

«Jeg skjønner ikke bæret av hvorfor vi gjør dette? Det finnes jo mye bedre aktiviteter som gir bedre trening»

En kvalitativ undersøkelse om hvordan elever erfarer fenomenet lek i kroppsøvingsfaget etter å ha deltatt i en undervisningsperiode med lek.

**EMILIE ROUGNE DAHL &
MERETE URDAL GUNDERSEN**

VEILEDER

Erik Aasland

Universitetet i Agder, [2021]

Avdeling for lærerutdanning
Fakultet for helse- og idrettsvitenskap
Institutt for folkehelse, idrett og ernæring

Forord

Denne studien representerer slutten av et femårig studieløp på grunnskolelærerutdanningen ved Universitetet i Agder. Det å arbeide med masteroppgaven har vært en spennende, lærerik og utfordrende prosess. Vi har opplevd det å fordype oss i et emne innenfor fagfornyelsen som svært relevant og nyttig for vår yrkesutøvelse. Forhåpentligvis vil vi ta med oss den nyetablerte kunnskapen om kroppsøvingsfaget på veien videre som nyutdannede kroppsøvingslærere.

Vi har deltatt i aksjonsforskningsprosjektet «Kroppsøving som læringsfag i skolen», noe vi er svært takknemlige for å ha fått mulighet til. Deltakelsen i aksjonsforskningsprosjekt har hatt stor betydning for utformingen av vår studie og for utarbeidelse av problemstilling. I tillegg har deltakelsen ført til et samarbeid med lærere og medstudenter som også tar del i aksjonsforskningsprosjektet. Det har vært spesielt fint å kunne dele tanker og problemstillinger angående masteroppgaven i møte med andre medstudenter.

Vi ønsker å takke vår veileder Erik Aasland for god veiledning i form av konstruktive tilbakemeldinger og deling av sin kunnskap. Til slutt vil vi takke forskningsskolen, og rette en ekstra stor takk til elevene som stilte opp som informanter.

Kristiansand, mai 2021

Sammendrag

Fagfornyelsen har ført til at nye læreplaner ble innført høsten 2020. Lek har i den forbindelse fått en større plass i læreplanen for kroppsøving. Med bakgrunn i dette er formålet med vår studie å undersøke elevers erfaringer av lek i kroppsøvingsundervisning. Det har blitt utarbeidet en undervisningsperiode bestående av tre undervisningsleksjoner med lek som tematikk. Problemstillingen er som følger: hvordan erfarer elevene lek i kroppsøving etter å ha deltatt i en undervisningsperiode med lek som tema. For å belyse problemstillingen har vi tatt i bruk et kvalitativt forskningsdesign med forskningsintervju som metode. Det ble gjennomført to fokusgruppeintervjuer med ti informanter fra en videregående skole. Informantene hadde i forkant av intervjuene deltatt i undervisningsperioden. Studiens analytiske rammeverk er fenomenografien og Helle Karoff sin lekteori.

Våre funn viser at elevene erfarer lek i kroppsøvfingsfaget på fire forskjellige måter. Elevene erfarer lek i kroppsøvfingsfaget som instrumentelt, useriøst, meningsløst og som et morsomt avbrekk. Vi får fram at elevenes oppfatninger av lek i en institusjonell setting bryter med elevenes forventninger om hva de skal møte i undervisningen. Det kan se ut til at elevene har hatt vanskeligheter med å forstå hvorfor man skal leke i kroppsøvfingsfaget, til tross for at økt fokus på lek er noe som samsvarer med fagfornyelsens ønsker.

Nøkkelord: Kroppsøving, lek, fagfornyelsen, erfaringer, fenomenografi, Karoff, kvalitativ tilnærming.

Abstract

Play has been awarded greater attention in the new physical education curriculum due to the subject renewal. Based on this, the purpose of our study is to investigate how students experience play in physical education after participating in a teaching period with play as the learning object. We developed a teaching period that tried to follow the intentions and guidelines of the new curriculum. To investigate how students experienced the teaching period, we used a qualitative research design with research interviews as a method. We conducted two focus group interviews with ten informants from a high school. The informants had participated in the teaching period in advance of the interviews. The analysis of this study is based on the phenomenography and Helle Karoff's theory on play.

Our findings show that students experience play in physical education in four different ways. Students experience play in physical education as instrumental, less serious, meaningless and as a fun break. The students experience on play in physical education do not meet their own expectation on what they are supposed to learn in the subject. It seems that the students have found it difficult to understand why one should play in physical education, despite the fact that an increased focus on play is something that corresponds with the subject renewal.

Keyword: Physical education, play, subject renewal, experiences, phenomenography, Karoff, qualitative approach.

Redegjørelse for arbeidet

Vi opplever at samarbeidet mellom forfatterne i denne masteroppgaven har fungert svært godt. Mye av kommunikasjonen har foregått gjennom teknologiske hjelpemidler og ved bruk av videosamtale, ettersom vi har vært nødt til å ta høyde for koronasituasjonen. Samtidig har vi forsøkt å møte hverandre så ofte som situasjonen har tillatt det. Når det kommer til selve skrivingen av oppgaven så opplever vi at begge to har bidratt like mye. Vi er gode på ulike ting noe som gjør at vi har utfyllt hverandre. I hvert kapittel finner man bidrag fra begge to, selv i de kapitlene der arbeidsfordelingen i utgangspunktet var inndelt. I disse tilfellene bidro den ene ved å lese igjennom og bearbeide den andres arbeid.

