved å vrikke på hoften etter at hun hadde driblet motstanderen. Hesteveddeløp er også et eksempel hvor flere elever ved 4. trinn på B-skole A fant «smutthull» til å leke, og observasjon 7 beskriver disse leksituasjonene hvor jeg stod og observerte fra sidelinjen.

Observasjon 7 ved 4. trinn på B-skole A

Læreren har delt elevene inn i par og lagt til rette for at elevene kan prøve ut rollene før stafetten begynner, ved å dra hverandre frem og tilbake langsiden i hallen. De løper og går frem og tilbake, og prøver ut rollene som hest og rytter. Jeg observerer en jente som har rollen som rytter lage knipselyder med munnen og løfte tauet opp, slik som ryttere ofte gjør når de vil ha i gang en hest. Et par gutter (guttepar 1) roper på læreren for å få oppmerksomheten hans: «se på oss!». Læreren kikker på elevene og heier, mens de beveger seg fort over til motsatt side i hallen i løpefart. Et annet guttepar (guttepar 2) fant egne måter å prøve ut øvelsen på. Hesten begynner å løpe rundt i en liten sirkel, slik at rytteren får sleng og faller av fliseteppe. Ved et tredje gutteparet (guttepar 3) hopper hesten fremover samtidig som han lager hestelyder. Dette gjør at rytteren minster tauet han holder i, og guttene begynner å le. Hendelsen kan minne om når en hest steiler. Videre observerer jeg guttepar 2 som igjen beveger seg rundt i en sirkel til de krasjer med et annet par, før læreren stopper alle elevene og setter i gang stafetten.

I denne observasjonen tolker jeg det som at elevene i de enkelte observerte leksituasjonene, skaper sine egne «gemene» meningssammenhenger som setter rammer for deres lek (Karoff, 2013a). Det vil i henhold til begrepet «framing», si at elevene skaper en realitet i realiteten gjennom lek og utforskning av lekmedienes (tau, fliseteppe og kroppen) «mulige muligheter» (Karoff, 2013b). Jeg oppfatter det også som at elevene, i henhold til Karoff's (2010) ulike tilnærminger til lek og spill, «lekte en lek», siden det forelå en samstemmighet blant deltakerne om at formlene (hest og rytter) kan tolkes på flere måter. I tillegg er elevene rettet

mot prosessen og det å leke, fremfor å oppnå et målbart resultat som ble innført med stafetten. Etter at stafetten og konkurransefokuset ble innført endret leksituasjonen seg, og elevene var rettet mot å «leke spillet» og å «spille spillet».

Som nevnt i kapittel 3.1.2 hevder Karoff (2010) at man sjelden finner «rene» leksituasjoner med kun en lekpraksis og en lekstemning. Ut fra mine tolkninger er dette tilfellet ved observasjon 7, og jeg kjenner blant annet igjen lekpraksisen ENDRING og lekstemningen *intensitet*. Dette på grunn av den gjentakende rytmen med noe distanse i gjentakelsene som foreligger, hvor det f.eks. er tempoendringer i elevenes fysiske lekpraksis ved at de varierer mellom å bevege seg rolig (gå) og å øke farten (løpe). På denne måten kan det også sies at elevene vandrer mellom det forutsigbare og uforutsigbare i gjentakelsene, og at lekpraksisen ENDRING og lekstemningen *intensitet* med dens «lek-kraft» fungerer godt som en inngang til leken (Karoff, 2010, 2013a, 2013b). Observasjon 7 gjenspeiler også lekpraksisen FREMVISNING og lekstemningen *spenning*, ved at guttepar 1 roper på læreren for å vise frem seg selv og sine ferdigheter (Karoff, 2013b). Den tredje lekpraksisen og lekstemningen som kommer til syne i observasjonen er OVERSKRIDELSE og *eufori* gjennom guttepar 2 og 3 sine handlinger. Denne praksisen og stemningen forbindes ofte med å være en «villere» tilstand, hvor deltakerne ofte gjør dumme og uventede ting for å skape større distanse i gjentakelsene. F.eks. overskrider guttepar 2 gjentakelsene ved å bevege seg i sirkler til de krasjet eller rytteren falt av fliseteppe, mens guttepar 3 endte opp med en lattermild situasjon etter at hesten hadde gjort noe overraskende (Karoff, 2010, 2013a).

6 Oppsummering og veien videre

I dette kapitlet gis det en forkortet beskrivelse av studiens funn med utgangspunkt i studiens problemstillinger og det teoretiske rammeverket. Det diskuteres hvilke verdier funnene kan ha for fagfeltet, lærerutdanningen og praksisen videre i kroppsøvfingsfaget, i tillegg til at det gis eksempler på videre forskning basert på studiens tema. Studiens hovedproblemstilling har vært følgende:

På hvilke måter kommer leken som fenomen til syne i kroppsøvfingsfaget i barne- og ungdomsskolen?

For å undersøke denne problemstillingen ble det utarbeidet to delproblemstillinger. Første delproblemstilling har vært: «Hva legger kroppsøvfingslærere ved barne- og ungdomsskolen i sin forståelse av lek som fenomen i kroppsøvfingsfaget, og hvordan legger de til rette for lek?», mens andre delproblemstilling har vært: «Hvordan leker elever i kroppsøvfingsfaget i barne- og ungdomsskolen?». Som presisert tidligere i oppgaven finnes det flere måter å forstå lek på i ulike kontekster, ideologiske og teoretiske perspektiv og kulturelle aktiviteter (Ekrem, Tingstad & Johnsen, 2001; Røys, 2000; Steinsholt, 1999; Karoff, 2010; Borgen & Ødegaard, 2015; Guss, 2000; Vestad, 2014, 2015; Lindqvist, 2001; Christensen & Mikkelsen, 2008, Sandseter, 2010; Sanderud & Gurholt, 2014). Denne studien har først og fremst tatt utgangspunkt i Karoff's (2010) lekteori, i tillegg til Goodlad's (1979) læreplanteori som har fungert som et rammeverk for analysen av lærernes oppfattelse og operasjonalisering av lek i kroppsøvfingsfaget. For å undersøke problemstillingene er det blitt brukt kvalitative metoder som delvis strukturert intervju med barne- og ungdomsskolelærere, samt deltagende observasjon av elever ved 4. og 8. trinn.

6.1 Oppsummering av studiens funn

I kapittel 5 ble studiens funn presentert i sin «helhet», mens jeg i dette kapitlet vil gi en forkortet beskrivelse av disse funnene. Til å begynne med i kapittel 6.1.1 vil jeg ta for meg funnene presentert i kapittel 5.2 tilknyttet intervjuene og delproblemstilling 1. I den sammenheng vil jeg også plassere lærernes ideologiske og oppfattede forståelse for lek i kroppsøvfingsfaget, samt operasjonalisering av lek i figur 4; analyseredskap angående lærernes

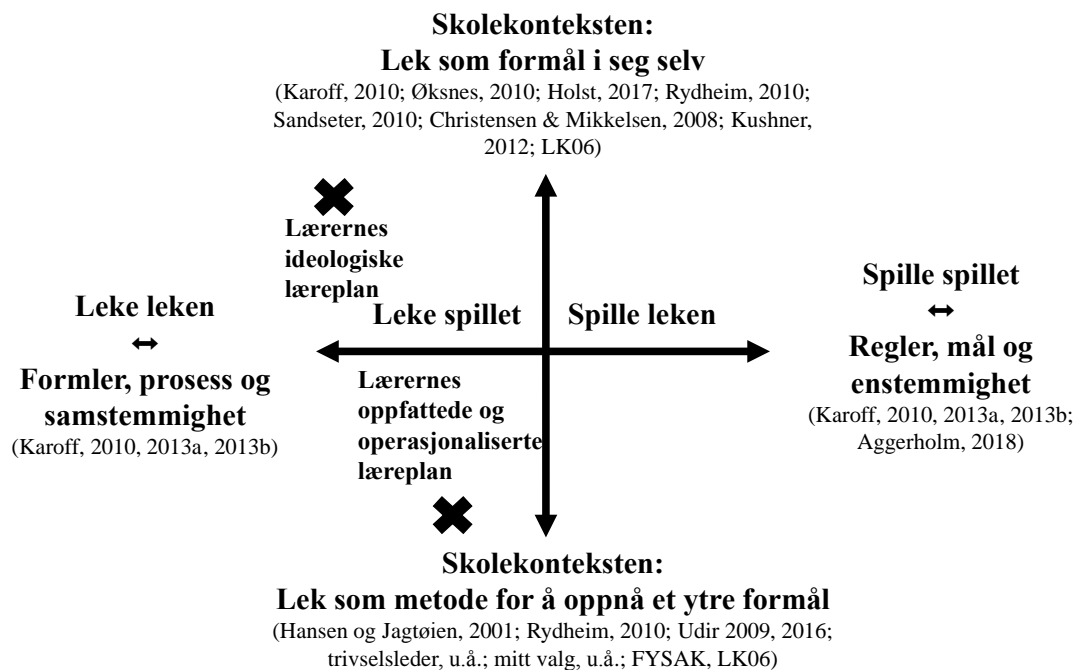
lekforståelser, jamfør kapittel 3. Videre, i kapittel 6.1.2, oppsummeres funnene fra kapittel 5.3 tilknyttet observasjonene og delproblemstilling 2. Samtidig vil jeg i dette kapitlet plassere observasjonene i figur 1; angående forholdet mellom lek og spill, og figur 3; angående sammenhengene mellom lekpraksisene og lekstemningene, jamfør kapittel 3.

6.1.1 Delproblemstilling 1

Gjennom barne- og ungdomsskolelærernes beskrivelser fra intervjuene, viser studien at det legges til rette for lek både i skolehverdagen generelt og i kroppsøvfaget spesielt. Det viste seg også å være en del likheter når det gjelder forståelsen av lek og tilretteleggingen for lek i barne- og ungdomsskolen. Ut fra svarene kan det tyde på at lærerne manglet et teoretisk rammeverk å forholde seg til da de snakket om hvordan de forstår og legger til rette for lek. Svarene var ofte uklare og enkelte lærere ga uttrykk for en viss usikkerhet på hvor skillet mellom hva som er lek og ikke går. Med utgangspunkt i studiens teoretiske perspektiv, Karoff's (2010) lektheori, indikerer studien at lærerne, til tross for enkelte unntak, stort sett legger til rette for at elevene i kroppsøvfaget skal «leke et spill». Dette ved å ta utgangspunkt i spill som allerede innehar lekbaserte kvaliteter, eller ved å modifisere spill gjennom innføring av mer lekbaserte kvaliteter som f.eks. økt prosessfokus ved å endre reglene eller lekmediene. Ut fra min forståelse sier dette, i henhold til Goodlad (1979), noe om lærernes oppfattede og operasjonaliserte læreplannivå. Derfor har jeg valgt å plassere lærernes oppfattede og operasjonaliserte læreplan med et kryss, på linje med kategorien å «leke et spill» ut fra den horisontale akse i figur 6, jamfør figur 4 i kapittel 3.

Samtidig viser studien at skolene har en mer eller mindre instrumentell forståelse for lek, som er en forståelse som gikk igjen da lærerne snakket om deres forståelse og tilrettelegging for lek i kroppsøvfaget. Det gjenspeiler også Goodlad's (1979) oppfattede og operasjonaliserte læreplannivå, som jeg har valgt å plassere med et kryss nærmest kategorien «lek som metode for å oppnå et ytre formål» ut fra den vertikale akse i figur 6, jamfør figur 4 i kapittel 3. Flere av lærerne fortalte at de i stor grad organiserer leken i undervisningen, og slik sett regulerer hvilke lekerfaringer og utbytte elevene skal ha av leken. F.eks. skal lek fungere som en metode for å fremme elevenes helse gjennom fysisk aktivitet, og det skal bidra til læring av sosial kompetanse, ulike kroppslige ferdigheter og teoretisk kunnskap i tråd med læreplanens mål.

Studien viser også at lærerne har en «både-og-tenkning» om lek, hvor lek også blir forstått som noe med egenverdi som kan være et formål i seg selv. Det varierer imidlertid hvor mye lærerne operasjonaliserer slik lek i kroppsøvningsfaget, og det virker som om denne forståelsen er mer ideologisk. Lærerne velger f.eks. stor sett å organisere leken selv, samtidig som de ofte har en intensjon om hvilke lekerfaringer/utbytte elevene skal få av leken. Lærernes ideologiske læreplan, jamfør Goodlad's (1979) læreplanteori, er derfor plassert med et kryss på linje med «lek som et formål i seg selv» i henhold til den vertikale aksene og på linje med å «leke en lek» i henhold til den horisontale aksene, jamfør figur 4 i kapittel 3.



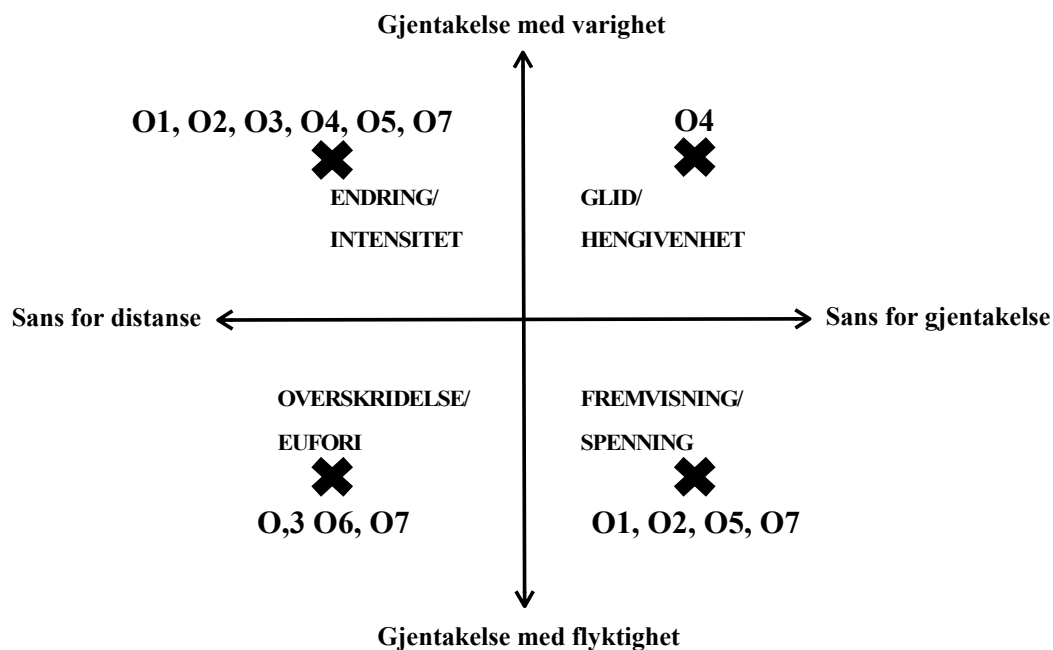
Figur 6: Oversikt over lærernes ideologisk, oppfattede og operasjonaliserte læreplannivå når det kommer til lek i kroppsøvningsfaget, basert på figur 4: Analyseredskap som viser mulige måter å forstå lærernes ideologiske og oppfattede forståelse for lek, samt operasjonalisering av lek i kroppsøvningsfaget.

Det er også en tendens, når lærerne skal legge til rette for lek i kroppsøvningsfaget, at de velger leker og spill som åpner opp for Karoff's (2010, 2013b) lekpraksis ENDRING og lekstemning *intensitet*. Aktivitetene er ofte er fysiske leksituasjoner, hvor man søker en intens opplevelse av kroppslig tilstedeværelse. Funn tyder også på at lærerne gjennom å organisere lekene forsøker å begrense lekpraksisen OVERSKRIDELSE og lekstemningen *eufori*, for å unngå for mye støy og ha «kontroll».

6.1.2 Delproblemstilling 2

Observasjonene som ble gjennomført i 4. klasse ved B-skole A og 8. klasse ved U-skole C, viser at det er likheter angående hvordan elevene ved barne- og ungdomsskolen leker. Samtidig viser funnene at det også foreligger noen forskjeller. Ut fra observasjonene kan det tyde på at elevene, uavhengig av skoleslag, ofte skaper «gemene» lekpraksiser i kroppsøvingsundervisningen ved å følge lærerens retningslinjer. Det vil si at elevene skaper sin realitet i realiteten, jamfør begrepet «framing» (Karoff, 2013b), ved å følge de reglene læreren innfører i leken/spillet. Samtidig viser observasjoner av 4. trinn at denne «gemene» lekpraksisen kan bli utfordret gjennom sosiale treff. I henhold til Øksnes (2010) tyder også funn på at elevene finner «fluktlinjer» utenom de institusjonelle kravene som finnes i skolen, til å leke og uttrykke seg mer selvstendig ut fra egne premisser. F.eks. ved 8. trinn observerte jeg at elever finner «smutthull» til å leke i forkant og i etterkant av undervisningen, i tillegg til at elevene ved både 4. og 8. trinn fant «smutthull» underveis i undervisningen; både i forbindelse med overgangene mellom ulike spill/leker og underveis i de ulike spillene/lekene.