Innholdsfortegnelse

FORORD	2
ABSTRACT	4
REDEGJØRELSE FOR ARBEIDET	5
1.0 INTRODUKSJON	8
1.2 MÅLET MED STUDIEN OG PROBLEMSTILLING	8
2.0 STUDIENS KONTEKST	9
2.1 NÅR LEK OG SKOLE MØTES	9
2.2 LEK I KROPPSØVINGSFAGET	10
2.3 ULIKE FORSTÅELSER AV LEK	12
2.4 TIDLIGERE FORSKNING	14
2.4.1 <i>Forskning</i>	14
2.4.1 <i>Aksjonsforskning i kroppsøvfingsfaget/tidligere forskning på undervisningspraksis</i>	15
3.0 ANALYTISKE PERSPEKTIVER	17
3.1 KAROFF OM LEK	17
3.1.1 <i>Lekmedier</i>	18
3.1.2 <i>Lekpraksis</i>	19
3.1.3 <i>Lekstemning</i>	20
3.1.4 <i>Å skape samt bli værende i lekstemning</i>	21
3.1.5 <i>Kan spill og konkurranse være lek?</i>	22
3.2 FENOMENOGRAFI	25
4.0 FORSKNINGSDESIGN OG METODER	26
4.1 AKSJONSFORSKNING	26
4.1.1 <i>Hvordan «Kroppsøving som læringsfag i skolen» foregår</i>	28
4.1.2 <i>Vår forforståelse</i>	28
4.2 UTVALG	29
4.3 GJENNOMFØRINGEN AV UNDERSØKELSEN	30
4.3.1 <i>Utbredelsen av undervisningsplan og leksjoner</i>	30
4.3.2 <i>Refleksjonsoppgave og egenvurdering</i>	32
4.3.3 <i>Observasjon</i>	32
4.3.4 <i>Pilotintervju</i>	33
4.3.5 <i>Fokusgruppeintervju</i>	34
4.4 BEARBEIDING AV EMPIRISK MATERIALE	37
4.4.1 <i>Transkripsjon</i>	37
4.4.2 <i>Analyse</i>	37
4.5 KVALITETSSIKRING I STUDIEN	39
4.5.1 <i>Studiens troverdighet</i>	39
4.5.2 <i>Etiske betraktninger</i>	39
5.0 RESULTAT	41
5.1 LEK ER EN AKTIVITET SOM BRUKES FOR Å OPPNÅ NOE ANNET	42
5.2 LEK SKAL IKKE VÆRE SÅ VELDIG SERIØST	45
5.3 LEK ER EN AKTIVITET SOM IKKE GIR NOE MENING	48
5.4 LEK ER EN AKTIVITET SOM GIR ET MORSOMT AVBREKK	51
6.0 DISKUSJON	52
6.1 LEK ER EN AKTIVITET SOM BRUKES FOR Å OPPNÅ NOE	52
6.2 LEK SKAL IKKE VÆRE SÅ SERIØST	54
6.3 LEK ER EN AKTIVITET SOM IKKE GIR NOEN MENING	55
6.4 LEK ER EN AKTIVITET SOM GIR ET MORSOMT AVBREKK	56
6.5 OVERORDNET DISKUSJON	57
6.6 METODISK DISKUSJON	59

7.0 OPPSUMMERING OG VIDERE FORSKNING.....	62
8.0 REFERANSELISTE.....	64
9.0 VEDLEGG.....	67
9.1 VEDLEGG 1- SAMTYKKESKJEMA	67
9.2 VEDLEGG 2 – GODKJENNELSE AV NSD OG FEK.....	70
9.3 VEDLEGG 3 - DIDAKTISK PLANLEGGINGSSKJEMA.....	73
9.4 VEDLEGG 4 - INTERVJUGUIDE.....	76
9.5 VEDLEGG 4 – ET UTRAG FRA FOKUSGRUPPEINTERVJU.....	78

1.0 Introduksjon

I likhet med andre skolefag har også læreplanen i kroppsøving blitt fornyet. Den nye læreplanen vektlegger ulike bevegelsesaktiviteter, lek og øving i større grad enn tidligere, og det er en dreining i faget som er mindre idrettsrettet (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Til forskjell fra tidligere læreplaner løftes lek nå tydeligere frem som et gjennomgående tema/aktivitet på alle trinn i grunnopplæringen. Noe av bakgrunnen for at lek løftes tydeligere frem i læreplanen kan trolig skyldes at lek ikke har hatt samme posisjon i kroppsøvingsundervisningen på ungdomsskolen og i videregående opplæring som på barnetrinnet (Moen et al., 2018). Samtidig er det kjent at elever på ungdoms- og videregående trinn rapporterer om mindre positive holdninger til faget enn barnetrinnet (Säfvenbom et al., 2015) og at mange elever etterlyser mer lek og mer bredde i aktivitetsinnholdet (Moen et al., 2018). Den nye læreplanen ser ut til å ha tatt opp slike signaler fra elevene ved å vektlegge mer lek og et mer variert innhold.