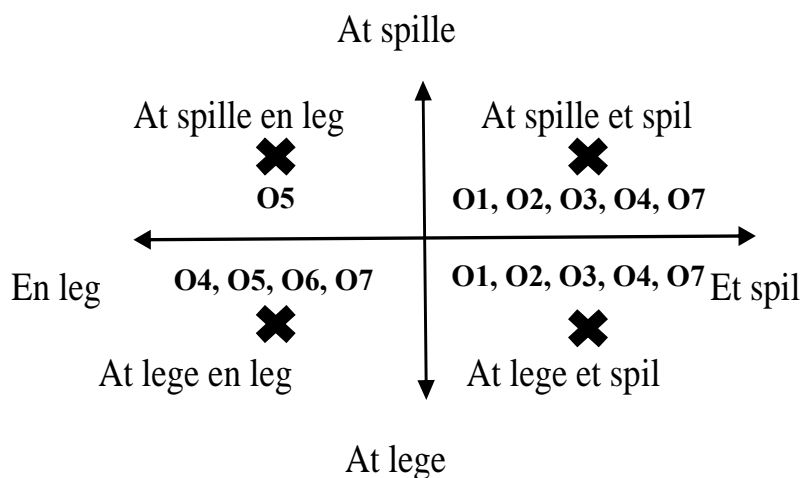
Studien indikerer at elevene, uavhengig av trinn, gjennom bruk av forskjellige lekmedier, varierer mellom de ulike lekpraksisene og lekstemningene (Karoff, 2010). I tillegg ser det ut til at flere lekpraksiser og lekstemninger kan vise seg i en og samme leksituasjon. Dette vises i figur 7 (se kryss) hvor O1, O2 osv. er forkortelser for observasjon 1, observasjon 2 osv. Figur 7 antyder at lekpraksisen ENDRING og lekstemningen *intensitet* er den mest observerte lekpraksisen og lekstemningen, noe som samsvarer med hva lærerne fortalte om hvordan de legger til rette for lek i kroppsøvingsfaget.



Figur 7: Observerte lekpraksiser og lekstemninger ved 4. trinn på B-skole A og 8. trinn på U-skole C, basert på figur 3: En modell over sammenhengene mellom lekpraksisene og lekstemningene basert på Karoff (2010, s. 204) sin modell 13.

På grunn av oppgavens omfang har jeg valgt å begrense antall presenterte observasjoner i analysen, som beskriver hvordan ENDRING/*intensitet* viste seg i elevenes lek i kroppsøvfingsfaget. Det vil si at jeg har gjort flest observasjoner av ENDRING/*intensitet* enn de jeg har med i analysen, og at de valgte observasjonene har en del likhetstrekk med leksituasjonene som er utelatt fra analysen. De andre lekstemningene og lekpraksisen som ikke var like fremtredende, viste seg oftere i en friere lek hvor læreren ikke hadde like mange retningslinjer, eller i forbindelse med lek som skjedde før, underveis og i etterkant av undervisningen. FREMVISNING/*spenning* var imidlertid en lekpraksis og lekstemning som viste seg like mye i lek som var styrt av læreren, og i «friere» lek som ikke bestod av like mange retningslinjer. Lek som fant sted før, underveis og i etterkant av undervisningen var ofte lek som, jamfør Kushner (2012), ofte forbindes med å være ulovlig og forstyrrende for undervisningen. I henhold til lekpraksisen og lekstemningen OVERSKRIDELSE/*eufori* (Karoff, 2013a) utfodret elevene i disse leksituasjonene ofte allmenne regler og omgangsformer. GLID/*hengivenhet* ble observert minst, jamfør 7.

Studien viser også at elevene, uavhengig av trinn, leker og spiller lek og spill på flere måter, jamfør kryssene i figur 8 som viser forholdet mellom lek og spill i Karoff's (2013a) leksteori.



Figur 8: Observerte tilnæringer til lek og spill ved 4. trinn på B-skole A og 8. trinn på U-skole C, basert på figur 1: En modell som viser forholdet mellom lek og spill. Hentet fra Karoff (2010) s. 136.

Som det fremgår av figur 8 og kapittel 5.3.3, tyder funn på at elevene oftest varierer mellom å «leke et spill» og å «spille et spill». Dette kan henge sammen med at lærerne i undervisningen ofte legger til rette for spill som enten inneholder lekbaserte kvaliteter, eller spill de modifierer i undervisningen i henhold til kapittel 5.2.2. Hvor fokusert elevene var mot å «leke» og «spille spillet» virker å avhenge av hvor prosessorienterte og målorienterte reglene for spillet var, og hvordan elevene selv valgte å rette seg mot spillet. Som presisert tidligere måtte jeg, på grunn av oppgavens omfang, begrense hvor mange lek- og spillsituasjoner jeg kunne ta med i analysen. Jeg har f.eks. gjort flere observasjoner som viser hvordan elevene «leker» og «spiller spillet» enn de jeg har med i analysen. De valgte eksemplene i som er tatt med viser derfor hvordan disse leksituasjonene forløp, og har slik jeg ser det en del likhetstegn med observasjonene som ikke er tatt med. I tillegg tyder studien på at elevene, uavhengig av trinn, oftere «leker en lek» når læreren ikke legger så mange retningslinjer for leken, som f.eks. i forbindelse med «friere» lek og leksituasjonene som skjedde før, underveis og i etterkant av undervisningen. I disse leksituasjonene utforsket også elevene ofte lekmediens «mulige muligheter».

6.2 Veien videre

Gjennom denne oppgaven har jeg belyst hvordan realiseringen av læreplanens intensjoner om lek, forstått ut fra Karoff (2010) sin lekteori, kommer til syne i kroppsøvfingsfaget i to barneskoler og to ungdomsskoler. Dette gjennom å illustrere hvordan lærere forteller at de tolker disse intensjonene, samt hvordan de legger til rette for lek i kroppsøvfingsfaget. Med utgangspunkt i observasjonene har jeg også beskrevet hvordan elever ved 4. og 8. trinn leker i kroppsøvfingsfaget. Som presisert i kapittel 4 er ikke målet med studien å oppnå overførbarhet, siden studien gir mye informasjon om få enheter.

Funnene fra viser at lek er en stor del av kroppsøvfingsfaget, og at det er flere likheter omkring hvordan leken kommer til syne i kroppsøvfingsfaget ved studiens barne- og ungdomsskoler. Funnene indikerer at alle lærerne ser verdien av å bruke lek i undervisningen, og som U1 fortalte ville kroppsøvfingsfaget vært et utrolig trist fag om det ikke hadde blitt brukt lek i undervisningen. Når det gjelder lærernes forståelse for lek tyder studien at lærerne har en noe «snever» forståelse for lek, som gjør at de oppfattes som noe usikre på hvor skillet mellom hva som er lek går. De er ofte begrenset til en oppfattelse og operasjonalisering, hvor lek (et spill med lekbaserte kvaliteter eller et modifisert spill) blir ansett for å være en metode for å oppnå et ytre formål som læring av ulike kompetanser og ferdigheter. Dette indikerer at det blant studiens kroppsøvfingslærere kan være behov mer kunnskap om lek, som f.eks. Karoff's (2010) lekteori kan bidra med. Teorien kan, slik jeg oppfatter det, være med på å åpne opp for at lærere får en mer nyansert forståelse for leken og dens kvaliteter. Dette ved at de får mer kunnskap om lek, og blir tryggere på å la leken være et formål i seg selv i undervisningen. Det vil si at den ideologiske forståelsen for lek blir styrket i lærernes operasjonalisering av lek i kroppsøvfingsfaget.

Kjennskap til denne teorien kan også bidra til å styrke lærernes bevissthet omkring hvordan man velger å legge til rette for lek. Studien viste f.eks. at lærerne oftest velger å organisere leken i undervisningen selv, og at elevene i lek ofte velger å følge lærernes retningslinjer. Mer kunnskap kan derfor gi lærerne enda mer handlingsrom og forutsetninger for å regulere leken på en annen måte enn tidligere. Dette ved å åpne opp for større variasjon i lekerfaringene, gjennom å legge til rette for en mer nyansert tilnærming til lek og spill, samt lekens dimensjoner; lekmedier, lekpraksis og lekstemning. Som Karoff (2010) hevder kan man ved bruk av ulike lekmedier skape ulike lekpraksiser og lekstemninger; *GLID/hengivenhet*,

ENDRING/*intensitet*, FREMVISNING/*spenning* og OVERSKRIDELSE/*eufori*, og på den måten variere mellom å «leke en lek», «leke et spill», «spille en lek» og «spille et spill». Samtidig kan økt teoretisk kunnskap om lek, jamfør Goodlad's (1979) oppfattede og ideologiske læreplannivå, og mer bevissthet omkring tilretteleggingen av lek, jamfør Goodlad's (1979) operasjonaliserte læreplannivå, bidra til at lærerne legger til rette for at elevenes lek blir mer variert enn tidligere, jamfør Goodlad's (1979) erfarte læreplannivå. Dette ved at elevene får mer rom til å skape sine egne «gemene» lekpraksiser gjennom bruk av ulike lekmedier, lekpraksiser og lekstemninger i kroppsøvfingsfaget.

For videre forskning ville det vært interessant å studere nærmere om økt fokus på lek i lærerutdanningen, gjennom f.eks. introduksjon av Karoff's (2010) lek teori, kunne ført til en mer nyansert forståelse, tilrettelegging og praksis av lek i kroppsøvfingsfaget. Det kunne vært spennende å studere om kjennskap til denne teorien kan åpne opp for at elevene får mer varierte lekerfaringer, siden fokuset på at leken kan være et formål i seg kan bli styrket. For å få en mer helhetlig forståelse for elevenes lekerfaringer, jamfør Goodlad's (1979) erfarte læreplannivå, ville det i den sammenheng også vært verdifullt å intervju elevene om deres lekerfaringer i undervisningen. Som presisert i kapittel 2.2 kan det se ut til at leken vil få en større plass i de nye læreplanene. Begrunnelsene for de nye kjerneelementene i faget er noe redusert fokus på idrett, til fordel for bevegelsesaktiviteter hvor lek og øving er sentralt (Udir, 2018a). Mer forskning på dette temaet er derfor noe jeg anser som verdifullt for å styrke praksisen av lek i fremtidens skole og kroppsøvfingsfaget.

Litteraturliste

- Aasen, P., Prøitz, T. & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(6), 417-433.
- Aggerholm, K., Standal, Ø. F. & Hordvik, M. M. (2018). Competition in Physical Education: Avoid, Ask, Adapt or Accept?. *Quest Journal*, 70(3), 385-400.
- Borgen, J. S. & Ødegaard, E. E. (2015). Barnekultur som forskningsfelt – et interdisiplinært vitenskapelig emne. *Barn*, 3-4, 5-17.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Christensen, P. & Mikkelsen, M. R. (2008). Jumping off and being careful: children's strategies of risk management in everyday life. *Sociology of Health & Illness*, 30(1), 112-130.
- Ekrem, C., Tingstad, V. & Johnsen, H. (2001). BIN-Norden – en historisk och kulturell kontekstualisering, Palmenfelt, U. & Marker, T. K. (red.). (2001). Refleksivitet i barndoms- og børnekulturforskningen. *Tidsskrift for børne- og ungdomskulturen*, 43, s. 149-170. Århus: Syddansk Universitetsforlag.
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor?* Oslo: Gyldendal.
- Everett, E. L. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fangen, k. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and method*. (Oversatt av J. Weinsheimer & D. G. Marshall). London: Continuum. (Originalutgaven utgitt i 1960).
- Gloppen, T. I. (2015). «*Kroppsøvingsfaget som sosialt lim*». *En kvalitativ studie av læringsmiljø i kroppsøvingsfaget (Vg 1) ved to videregående skoler i Oslo*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Goodlad, J. I. (1966). *The development of a conceptual system for dealing with problems of curriculum and instruction*. University of California: Los Angeles.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Guss, F. G. (2000). *Drama performance in children's culture. The possibilities and significance of form*. Doktorgradsavhandling ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hansen, K. & Jagtøien, G. L. (2001). *Aktiv læring. Fagdidaktikk i kroppsøving*. Oslo: Gyldendal.
- Heidegger, M. (2005). *Væren og Tid*. Århus: Klim.
- Holst, J. (2017). The Dynamics of play – back to the basics of playing. *International Journal of Play*, 6(1), 85-95.
- Jonskås, K. (2010). *En kunnskapsoversikt over FOU-arbeid innen kroppsøvingsfaget i Norge fra januar 1978-desember 2010*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Karoff, H. S. (2010). *Leg som stemningspraksis*. Doktorgradsavhandling ved Aalborg Universitet, Aalborg.

- Karoff, H. S. (2013a). *Om Leg. Legens medier, praktikker og stemninger*. København: Akademisk Forlag.
- Karoff, H. S. (2013b). Play practices and play moods. *International Journal of Play*, 2(2), 76-86.
- Kuschner, D. (2012). Play is natural to childhood but school is not: The problem of integrating play into the curriculum. *International Journal of Play*, 1(3), 242-249.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Laake, P., Olsen, B. R. & Benestad, H. B. (Red.). (2008). *Forskning i medisin og biofag*. Oslo: Gyldendal.
- Letting, M. G. (2017). *Elevers refleksjoner om tilbakemelding og selvregulering i kroppsøvingsfaget*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek på alvor. Barn og lek – en spennende utfordring!*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindqvist, G. (2001). The relationship between play and dance. *Research in Dance Education*, 2(1), 41-52.
- Løkken, G. (2005). *Toddlerkultur. Om et- og toåriges sociale samspill i vuggestuen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Markula, P. & Silk, M. (2011). *Qualitative research for physical culture*. New York: Palgrave Macmillan.
- Mitt valg. (u.å.). *Om MITT VALG*. Hentet 12. april 2018 fra <http://www.determinittvalg.no/om-mitt-valg/>

- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)*. (Oppdragsrapport nr. 1). Hentet 9. april 2018 fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Neumann, C. B. & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen. En metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm.
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2003). *Forskningsprosessen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Trådt i kraft 27.november 1998, sist endret 1.januar 2018*.
- Personopplysningsloven (2018). *Lov om behandling av personopplysninger. Trådt i kraft 20.juli 2018, sist endret 20.juli.2018*.
- Regjeringen (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet ut 23. mars 2018 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del--verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Regjeringen (2018). *Kjerneelementer i fag*. Hentet ut 27. juni 2018 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/kjerneelementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>
- Rydheim, G. K. (2010). *"Nå må vi slutte å leke, vi er jo her for å lære!"*. Masteroppgave ved høgskolen i Lillehammer, Lillehammer.
- Røys, H. (2000). *Pedagogikk i barnehagen. Grunnbok for førskolelærere*. Cappelen Damm: Oslo.

- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2014). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject?. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646.
- Salen, K. & Zimmerman, E. (2004). *Rules of Play. Game Design Fundamentals*. The MIT Press: Massachusetts.
- Sanderud, & Gurholt, K. (2014). Barns nysgjerrige lek i natur – Utforskende dannelselse. *Nordic Studies in Education*, 1(34), 3-20.
- Sandseter, E. B. H. (2010). *Scaryfunny. A Qualitative Study of Risky Play Among Preschool Children*. Doktorgradsavhandling ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Schmidt, L. H. (1999). *Diagnosis I – filosoferende eksperimenter*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Skjåkødegård, F. H., Tjomsland, E. H., Odberg, A., Leversen, I. & Øen, G. (2016). *Kartlegging av forskning og evaluering. Innføring av 76 timer fysisk aktivitet på 5.-7. trinn*. Bergen: Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet. Hentet 6. april 2018 fra http://mhfa.no/wp-content/uploads/2016/11/Rapport-2-2016_FYSAK-5-7-trinn_Nasjonalt-senter-for-mat-helse-og-fysisk-aktivitet-1.pdf
- Solli, A. (2016). Vil ha mer forskning på kroppsøving. *Utdanning*, 2, 30. Hentet 27. Mars 2018 fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-utdanning/apen-ikke-passord/2016/utdanning-02-2016.pdf>
- Steinsholt, K. (1999). *Lett som en lek? Ulike veivalg inn i leken og representasjonenes verden*. Trondheim: Tapir forlag.

- St.meld. nr. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet 27. april 2018 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Trivselsleder. (u.å.). *Om trivselsprogrammet*. Hentet 12. april 2018 fra <https://trivselsleder.no/om-trivselsprogrammet>
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Rett til fysisk aktivitet*. Hentet 6. april 2018 fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Innhold-i-opplaringen/Udir-11-2009-Rett-til-fysisk-aktivitet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Læreplanen i kroppsøving*. Hentet 30. august 2017 fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet 23. mars 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Eksempel på læringsstrategi i fag: Loop – fra øving til læring*. Hentet 26. april 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/laringsstrategier/eksempel-pa-laringsstrategi-i-fag-loop--fra-oving-til-laring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Hva skjer når i fornyelsen av fagene?*. Hentet 23. mars 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-skjer-nar-i-fornyelsen-av-fagene/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). *Kroppsøving. I: Fagfornyelsen – siste innspillsrunde kjerneelementer*. Hentet 23. mars 2018 fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/197?notatId=355>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). *Læreplangruppene*. Hentet 27. juni 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/lareplangruppene/>

Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder.* Gyldendal Akademisk: Oslo

Vestad, I. L. (2014). "Now you see it, now you don't". On the challenge of inclusion in the perspective of children's everyday musical play. *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, 15, 85-103.