Selv om leken ser ut til å ha fått en tydeligere plass i den nye læreplanen, vet vi midlertidig lite om hvordan slike endringer kommer til å innvirke på praksis. Den kritiske internasjonale og nasjonale forskningslitteraturen i kroppsøving (Aasland, 2019, Annerstedt, 2008; Kirk, 2010; Larsson, 2016;) viser til at det er et gap mellom læreplanens intensjoner og det som foregår i praksis, og ifølge flere forskere har læreplanreformer hatt liten betydning for læreres undervisning- og vurderingspraksis (Arnesen et al., 2013; Curtner-Smith, 1999). Til tross for at forskning har problematisert og kritisert kroppsøvingsfagets undervisnings- og vurderingspraksiser, argumenterer Larsson (2016) for at denne forskningen ser ut til å ha hatt liten effekt for å oppnå endringer i praksis. I stedet argumenterer han for mer praksisnære studier der forskere samarbeider med lærere i praksisfeltet.

1.2 Målet med studien og problemstilling

Vi har valgt å gå inn i prosjektet «Kroppsøving som læringsfag i skolen». Som fremtidige profesjonsutøvere ser vi nytten av å ta del i en praksisnær studie som har til hensikt å «fornye» faget. Som vi kort antyder overfor er vi særlig opptatt av lekens plass i kroppsøvingsfaget, og da spesielt undervisning som har lek som fokus. I vår studie samarbeider vi med to lærere om å utvikle et undervisningsopplegg der elevene skal trene på og skape lek. Hovedspørsmålet vi ønsker å undersøke er:

Hvordan erfarer elevene lek i kroppsøving etter å ha deltatt i en undervisningsperiode med lek som tema?

Vi søker å besvare problemstillingen gjennom å besvare spørsmål som; hvilke tanker og erfaringer har elevene om lek som fenomen? Hvordan opplever elevene lek i kroppsøvingsundervisningen? Hva er det elevene eventuelt lærer i undervisning i lek?

2.0 Studiens kontekst

I dette kapittelet skal vi presentere studiens kontekst. Her vil litteratur og forskning som vi mener er relevant for denne oppgaven bli gjort rede for. Den valgte forskningen og litteraturen anses som relevant fordi den kan være med på å belyse sider ved kroppsøvfingsfaget som det har vært viktig å ha kjennskap til for utarbeidelsen av denne studien. Blant annet vil vi redegjøre for lekens plass i skolen og kroppsøvfingsfaget, og vi vil presentere ulike forståelser av lek. Vi presenterer også tidligere forskning i kroppsøving.

2.1 Når lek og skole møtes

Opplæringsloven (Opplæringslova, 1998) er en lov som norske skoler er pålagt å følge og som stadfester at alle barn og unge har rett til grunnskoleopplæring. Grunnskoleopplæringen er ikke bare en rettighet barn og unge har, men også en plikt som varer frem til man har fullført tiende klasse (Opplæringslova, 1998, § 2-1). Slik grunnskoleopplæringen er lagt opp i dag, medfører det at barn og unge tilbringer store deler av sin hverdag og sin barndom på skolen. Formålet med den lange grunnskoleopplæringen er blant annet å sørge for at elever får mulighet til å utvikle kunnskap, dyktighet og holdninger slik at man senere kan være delaktig i samfunnslivet (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Men dersom store deler av barn og unges hverdag tilbringes på skolen med en intensjon om å oppnå læring, når er det da tenkt at barn og unge skal få tid til å leke? I opplæringsloven nevnes begrepet lek kun i forbindelse med skolefritidsordningen (Opplæringsloven, 1998, § 13-7). Tar man utgangspunkt i varigheten på norsk skolegang, er det interessant at opplæringsloven gir såpass lite oppmerksomhet til noe som flere anser å være en naturlig del av barns hverdagsliv (Kuschner, 2012; Øksnes og Sundsdal, 2020). Øksnes og Sundsdal (2020) mener at en vanlig konklusjon om skole og lek er at de ofte kolliderer, og at denne kollisjonen oppstår fordi skole og lek har hvert sitt formål. Lek og skole utgjør store deler av barns liv, men fordi de har ulik hensikt kjemper de som to

motsetninger i kampen om barns oppmerksomhet (Øksnes & Sundsdal, 2020). Kuschner (2012) er en annen som problematiserer sammenhengen mellom skoleinstitusjonen og leken. Ifølge Kuschner (2012) vil det uunngåelig oppstå spenninger når man forsøker å integrere lek i læreplanen fordi lek og skole er fulle av motsetninger. Her fremkommer det nok en gang at lek anses å være en naturlig del av barns barndom, mens skolen er en kulturelt bestemt institusjon. Det blir hevdet at man går vekk fra den frie leken og dens egenverdi dersom man velger å benytte leken som et verktøy for å oppnå læringsmål i skolesammenheng (Kuschner, 2012).