Vestad, I. L. (2015). Barnemusikk som et transdisiplinært emne. Om selvforståelse, musikkbegrep og affordanse som overskridende forskningsverktøy. *Barn*, 3-4, 49-63.

Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet. Om barns lek i en institusjonalisert barndom.* Cappelen Damm: Oslo.

Øyehaug, H. K. (2016). "Innsats" i kroppsøving i ungdomsskolen. *Ei kvalitativ intervjustudie av eit utval elevar og lærarar om innsatsforskrifta i kroppsøving.* Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.

Figurer

Figur 1: En modell som viser forholdet mellom lek og spill. Hentet fra Karoff (2010) s. 136.	31
Figur 2: En modell over Karoff sine lekpraksiser. Hentet fra: Karoff (2010) s. 176.	34
Figur 3: En modell over sammenhengene mellom lekpraksisene og lekstemningene basert på Karoff (2010, s. 204) sin modell 13.	37
Figur 4: Analyseredskap som viser mulige måter å forstå lærernes ideologiske og oppfattede forståelse for lek, samt operasjonalisering av lek i kroppsøvingsfaget.	44
Figur 5: Studiens utvalg (intervju og observasjoner).	53
Figur 6: Oversikt over lærernes ideologisk, oppfattede og operasjonaliserte læreplannivå når det kommer til lek i kroppsøvingsfaget, basert på figur 4: Analyseredskap som viser mulige måter å forstå lærernes ideologiske og oppfattede forståelse for lek, samt operasjonalisering av lek i kroppsøvingsfaget.	103
Figur 7: Observerte lekpraksiser og lekstemninger ved 4. trinn på B-skole A og 8. trinn på U- skole C, basert på figur 3: En modell over sammenhengene mellom lekpraksisene og lekstemningene basert på Karoff (2010, s. 204) sin modell 13.	105
Figur 8: Observerte tilnærminger til lek og spill ved 4. trinn på B-skole A og 8. trinn på U- skole C, basert på figur 1: En modell som viser forholdet mellom lek og spill. Hentet fra Karoff (2010) s. 136.	106

Tabeller

Tabell 1: Forskjeller og likheter mellom skolene som kontekst for lek.....70

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide barneskolelærer

Vedlegg 2: Intervjuguide ungdomsskolelærer

Vedlegg 3: Observasjonsguide

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til lærer

Vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til foresatte

Vedlegg 6: Informasjonsskriv til elev

Vedlegg 7: Kvittering og godkjenning fra NSD

Vedlegg 1: Intervjuguide barneskolelærer

Lek i kroppsøvfingsfaget i barne- og ungdomsskolen

Introduksjon

- Presentere meg selv og ønske velkommen.
- Diverse informasjon ang. anonymitet, konfidensialitet, rett til å trekke seg når som helst uten å avgi noe grunn, hvem har tilgang til informasjon, varigheten på intervjuet, tenkepauser.
- Forklare hensikten med prosjektet: Undersøke hvordan leken som fenomen kommer til syne i kroppsøvfingsfaget ved barne- og ungdomsskolen?
- Intervjuets gang: Utdanning og arbeidsbakgrunn, lek i skolen/ blant kollegaer, lek i kroppsøving, læreplanen...
- Avklare hvilke forventninger intervjueren og deltakeren har

Få en muntlig samtykkeerklæring og slå på lydopptak.

Tema/ Forsker-spørsmål	Intervjuspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Lærerens utdanningsbakgrunn/ Hvilken utdanningsbakgrunn har læreren?	Til å begynne med er jeg interessert i å høre litt om hvilken utdanningsbakgrunn du har, og om hvor og når du utdannet deg?	Kroppsøvfingslærer/faglærer, allmennlærer med kroppsøvfingskompetanse, førskolelærer/ barnehagelærer?
Lærerens arbeidserfaring/ Hvilken arbeidserfaring har læreren?	Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvfingslærer, og ved hvilket nivå i skolesystemet har du undervist ved?	Småskoletrinnet, mellomtrinnet, ungdomsskolen, videregående skole? Underviser/ har du undervist i andre fag? Hvilke?

<p>Tilrettelegging av lek i skolen/ Hvordan blir leken brukt i skolen?</p>	<p>Kan du fortelle litt om hvordan dere legger til rette for at elevene kan leke i løpet av skolehverdagen?</p> <p>Er det gitt rom for tilrettelegging av leken ut fra elevenes interesser og behov, f.eks. ut fra trinn/alder, kjønn, typer elever, kulturelle forhold etc?</p>	<p>Hvordan er ute- og inneområdene tilrettelagt for aktivitet og lek? Når bruker elevene disse områdene og hva gjør de?</p> <p>Hvordan bruker elevene friminuttene? Har elevene tilgang til utstyr i friminuttene (utstyrsbod/klassekasse), i så fall hva? Har de mulighet til å bruke hallen? Hvordan fungerer eventuelt det tilbudet (organisert, fritt, utstyrstilgang)? Hvor lenge varer friminuttene og er alle trinnene samlet i skolegården? Blir leken som finner sted i friminuttene regulert/organisert (lekegrupper, trivselsledere ol)?</p> <p><u>Om skolen har trivselsledere:</u> Hvordan fungerer ordningen/ hva gjør en trivselsleder? Er det forhåndsbestemte grupper eller velger de grupper selv? Hvem bestemmer lek/aktivitet, lærer eller elev? Blir elevene lært opp i aktiviteter? Får de selv velge hva de skal gjøre? Har de et utstyrlager?</p> <p>Erfarer du at det er variasjon i forhold til hva elevene gjør og hvordan de bruker de ulike tilbudene og inne-/uteområdene, ut fra trinn/alder, kjønn, typer elever, kulturelle forhold osv? Hvilke og hvordan?</p>
--	--	--

		<p>Bruker dere lek i undervisning på skolen?</p> <p>Hvilke fag, tverrfaglige timer, aktivitetsdag, FYSAK, turer, fri lek/ spontanitet, andre organiserte aktiviteter eller annet? Hva og hvordan?</p>
<p>Lærerens forståelse av lekfenomenet/</p> <p>Hvilken forståelse har læreren for lek i praksis?</p>	<p>Du forteller at en del/noen elever leker i løpet av skolehverdagen, hvordan vil du karakterisere leken?</p>	<p>På hvilke måter leker de? Eksempler?</p> <p>Leker de i små grupper eller større grupper?</p> <p>Når vil du si at det blir høy intensitet, fysisk utfoldelse, spenning?</p> <p>Er de noen ganger opptatte av å vise seg frem for hverandre/ vise hva de mestrer?</p> <p>Opplever du at elevene ved noen tilfeller er høylytte og kaotiske?</p> <p>Tar elevene på seg noen form for roller? Er det noen leker du vil si har en mer rolig og ordnet karakter, hvor elevene er i en tilstand som karakteriseres av flow (balanse mellom utfordringer og mestring)?</p> <p>* Hva leker de, hvor skjer det og når?</p> <p>Eksempler på ulike leker til hjelp: Rolleleker, regelleker, spill, vilter lek, fangeleker.</p> <p>Vil du si at det er noe variasjon i forhold til trinn/alder, kjønn, type elever, kulturelle forhold osv.? Hvilke og hvordan?</p>
<p>Lekens status på arbeidsplassen/</p> <p>Hvilken status har bruk av lek i undervisning blant kollegene?</p>	<p>Er lek et tema dere lærere diskuterer med hverandre?</p>	<p>Utveksler dere erfaringer? Er det et tema i møter, i pauser på personalrommet eller ved andre anledninger?</p> <p>Har du inntrykk av at det blir brukt lek i andre fag? Eventuelt hvilke fag, hva og hvordan?</p>

		Er det et tema du diskuterer med andre kroppsøvingslærere?
Lekens status på arbeidsplassen/ På hvilken måte opplever læreren at skolens ledelse er med på å støtte opp under bruk av lek i undervisningen?	Opplever du at ledelsen ved skolen oppmuntrer til bruk av lek i undervisningen?	Evt. på hvilken måte gjør de det eller ikke?
Lek i kroppsøvingsfaget/ Hvordan legger læreren til rette for lek i kroppsøvingsundervisningen?	Nå tenkte jeg at vi skulle snakke litt mer om leken i kroppsøvingsfaget. Kan du fortelle meg litt om hvordan lek er en del av kroppsøvingsundervisningen din ved 3./4. trinn?	Kan du gi noen eksempler på leker du bruker? Lekbaserte aktiviteter, regelleker, rolleleker, fangeleker, spill, konkurranser ol. Hvor leker dere i undervisningen? Inne, ute, fotballbane, ballbinge, skolegård, lekestativ, skogen, hall osv.? Er leken alltid organisert av deg som lærer eller er det rom for at barna kan påvirke og organiserer litt selv? Eventuelt hvordan? Er det noen elever som tar mer initiativ enn andre? Hvordan jobber du med differensiering i lekundervisning? Er det variasjon når det kommer til trinn/alder, kjønn, typer elever, kulturelle forhold osv.? Hvilke og hvordan?