I likhet med Kuschner (2012) understreker Øksnes og Sundsdal (2020) det paradoksale av en utdanningspolitikk som anerkjenner frileken, og samtidig mener at det å øke læringsutbyttet av lek er viktig. Forskerne viser til FNs barnekonvensjon som trekker frem at barns frie og spontane lek i institusjoner er truet av et økende press på læring (Forente Nasjoner, 2013, s. 11). Øksnes og Sundsdal (2020) tolker dette som at det advares mot et stigende læringstrykk der akademisk suksess vektlegges, noe som fører til at det å leke for lekens skyld blir marginalisert. Det kan trolig tenkes at en slik problemstilling har blitt mer relevant etter seksårsreformen, ettersom reformen har ført til at undervisningstiden har økt samtidig som tiden til lek har blitt innskrenket (Øksnes & Sundsdal, 2020). Det har imidlertid vært tradisjon for å ta vare på barns muligheter til å leke uten innblanding fra voksne, men Øksnes og Sundsdal (2020) mener at dette stadig blir utfordret fra utdanningspolitikken og forskere. Lek har forflyttet seg fra uteområder i nærmiljøet, til pedagogiske institusjoner med voksenstyrt organisering (Øksnes & Sundal, 2020). Det er samtidig viktig å påpeke at opplæringsloven åpner opp for at elevene skal få utfolde sin skaperglede, engasjement og utforskertrang (Opplæringslova, 1998, § 1-1). En tolkning av dette kan være at lek er noe som i utgangspunktet er forbeholdt barn og unges fritid, men at skolen likevel har et ønske om å ivareta barnas lekenhet gjennom å la dem få utfolde disse lekende sidene av seg selv.

2.2 Lek i kroppsøvfingsfaget

Lek har lange tradisjoner i kroppsøvfingsfaget, og det viser seg at fenomenet har utgjort en del av innholdet i undervisningen helt siden slutten av 1800-tallet (Augestad, 2003). Den gang ble faget kalt for gymnastikk og lek ble tatt i bruk med mål om disiplinering og karakterdannelse. Ifølge Augestad (2003) var denne måten å anvende lek nokså lik den overordnede måten som gymnastikkfaget ble praktisert på; nemlig gjennom såkalt *linggymnastikk* og militærøvelser

der fysisk oppdragelse var målet. Lek ble ansett som egnet til disiplinering blant annet fordi det krevde innlæring av regler og forståelse av kroppslige instruksjoner for å kunne gjennomføres. I tillegg ble lek brukt med en intensjon om å virke «opplivende» (Augestad, 2003, s. 113). Siden den gang har gymnastikkfaget gjennomgått flere endringer, og er i dag blitt til det vi kjenner som kroppsøving. Det som derimot ser ut til å være likt er at lek fremdeles utgjør en del av undervisningen. I dag er faktisk kroppsøving det faget i skolen som legger størst vekt på lek i sin læreplan (Øksnes & Sundsdal, 2020). I forbindelse med fagfornyelsen får lek tildelt plass i læreplanens del om fagrelevans og sentrale verdier; «Leik, friluftsliv, dans, symjning, idrettsaktivitetar og andre bevegelsesaktivitetar er ein del av den felles danninga og identitetsskapinga i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Lek blir også hyppig nevnt i kompetansemålene og vurderingen av disse. Faktisk nevnes lek i et eller flere kompetansemål fra og med andre trinn i grunnskolen, og helt frem til andre trinn på videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Øksnes og Sundsdal (2020) påpeker at det å knytte lek til kompetansemål kan være med på å nedvurdere lekens egenverdi ettersom disse målene stort sett omhandler konkret og synlig læring. Samtidig viser de til flere formuleringer i læreplanen, både i kompetansemålene og den overordnede delen, som gir rom for tolkninger om at kroppsøvingsfaget til en viss grad verdsetter lekens egenverdi. For eksempel kan målet for opplæringen til dels tolkes i disse baner, ettersom det vektlegges at elevene skal utforske og gjennomføre leker. Tilsvarende mener Øksnes og Sundsdal (2020) at kompetansemålet som gjelder for Vg1 også verdsetter lekens egenverdi ved at elevene skal *trene på* og *skape* nye varianter av lek (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Det som er felles for disse formuleringene og som åpner opp for en tolkning om verdsetting, er at leken ikke blir brukt med en intensjon om å oppnå andre mål. Det er trening, skapelse, utforskning og gjennomføring av lek som er sentralt, noe som trolig kan sies å sette leken i fokus. Samtidig finner man flere eksempler på kompetansemål som tar i bruk lek for å oppnå læring på andre områder, noe som kan understøtte et argument om at lek i kroppsøvingsfaget også har en nytteverdi og dermed er instrumentell. For eksempel mener Øksnes og Sundsdal (2020) at det kompetansemålet som gjelder for andre klasse på barnetrinnet tar i bruk lek på en instrumentell måte ved at elevene skal utforske egen kroppslig bevegelse gjennom lek (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Her kommer det tydelig frem hvordan lek brukes som et verktøy for å oppnå læring av noe helt annet, nemlig utforskning av kroppslig bevegelse. Noe man forøvrig også kunne lært ved å ta i bruk andre former for bevegelsesaktivitet. Slike motstridende eksempler er gjennomgående i hele læreplanen, og tydeliggjør at læreplanen i

faget bruker lek både som et verktøy for annen læring, men også forsøker å anerkjenne lekens egenverdi.