		<p>Du forteller at du både legger til rette for fri lek og mer organisert lek, merker du noe forskjell på elevene når de får leke fritt og deltar i organisert lek? Hvordan/ hvordan ikke? (Spørsmålet stilles hvis læreren gjør begge deler)</p> <p>Underviser du i mer idrettsrelaterte aktiviteter med elevene? Hvis ja; Bruker du lekbaserte aktiviteter? Evt. hvilke? Og erfarer du at det er forskjell på måten du får med deg elevene på? Hvordan?</p> <p>Hender det at du har lek i timene for lekens skyld? Hvordan?</p> <p>Hender det at du bruker ulike leker for å utvikle ferdigheter, øve på samarbeid ol? Hvordan?</p> <p>Når du har lek i undervisningen bruker du små eller store grupper? Når vil du si at det er høy intensitet, fysisk utfoldelse, spenning? Er de noen ganger opptatte av å vise seg frem for hverandre/ vise hva de mestrer?</p> <p>Opplever du at elevene ved noen tilfeller er høylytte og kaotiske?</p> <p>Tar elevene på seg noen form for roller? Er det noen leker du vil si har en mer rolig og ordnet karakter, hvor elevene er i en tilstand som karakteriseres av flow (balanse mellom utfordringer og mestring)?</p> <p>* Hva leker de, hvor skjer det, når skjer det og hva leker de med?</p>
--	--	---

		Vil du si at det er forskjell på hvor mottakelige/ ivrige elevene er når det kommer til lekaktivitet i undervisning? Er det variasjon mellom kjønnene, typer elever, kulturelle forhold? På hvilken måte er det det eller ikke?
Lek i kroppsøvfingsfaget/ Hvor mye tid brukes det på lek i kroppsøvfingsfaget ved småskoletrinnet?	Når du har lek i kroppsøvfingstimer, er det da noe som foregår hele timen, som en del av timen, i perioder?	Vil du si at lek er noe du bruker ofte eller sjelden i kroppsøving på småskoletrinnet? Kan du utdype hvorfor? Hva er mest utfordrende med å ha lek i kroppsøvfingstimene? Mangfoldet blant elever i alderen, typer elever, kjønn, kulturelle forhold osv. Utfordringer for lærerens differensiering? Er lek et eget tema i periodeplaner/ hvordan organiserer dere lek i planer/årsplaner?
Tolking av læreplanen/ Hvordan tolker læreren lekens plass i faget?	I formålet med faget står det at leken er en del av den <i>felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet</i> , og at elevene <i>skal utvikle kompetanse og allsidighet gjennom lek</i> . Hvordan tenker du at dette kan realiseres på småskoletrinnet?	Begrunnelse... Hvordan jobber du med lek som <i>danning</i> og <i>identitetsskaping</i> , hvis vi sier at det handler om utvikling av elevenes personlighet, oppførsel, holdninger ol? Hva slags <i>kompetanse</i> kan elevene <i>utvikle gjennom lek</i> i kroppsøvfingsfaget på småskoletrinnet? Hva betyr <i>allsidighet</i> i denne sammenhengen (lek)? Hvordan tenker du at lek passer inn/ikke passer inn i faget kroppsøving? Kan du utdype hvorfor?

<p>Utbytte av lek i undervisning/ Hvilket utbytte mener læreren at elevene har av å bruke lek i undervisning?</p>	<p>Hvilket utbytte mener du at elevene har av å leke i kroppsøvingsundervisningen?</p>	<p>Glede, sosialt, vennskap, utvikling, ferdigheter, lek som mål i seg selv osv.? Hvordan uttrykker de det gjennom lek (type lek, dynamikk, i lek: rolig, vise seg for hverandre, høy intensitet, fysisk utfoldelse, spenning, høylytt og kaotisk osv...)?</p>
<p>Lekens plass i utdanningsforløpet/ Ble det fokusert på lek da læreren utdannet seg?</p>	<p>Hvordan har du fått kompetanse om lek? Gjennom utdanning, kurs eller gjennom egen utvikling og erfaring av praksis i yrket?</p>	<p>Kan du utdype? Er det noen erfaringer som du vil trekke frem som viktig for den plassen leken har i din kroppsøvingsundervisning?</p>
<p>Avslutning/ Er det noe mer informanten ønsker å legge til?</p>	<p>Er det noe du har kommet på i løpet av intervjuet du ønsker å legge til?</p>	

Runde av intervjuet med å takke for deltagelsen, og opplyse om at læreren kan få innsikt i transkribert materiale om ønskelig!

Vedlegg 2: Intervjuguide ungdomsskolelærer

Lek i kroppsøvingsfaget i barne- og ungdomsskolen

Introduksjon

- Presentere meg selv og ønske velkommen.
- Diverse informasjon ang. anonymitet, konfidensialitet, rett til å trekke seg når som helst uten å avgi noe grunn, hvem har tilgang til informasjon, varigheten på intervjuet, tenkepauser.
- Forklare hensikten med prosjektet: Undersøke hvordan leken som fenomen kommer til syne i kroppsøvingsfaget ved barne- og ungdomsskolen?
- Intervjuets gang: Utdanning og arbeidsbakgrunn, lekens plass i skolen, lek i kroppsøving, læreplanen.
- Avklare hvilke forventninger intervjueren og deltakeren har

Få en muntlig samtykkeerklæring og slå på lydopptak.

Tema/ Forsker-spørsmål	Intervjuspørsmål	Oppfølgingspørsmål
Lærerens utdanningsbakgrunn/ Hvilken utdanningsbakgrunn har læreren?	Til å begynne med er jeg interessert i å høre litt om hvilken utdanningsbakgrunn du har, og om hvor og når du utdannet deg?	Kroppsøvingslærer/faglærer, allmennlærer med kroppsøvingskompetanse?
Lærerens arbeidserfaring/ Hvilken arbeidserfaring har læreren?	Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvingslærer, og ved hvilket nivå i skolesystemet har du undervist ved?	Småskoletrinnet, mellomtrinnet, ungdomsskolen, videregående skole? Underviser/ har du undervist i andre fag? Hvilke?

<p>Tilrettelegging av lek/aktiviteter i skolen/ Hvordan har skolen lagt til rette for lek og aktivitet i skolen?</p>	<p>Kan du fortelle litt om hvordan dere legger til rette for at elevene kan være i aktivitet/leke i løpet av skolehverdagen?</p> <p>Er det gitt rom for tilrettelegging av leken ut fra elevenes interesser og behov, f.eks. ut fra trinn/alder, kjønn, typer elever, kulturelle forhold osv.?</p>	<p>Hvordan er ute- og inneområdene tilrettelagt for aktivitet/lek? Har elevene mulighet til å foreta seg ulike aktiviteter? Hvilke?</p> <p>Hvordan bruker elevene friminuttene? Er det lagt til rette for organisert aktivitet i noen friminutt, turneringer, trivselsledere ol?</p> <p>Har elevene tilgang til noe utstyr i friminuttene, i så fall hva? Hvor lenge varer friminuttene?</p> <p>Har elevene mulighet til å bruke hallen i noen friminutt? Hvordan fungerer eventuelt dette tilbudet? Kan de fritt gjøre hva de vil, eller er det organisert? Hva gjør de? Hvilket utstyr kan de ta i bruk?</p> <p>Gjennomfører skolen noen aktivitetsdager, turer, FYSAK eller andre organiserte aktiviteter? Hva gjør elevene? Er opplegget helt organisert eller kan elevene gjøre som de selv ønsker?</p> <p>Opplever du at det er forskjell på om det er gutter eller jenter som benytter seg av de ulike aktivitetsmulighetene? Er det forskjell mellom elevene på ungdomsskoletrinnene, eventuelt hvilke? Andre forskjeller ang typer elever, kulturelle forhold osv.? Hvilke og hvordan?</p>
--	--	---