Lek ser altså ut til å være sentral i både form av innhold og arbeidsmåte i den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019a), og det er tydelig at leken utgjør en relativ stor og viktig del. Dette blir ytterligere forsterket dersom man sammenligner lekens nåværende plass med plassen i tidligere læreplaner. For eksempel er det et betydelig mindre antall kompetansemål som inkluderer lek i læreplanverket for kunnskapsløftet 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2015). Der den nye læreplanen innehar lekbaserte kompetansemål etter de fleste trinn i skolen, har LK06 kun kompetansemål som omhandler lek i grunnskolen. Lek nevnes rett og slett ikke i kompetansemålene som gjelder for videregående. I tillegg viser det seg at LK06, i likhet med andre tidligere læreplaner, knytter lek til det å øve på ferdigheter og kreativitet som forutsetning for læring og utvikling av kompetanse (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996; Utdanningsdirektoratet, 2015). Det kan se ut til at fellestrekket for de tidligere læreplanene er at lek ofte blir brukt som metode for trening av kropp og egen helse. Dette kommer tydelig frem i et av kompetansemålene i LK06; «bruke leik og ulike treningsformer for å utvikle egen kropp og helse» (Utdanningsdirektoratet, 2015). En tolkning av dette er at LK06 bruker lek som metode og verktøy for utvikling og læring av andre aspekter som egentlig ikke har noe med lek å gjøre. At lek blir brukt for å oppnå læring er interessant, spesielt ettersom lek og læring ofte ses på som to ulike fenomen med hver sin hensikt (Øksnes & Sundsdal, 2020). Lek kan knyttes til uformelle situasjoner som bærer preg av selvregulering og tilfeldig samhandling, mens læring kan anses å være et produkt av undervisning og veien mot et formål (Greve & Løndal, 2012). Slik som vi her er inne på så fremkommer det ulike forståelser av lek, og dette vil vi gjøre rede for i neste del.

2.3 Ulike forståelser av lek

Et perspektiv som ser ut til å fremheves av flere sentrale lekforskere er at lek skal være verdifullt i seg selv. Kulturhistoriker Johan Huizinga (1955) hevder at leken er et sentralt fenomen, som er såpass gammelt at det går foran menneskets språklige og kulturelle mønstre. Ifølge han er leken et fenomen som er vanskelig å definere. Likevel mener Huizinga (1955) at lek kan karakteriseres som en fri aktivitet som tar plass i hverdagen men som foregår i et eget rom og egen tid. Videre hevder han at leken alltid innebærer en viss grad av «mental fjerning» fra den virkelige verden. Med andre ord skal lek betraktes som en av de mangfoldige formene

for sosial konstruksjon, der lek er basert på manipulering av bestemte bilder i en fantasi og/eller virkelighet. Lek skal gi følelsen av spenning og glede supplert med noe som er annerledes fra det virkelige og vanlige livet. Huizinga (1955) hevder at «gøy» er et viktig element i leken og anser dette som selve essensen ved lek.

I likhet med Huizinga (1955) viser Engström og Redelius (2005) til at mennesker deltar i lek fordi leken oppleves som verdifull i seg selv. De svenske forskerne har undersøkt hva slags logikk som ligger bak deltagelse i ulike idretter og bevegelseskulturer. Den bakenforliggende logikken blir beskrevet og forklart ut ifra bestemte praksiser, og innenfor hver praksis finnes det prinsipper som er av betydning og som skiller seg ut. Disse prinsippene består blant annet av handlingsmønstre og verdier, som anses å være såpass innlemmet at deltakerne verken er klar over disse eller kan reflektere over dem. Med forskernes ord; «det faller sig bara naturligt och självklart att delta på det sätt som förventas.» (Engström & Redelius, 2005, s. 273). Én av disse praksisene kalles for lek og rekreasjon. I beskrivelsen av denne praksisen fremkommer det et perspektiv på lek som får frem hvordan lek utfolder seg i en fysisk kontekst. Lek blir av Engström og Redelius (2005) ansett som en avgjørende faktor for deltagelse i fysisk aktivitet. Ifølge dem skal ikke lek ha en annen hensikt utover å være morsom for stunden, være lystbetont samt å kunne fortsette. Lekens egenverdi blir trukket frem som meningsgivende, og man behøver ikke forholde seg til ytre mål. Det er en persons opplevelser og erfaringer av å delta som er drivkraften (Engström et al., 2017). Aspekter som ofte forbindes med idretten, slik som konkurranse og rangering, er av liten eller ingen betydning, men lek kan bestå både av kampfomentet og hard fysisk anstrengelse. Poenget er at verken fysisk kapasitet eller motorisk dyktighet skal være av vesentlig betydning. Videre påpeker Engström og Redelius (2005) at idrett som har lek og rekreasjon som meningsbærende bakenforliggende logikk, vil få bestemte konsekvenser for deltakernes syn på fysisk aktivitet. Med dette mener de at fysisk aktivitet vil kunne assosieres med egenskaper eller kjennetegn som man ifølge Engström og Redelius (2005), oftest forbinder med lek. Fysisk aktivitet blir derfor noe som må være morsomt, spennende og meningsfullt for stunden (Engström & Redelius, 2005).

Det fremtrer tydelig hos både Huizinga (1955) og Engström og Redelius (2005) et syn på lek som bærer preg av å verdsette lekens egenverdi. Samtidig finnes det andre perspektiver som anser lek å være alt annet enn formålsløs, og at lek faktisk kan føre til læring på flere områder (Greve & Løndal, 2012 & Pellegrini & Smith, 1998). Pellegrini og Smith (1998) er spesielt opptatt av lek som innehar en kraftig fysisk komponent, og mener i likhet med Engström og

Redelius (2005), at fysisk aktiv lek er lystbetont. Den kan bestå av symbolsk lek eller spill med regler, og kan utføres sammen med andre eller på egenhånd. Det viktigste kjennetegnet er likevel at leken foregår i en leken kontekst der pulsen øker (Pellegrini & Smith, 1998). Det som er hovedpoenget ved deres perspektiv er at den fysiske aktive leken vil inneha funksjonelle bevegelser som kan videreutvikles og fornyes i takt med alderen. Pellegrini og Smith (1998) viser til utvikling av funksjonelle bevegelser som klatring, løping, slåssing og hopping, og mener derfor at det er motstridende å si at leken er formålsløs. Greve og Løndal (2012) argumenterer i likhet med Pellegrini og Smith (1998) at leken har mer ved seg enn å være formålsløs. Deres perspektiv på lek er nokså åpent og tar utgangspunkt i at barn leker fordi leken i seg selv gir verdi, men at leken på sin side har en lærende virkning. Studien deres viser at lek som innehar utforskning og repetisjoner vil være viktig for opplevelsen av glede og trivsel, samtidig som det kan føre til kroppslig læring og sosial utvikling som igjen vil ha ringvirkninger for senere leksituasjoner (Greve & Løndal, 2012). Alle de ovennevnte perspektivene vil være av betydning for hvordan denne masteroppgaven forstår fenomenet lek.

2.4 Tidligere forskning

I denne delen vil vi først presentere forskning som viser hva som skjer i undervisningspraksis i faget, før vi deretter presenterer aksjonsforsknings-/praksisnære studier i kroppsøving.

2.4.1 Forskning

Den nasjonale kartleggingsundersøkelsen om kroppsøving (Moen et al., 2018) viser at kroppsøving er et populært skolefag og at en stor andel elever liker faget. Når det kommer til hva som utgjør innhold i undervisningen viser det seg at lek som aktivitet forekommer mer sjeldent enn ballspill og grunntrening (som gjøres mest), men oftere enn dans og andre bevegelsesaktiviteter. Leken er mer synlig på barnetrinnet enn ungdomstrinnet.

Undersøkelsen viser videre at læreren er den som bestemmer aktivitetsinnholdet, og at læreren som oftest bruker instruksjon og formidling som undervisningsmetode. I den forbindelse argumenterer Moen et al. (2018) for at endringer må til dersom man ønsker å treffe elevmangfoldet i større grad. Videre fremkommer det at faget er nokså tro mot tradisjoner, og det ser ikke ut til at det blir tatt høyde for eventuelle endringer:

«Gjennomgangstonen er likevel at faget forblir tradisjonelt, og i liten grad tar opp i seg

fagfornyelse knyttet til innhold, læringsmetoder, elevmedvirkning og grunnleggende ferdigheter i tråd med ambisjonene i styringsdokumentene.» (Moen et al., 2018, s. 80)

I likhet med Moen et al. (2018), er det flere andre som har undersøkt hvordan kroppsøving faget praktiseres i skolen. Blant annet viser internasjonale undersøkelser (Redelius et al., 2009) at helse (trening) og idrett står sterkt i undervisningen i kroppsøving, noe flere forskere mener at læreplanens intensjoner ikke ser ut til å få gjennomslag i praksis (Aasland, 2019; Evans, 2004; Redelius & Larsson, 2010). En annen utfordring for kroppsøving som læringsfag er multiaktivitetsmodellen. Modellen baseres på en antagelse om at dersom elevene tilbys et bredt utvalg av forskjellige aktiviteter, eller idretter, i undervisningen, vil de kjede seg mindre siden det er stor variasjon i undervisningen. Modellen kjennetegnes ved å inneha en undervisningsstruktur der samme aktivitet/idrett gjennomføres kun et begrenset antall ganger i løpet av skoleåret (3–4 leksjoner). Problemet med en slik undervisningsstruktur er at elevene sjelden kommer lenger enn et innføringsnivå i de respektive idrettsaktiviteter (Kirk, 2010; Larsson, 2016). Elevenes læring og læreplanmål kommer dermed i bakgrunnen. Til tross for at den kritiske forskningen har bidratt med viktige perspektiver om problematiske forhold i kroppsøving faget, tar flere forskere til orde for at det kreves forskning som identifiserer hvordan man kan utvikle undervisningsopplegg som har til hensikt å bidra til elevenes læring. I det følgende vil noe av denne forskningen bli gjort rede for.