<p>Lærerens forståelse av lekfenomenet/ Hvilken forståelse har læreren for lek i praksis?</p>	<p>Du forteller at noen elever er aktive i løpet av skolehverdagen, hvordan vil du karakterisere aktivitetene/lekene til elevene? (Spørsmålet stilles om det viser seg at elevene er aktive)</p>	<p>Holder de på i små eller større grupper? Når vil du si at det blir høy intensitet, fysisk utfoldelse, spenning? Er de noen ganger opptatte av å vise seg frem for hverandre/ vise hva de mestrer? Opplever du at elevene ved noen tilfeller er høylytte og kaotiske? Tar elevene på seg noen form for roller? Er det noen aktiviteter du vil si har en mer rolig og ordnet karakter, hvor elevene er i en tilstand som karakteriseres av flow (balanse mellom utfordringer og mestring)? * Hva gjør de, hvor skjer det og når? Eksempler på ulike leker til hjelp: Rolleleker, regelleker, spill, vilter lek, fangeleker. Vil du si at det er noe variasjon i forhold til trinn/alder, kjønn, typer elever, kulturelle forhold etc? Hvilke og hvordan?</p>
<p>Lekens status på arbeidsplassen/ Hvilken status har bruk av lek i undervisning blant kollegene?</p>	<p>Er lek et tema dere kroppsøvingslærere diskuterer med hverandre?</p>	<p>Utveksler dere erfaringer? Er det et tema i møter, i pauser på personalrommet eller ved andre anledninger? Har du inntrykk av at det blir brukt lekbaserte aktiviteter i andre fag? Eventuelt hvilke fag, hva og hvordan?</p>
<p>Lekens status på arbeidsplassen/ På hvilken måte opplever læreren at skolens ledelse er med på å støtte</p>	<p>Opplever du at ledelsen ved skolen oppmuntrer til bruk av lek i undervisningen?</p>	<p>Evt. på hvilken måte gjør de det eller ikke?</p>

<p>opp under bruk av lek i undervisningen?</p>		
<p>Lek i kroppsøving/ Hvordan legger læreren til rette for lek i kroppsøving-undervisningen?</p>	<p>Nå tenkte jeg at vi skulle snakke litt mer om leken i kroppsøvingsfaget. Kan du fortelle meg litt om hvordan lek er en del av din kroppsøving-undervisning?</p>	<p>Kan du gi noen eksempler på leker du bruker? Lekbaserte aktiviteter, regelleker, rolleleker, fangeleker, spill, konkurranser ol. Hvor leker dere i undervisningen? Inne, ute, fotballbane, ballbinge, skolegård, skogen, hall osv.? Er leken alltid organisert av deg som lærer eller er det rom for at elevene kan påvirke og organisere litt selv? Evt. hvordan? Er det noen elever som tar mer initiativ enn andre? Hvordan jobber du med differensiering i lekundervisning? Er det variasjon når det kommer til trinn/alder, kjønn, typer elever, kulturelle forhold osv.? Hvilke og hvordan? Bruker du lekbaserte aktiviteter når du underviser i ulike idretter eller andre aktiviteter? Hva gjør dere? Erfarer du at det er forskjell på måten du får med deg elevene når du har lekbaserte aktiviteter og mer idrettsspesifikke aktiviteter? På hvilke måte/ ikke? Når du har lek i undervisningen bruker du små eller store grupper? Når vil du si at det er høy intensitet, fysisk utfoldelse, spenning?</p>

		<p>Er de noen ganger opptatte av å vise seg frem for hverandre/ vise hva de mestrer?</p> <p>Opplever du at elevene ved noen tilfeller er høylytte og kaotiske?</p> <p>Tar elevene på seg noen form for roller? Er det noen aktiviteter du vil si har en mer rolig og ordnet karakter, hvor elevene er i en tilstand som karakteriseres av flow (balanse mellom utfordringer og mestring)?</p> <p>* Hva gjør de, hvor skjer det og når?</p> <p>Opplever du at det er variasjon i forhold til trinn/alder, kjønn, typer elever, kulturelle forhold osv.? Hvilke og hvordan?</p> <p>Hender det at du har lek i timene for lekens skyld? Hvordan?</p> <p>Hender det at du bruker ulike leker for å utvikle ferdigheter, øve på samarbeid ol? Hvordan?</p> <p>Vil du si at det er forskjell på hvor mottakelige/ ivrige elevene ved de ulike trinnene er når det kommer til lekaktivitet i undervisning? Er det variasjon mellom kjønnene, typer elever, kulturelle forhold? På hvilken måte er det det eller ikke?</p>
<p>Lek i kroppsøving/ Hvor mye tid brukes det på lek i kroppsøving ved</p>	<p>Når du har lek i kroppsøvingstimer, er det da noe som foregår hele timen, som en del av timen, i perioder?</p>	<p>Vil du si at lek er noe du bruker ofte eller sjelden i kroppsøving på ungdomsskolen? Kan du utdype hvorfor?</p> <p>Hva er mest utfordrende med å ha lek i kroppsøvingstimene? Mangfold blant elever i</p>

<p>ungdomsskoletrinnet?</p>		<p>alderen, typer elever, kjønn, kulturelle forhold, osv. utfordringer for lærerens differensiering?</p> <p>Er lek et eget tema i periodeplaner/ hvordan organiserer dere lek i planer/årsplaner?</p>
<p>Tolking av formålet med læreplanen/ Hvordan tolker læreren lekens plass i faget?</p>	<p>I formålet med faget står det at leken er en del av den felles <i>danningen og identitetsskapingen i samfunnet</i>, og at elevene skal utvikle kompetanse og <i>allsidighet gjennom lek</i>. Hvordan tenker du at dette kan realiseres på ungdomsskolen?</p>	<p>Begrunnelse...</p> <p>Hvordan jobber du med lek som <i>danning og identitetsskaping</i>, hvis vi sier at det handler om utvikling av elevenes personlighet, oppførsel, holdninger ol?</p> <p>Hva slags <i>kompetanse</i> kan elevene utvikle gjennom lek i kroppsøvningsfaget på ungdomsskolen? Hva tenker du at <i>allsidighet</i> betyr i denne sammenhengen (lek)?</p>
<p>Tolking av kompetansemål i læreplanen/ Opplever læreren at ett kompetansemål i faget er tilstrekkelig fokus på lek?</p>	<p>Opplever du at kompetansemålene i læreplanen har tilstrekkelig fokus på lek?</p>	<p>Hvorfor/ hvorfor ikke? Utdype, begrunne?</p> <p>Sett at det totalt er ett kompetansemål som er direkte rettet mot lek ved ungdomsskoletrinnet, erfarer du at det er tilstrekkelig? (Spørsmålet vil bli stilt om læreren ikke tenker over dette selv).</p>

Utbytte av lek i undervisning/ Hvilket utbytte mener læreren at elevene har av å leke i kroppsøvfingsfaget?	Hvilket utbytte mener du at elevene har av å leke i kroppsøvfingsundervisningen?	Glede, sosialt, vennskap, utvikling, ferdigheter, lek som mål i seg selv osv.? Hvordan uttrykker de dette gjennom lek (type lek, dynamikk i lek: rolig, vise seg for hverandre, høy intensitet, fysisk utfoldelse, spenning, høylytt og kaotisk osv...)?
Lekens plass i utdanningsforløpet/ Ble det fokusert på lek da læreren utdannet seg?	Hvordan har du fått kompetanse om lek? Gjennom utdanning, kurs eller gjennom egen utvikling og erfaring av praksis i yrket?	Kan du utdype? Er det noen erfaringer som du vil trekke frem som viktig for den plassen leken har i din kroppsøvfingsundervisning?
Avslutning/ Er det noe mer informanten ønsker å legge til?	Er det noe du har kommet på i løpet av intervjuet du ønsker å legge til?	

Runde av intervjuet med å takke for deltagelsen, og opplyse om at læreren kan få innsikt i transkribert materiale om ønskelig!

Vedlegg 3: Observasjonsguide

Observasjonsskjema

Klasse:					
Tid:					
Sted:					
Hva	Lekmedier	Lekpraksis & Lekstemning			Kommentar
		G & H	E & I	F & S	

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til lærer

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Lek i kroppsøvingfaget i barne- og ungdomsskolen”

Bakgrunn og formål

Dette er en forespørsel om at jeg som masterstudent kan observere 2 kroppsøvingstimer og intervju deg i forbindelse med et mastergradsstudium ved Norges idrettshøgskole, ved seksjon for kroppsøving og pedagogikk. Prosjektet har som formål å innhente informasjon om hvordan leken som fenomen kommer til syne i kroppsøvingundervisningen ved barne- og ungdomsskolen med utgangspunkt i Helle Skovbjerg Karoffs lek teori. Dette vil bli belyst gjennom disse forskningsspørsmålene 1) Hva legger kroppsøvingslærere ved barne- og ungdomsskoler i sin forståelse av lek som fenomen?

2) Hvordan tolker kroppsøvingslærere ved barne- og ungdomsskoler lekens plass i læreplanen?

3) Hvordan legger kroppsøvingslærere ved barne- og ungdomsskolen til rette for lek i undervisningen, og foregår det lek ut ifra Helle Skovbjerg Karoffs lek teori?

Hva innebærer deltakelse i studien?