2.4.1 Aksjonsforskning i kroppsøving faget/tidligere forskning på undervisningspraksis

Walseth et al. (2018) har gjennomført en praksisnær studie som hadde til intensjon å undersøke hvordan man kan utvikle kroppsøving faget slik at elevene opplever en meningsfull kroppsøving undervisning. I studien fremkommer det tydelig at det å involvere elevene i planleggingsprosessen, slik at elevene opplever personlig relevans med det som praktiseres i faget, vil ha stor betydning for deres opplevelse av kroppsøving. Elevene og spesielt jentene som deltok, erfarte undervisningen som mer relevant og meningsfull i større grad som følge av deltagelse i prosjektet. I tillegg viste det seg at de elevene som ikke likte faget hadde best utbytte av studien og rapporterte størst økning når det kom til å oppleve en meningsfull kroppsøving undervisning. Bjørkes (2020) doktorgradsavhandling handler om samarbeidslæring i kroppsøving. Bjørke (2020) gjennomførte dermed et to år langt

aksjonsforskningsprosjekt der formålet var å undersøke hvordan lærere og elever erfarte samarbeidslæring som pedagogisk tilnærming. Avhandlingens funn viser at lærerne opplevde implementering av samarbeidslæring i kroppsøvingundervisningen som utfordrende i starten. Dette var imidlertid utfordringer som var mulige å løse og som medførte at lærerne etterhvert opplevde suksess med metoden. Elevene hadde en noenlunde lik opplevelse av aksjonsforskningsprosjektet. I starten ble det oppfattet som uvant og utfordrende, før de etter en stund begynte å erfare samarbeidslæring som meningsfullt. Samlet sett tilsier funnene i studien at samarbeidslæring er egnet å ta i bruk som undervisningsmetode for å imøtekomme noen av målene som gjelder for læreplanen i kroppsøvingfaget (Bjørke, 2020).

Også internasjonalt har det blitt forsket på samarbeidslæring i kroppsøvingundervisningen. I aksjonsforskningsprosjekt til Casey et al. (2009) tok førstnevnte på seg en aktiv forsker rolle for å undersøke hvordan han kunne implementere samarbeidslæring i undervisningen og samtidig utvikle seg som pedagog. Det fremkom i undersøkelsen at samarbeidslæring hadde innvirkning på elevenes faglige og sosiale læring, og at elevene deltok i utfordrende oppgaver og aktiviteter med større engasjement enn tidligere. Tilsvarende opplevde læreren/forskeren at undervisningen og hans måte å undervise på utviklet seg. En slik type forskningstilnærming gjorde det nemlig mulig for læreren/forskeren å observere og registrere de endringene som oppstod som følger av samarbeidslæring (Casey et al., 2009).

Gunn Nyberg er en annen forsker som har bidratt med forskning på praksisfeltet. Det overordnede formålet i hennes studier har vært å undersøke hvordan man kan utvikle elevenes bevegelseskompetanse. I en av disse studiene var det løping og løpsteknikk som utgjorde tema (Nyberg, 2018). Studien begrunnes ut i fra at det foreligger forutinntatte forventninger om at elevene forstår hva bevegelseskompetanse innebærer og dermed hva de skal lære. Det ble gjennomført en *learning study* som viste at elevene, gjennom nøye tilrettelegging og analyse, ble bevisst på hvordan de løp noe de ikke hadde vært tidligere. Ifølge Nyberg (2018) vil det å ha kunnskap om egen løpsteknikk, være noe som kan inngå i begrepet bevegelseskompetanse. Med andre ord viser studien at elevene utviklet kunnskap om bevegelseskompetanse. Carlgren og Nyberg (2015) har gjennomført en annen praksisnær studie der det tilsvarende poengteres at kunnskap om kompetanse er avgjørende dersom man skal kunne sørge for læring i kroppsøvingundervisningen. Deres studie hadde til hensikt å vise hvordan det å analysere innholdet samt hva elevene gjorde i undervisningen, kan føre til at man utvikler et ordforråd om elevenes kunnskap og kompetanse. Studien foregikk ved at

elevene ble delt inn i grupper der hver gruppe skulle skape en dans ved å overføre ordene i en tekst til bevegelser. Funnene av analysen viste at elevene/gruppene hadde tilegnet seg ulike aspekter av kompetanse når de skulle redegjøre eller forklare sin danseoppvisning (Carlgren & Nyberg, 2015). Noe som trolig kunne skyldes at gruppene fikk ulik grad av hjelp fra lærer og at hver enkelt elev hadde sine forhåndskunnskaper. Carlgren og Nyberg (2015) hevder at et språk bestående av begreper om ulike aspekter av bevegelseskompetanse, kan være nyttig å ta i bruk av lærere for å samtale med elevene om deres bevegelsesrepertoar, og for vurdering av elevene. Dette kan bidra til å styrke undervisningen når det kommer til læring og utvikling av kompetanse.

Felles for alle de nevnte studiene er at de har hatt som formål å undersøke hvordan man kan utvikle praksisfeltet. Dette sammenfaller med målene i prosjektet «Kroppsøving som læringsfag i skolen». Neste del av masteroppgaven vil ta for seg oppgavens analytiske perspektiver.

3.0 Analytiske perspektiver

I dette kapittelet redegjør vi for oppgavens analytiske perspektiver. Med bakgrunn i vår problemstilling har det vært viktig å tilegne seg kunnskap om perspektiver på lek. Et perspektiv som har vært av stor betydning for hvordan denne masteroppgaven har tolket og forstått fenomenet stammer fra Helle Karoff sin lekteori. Karoffs lekteori utgjør sammen med fenomenografien vårt analytiske rammeverk, og i det følgende vil disse teoretiske perspektiver presenteres.

3.1 Karoff om lek

Lek er noe de fleste har kjennskap til, og blir ansett som en naturlig del av barns liv (Karoff, 2013; Kuschner, 2012; Øksnes & Sundsdal, 2020). Til tross for dette kan det oppleves som utfordrende å definere fenomenet, da det finnes flere ulike perspektiver på hva lek faktisk er. Det er imidlertid en vinkling som ser ut til å være gjennomgående hos flere lekforskere, deriblant hos Karoff (2013), og det er at leken har *verdi i seg selv* (Engström & Redelius, 2005; Øksnes & Sundsdal, 2020). Karoff (2013) anser lek som en universell aktivitet med sitt eget formål, der nok tid og lite avbrytelser er viktig for at leken skal kunne finne sted.

Samtidig blir det ikke utelukket at leken kan føre til utvikling eller læring på flere områder, men Karoff (2013) påstår at det vil bli vanskelig å nærme seg en forståelse av fenomenet dersom man kun fokuserer på ettervirkningene eller «effekten» av den. Skal man få grepet om leken, er man nødt til å se hvordan lek kan skape mening og verdi for den som leker, her og nå (Karoff, 2013).

Karoff (2013) har forsket på barns lek med en intensjon om å undersøke hvordan leken utfolder seg, hvordan man kan forstå den, og hvordan man kan samtale om den.

Forskningsarbeidet har resultert i en lekteori der lek kan forstås og ses fra tre perspektiver; *lekmedier*, *lekpraksis* og *lekstemning*. Lekteorien til Karoff (2013) har vært betydningsfull for hvordan vår masteroppgave forstår fenomenet, og i det følgende vil vi gjøre rede for de tre hovedperspektivene som utgjør Karoffs lekteori.

3.1.1 Lekmedier

Når man leker en lek er det ikke uvanlig at det tas i bruk ulike gjenstander i leken. Disse gjenstandene inngår i hovedperspektivet som omtales som *lekmedier* i lekteorien. Lekmedier kan forstås som de verktøy man tar i bruk når man leker (Karoff, 2013), og slike medier kan innebære alt fra dukker, fotball og Playstation, til kroppen, musikk og rommet man befinner seg i. Lekmedier regnes å være mer enn bare gjenstander man får kjøpt i en leketøysbutikk, og man kan ikke vurdere kvaliteten eller skikketheten til en "leke/leketøy" uten å se på hvordan lekmediet blir brukt i praksis (i leken). Et lekmedie vil med andre ord først "bli til" når den som leker med lekmedie anvender dette i sin lek. For å forklare dette ytterligere viser Karoff (2013) til forholdet mellom meningsstruktur, praksis og deltaker. «Legmediet skabes altså i et dynamisk forhold mellom de tre dimensjoner, og konsekvensen bliver, at meningen med legmediet aldrig kan aflæses direkte ud fra legmediet alene, ligesom den ej heller kan afdekkes fuldstændigt.» (Karoff, 2013, s. 39). Hva slags mening som tilegnes et lekmedie avhenger av person, kontekst og utførelse, noe som gjør at et lekmedie aldri kan avgrenses til å kun være det et lekmedie på forhånd har blitt ilagt av betydning. Det vil si at en ball aldri må avgrenses til å være en gjenstand man kun kan kaste eller sparke. Den som leker med ballen kan i sin lek bruke ballen til noe helt annet enn det man vil anta basert på forutinntatte meninger om ballens funksjon. På samme måte kan man heller ikke anta at man som utenforstående har forstått hva en lek dreier seg om kun basert på lekmediene som anvendes i leken (Karoff, 2013).

De tre overnevnte dimensjonene er årsaken til at begreper som formler og regler også kan inngå i lekmedier. For å forklare dette tar Karoff (2013) i bruk flere eksempler som hun har hentet fra sin avhandling. Ett av disse omhandler en jente som leker med dukken sin, der dukken lager forskjellige lyder. Lydene blir til en slags formel eller oppskrift