Ved deltakelse i studiet vil jeg gjøre et intervju med deg, og observasjon av din kroppsøvingundervisning. Intervjuet vil vare i ca. 45-60 minutter ved din arbeidsplass. Spørsmålene vil handle om lekens plass i læreplanen og hvordan du bruker lek i kroppsøvingundervisningen. Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd.

I etterkant av intervjuet vil to av deltakerne i prosjektet bli forespurt av forsker om å delta i observasjonsstudiet. Dette innebærer at du som lærer selv planlegger og gjennomfører undervisning med lek som tema, og jeg som forsker er med i timen og på den måten vil kunne ha en deltakende observatørrolle. Fokuset ved observasjonsstudiet vil være å få direkte erfaring med lek i kroppsøvingfaget. Etersom observasjonsstudiet krever observasjon av elever under 15 år, vil det i forkant bli utdelt et informasjons- og samtykkeskjema hvor elevens foresatte må godkjenne deltakelse i studiet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Datamaterialet vil til enhver tid være beskyttet med passord, i tillegg til å bli sikkerhetskopiert på en ekstern harddisk som vil bli oppbevart på et trygt sted. Kun masterstudent Lise Smedberg og veileder professor Jorunn Spord Borgen vil ha tilgang til datamaterialet. Ved publisering av masteravhandlingen vil alle personidentifiserende opplysninger bli anonymisert, deltakerne vil ikke kunne bli gjenkjent. Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.05.18 og innsamlede opplysninger vil da bli anonymisert og lydopptak makulert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med masterstudent Lise Smedberg på telefonnummer 40626829/mail: lise_smedberg@hotmail.com eller veileder professor Jorunn Spord Borgen 23262394/mail: jorunn.spord.borgen@nih.no .

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

----- (klipp
her)

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til foresatte

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Lek i kroppsøvningsfaget i barne- og ungdomsskolen”

Bakgrunn og formål

Dette er en forespørsel om samtykke til at ditt barn blir observert i 2 kroppsøvingstimer i forbindelse med et mastergradsstudium ved Norges idrettshøgskole, ved seksjon for kroppsøving og pedagogikk. Prosjektet har som formål å innhente informasjon om lek i kroppsøvningsundervisningen ved barne- og ungdomsskolen. Dette vil bli belyst gjennom problemstillingen: På hvilken måte kommer leken som fenomen til syne i kroppsøvningsundervisningen i barne- og ungdomsskolen?

Hva innebærer deltakelse i studien?

Ved å delta i studiet vil elevene bli observert av en deltakende forsker i kroppsøvningsundervisningen som gjennomføres av læreren i faget. I den sammenheng vil mitt fokus som forsker være på å øke forståelsen for hvordan det legges til rette for lek i faget, og å få innsikt i om det foregår lek blant elevene ut ifra lekteori. Om det skulle være ønskelig, er det mulig å få se observasjonsguiden som vil bli brukt under studiet ved å kontakte Lise Smedberg (kontaktopplysninger står i slutten av skrivet). Elever som eventuelt ikke skulle gi samtykke til deltakelse vil som normalt ta del i timene jeg observerer, og jeg vil unnlate å ta notater fra situasjoner eleven er med i.

Hva skjer med informasjonen om deltakeren?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Datamaterialet vil til enhver tid være beskyttet med passord, i tillegg til å bli sikkerhetskopiert på en ekstern harddisk som vil bli oppbevart på et trygt sted. Kun masterstudent Lise Smedberg og veileder professor Jorunn Spord Borgen vil ha tilgang til datamaterialet. Ved publisering av masteravhandlingen vil alle personidentifiserende opplysninger bli anonymisert, deltakerne vil ikke kunne bli gjenkjent. Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.05.18 og innsamlede opplysninger vil da bli anonymisert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom eleven trekker seg, vil alle opplysninger bli slettet.

Dersom du ønsker å la eleven delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med masterstudent Lise Smedberg på telefonnummer 40626829/mail:

lise_smedberg@hotmail.com eller veileder professor Jorunn Spord Borgen 23262394/mail: jorunn.spord.borgen@nih.no .

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

(klipp her)

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å la eleven (skriv navn med blokkbokstaver)

_____ delta

(Signert av foresatte, dato)

Vedlegg 6: Informasjonsskriv til elev

Informasjon om deltakelse i forskningsprosjektet

”Lek i kroppsøvningsfaget i barne- og ungdomsskolen”

Jeg er mastergradsstudent ved Norges idrettshøgskole, og skal i den forbindelse gjennomføre et prosjekt ved din skole denne høsten. Prosjektet mitt har til hensikt å samle inn informasjon om lek i kroppsøvningsundervisning ved barne- og ungdomsskolen. Det betyr at jeg vil være til stede i 2 av kroppsøvingstimene dine, hvor læreren din holder undervisningen. Det vil si at alt kommer til å være som vanlig, og jeg kommer til å delta i noen aktiviteter, observere og notere litt omkring hva som foregår i timene deres. Når masteroppgaven min er ferdig og levert, vil det ikke være mulig å gjenkjenne hvem som har deltatt. Alt vil være anonymt og informasjonen jeg samler inn vil ikke kunne knyttes til deg som elev.

Ettersom du er under 15 år er det en av dine foresatte som må godkjenne at du er med i prosjektet. Om det av en grunn skulle være slik at en av dine foresatte har godkjent og du selv ikke ønsker å delta, er det fullt mulig å trekke deg uten at du må oppgi noen grunn. Gi beskjed til enten meg eller faglærer om det skulle være tilfellet. Jeg kommer da ikke til å gjøre notater fra situasjoner der du er med.

Dersom du har noen spørsmål til prosjektet, ta kontakt med meg (Lise Smedberg) per mail: lise_smedberg@hotmail.com.

Ser frem til å være med og se hva som foregår i kroppsøvingstimene deres!

Vedlegg 7: Kvittering og godkjenning fra NSD



Jorunn Spord Borgen
Postboks 4042, Ullevål stadion
0806 OSLO

Vår dato: 12.09.2017

Vår ref: 55638 / 3 / LH

Deres dato:

Deres ref:

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.09.2017.
Meldingen gjelder prosjektet:

<i>55638</i>	<i>Lek i kroppsøvfaget ved barne- og ungdomsskolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Jorunn Spord Borgen</i>
<i>Student</i>	<i>Lise Smedberg</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget [skjema](#). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en [offentlig database](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Marianne Høgetveit Myhren

Lise Aasen Haveraaen

Kontaktperson: Lise Aasen Haveraaen tlf: 55 58 21 19 / Lise.Haveraaen@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Lise Smedberg, lise_smedberg@hotmail.com



PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL

Problemstilling:

- På hvilken måte kommer leken som fenomen til syne i kroppsøvingundervisningen ved barne- og ungdomsskolen?

Forskningsspørsmål:

1. Hva legger kroppsøvingslærere ved barne- og ungdomsskolen i sin forståelse av lek som fenomen?
2. Hvordan tolker kroppsøvingslærere ved barne- og ungdomsskolen lekens plass i læreplanen?
3. Hvordan legger kroppsøvingslærere ved barne- og ungdomsskolen til rette for lek i undervisningen, og foregår det lek ut ifra Helle Skovbjerg Karoffs lekteori?

UTVALG OG REKRUTTERING

Både lærere og elever ved barne- og ungdomsskoler vil delta i prosjektet. Dette innebærer observasjon av barn under 15 år.

Mens skole er en obligatorisk arena for barn, foreldrene og ansatte, skal deltagelse i forskning være frivillig. Forespørsel om deltakelse må derfor rettes på en slik måte at de forespurte ikke opplever press om å delta, gjerne ved å understreke at det ikke vil påvirke forholdet til skolen hvorvidt de ønsker å være med i studien eller ikke. Videre bør det planlegges et alternativt opplegg for elever som ikke ønsker å delta.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Foreldre samtykker på vegne av sine barn. Informasjonsskrivene er godt utformet. For informasjonsskrivet til foresatte må det legges til at datamaterialet anonymiseres etter prosjektslutt (31.05.2018). Av hensyn til frivilligheten bør det også fremkomme informasjonen om at elever som ikke deltar får et alternativt opplegg.

BARN I FORSKNING

Deler av utvalget i prosjektet er barn og unge, og elevenes foresatte vil samtykke til deltakelse på vegne av barna. Likevel bør barna få informasjon om prosjektet som er tilpasset deres ordforråd. Det er også viktig at barna får informasjon om at de kan velge å ikke delta i prosjektet hvis de ønsker det, selv om foreldrene har samtykket.

TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt. Det er derfor viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at dere er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men at også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som

for eksempel alder, kjønn, tid, diagnose og eventuelle spesielle hendelser. Vi ber om at dere opplyser informantene om dette i forkant av intervjuene.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Norges idrettshøgskole sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 31.05.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak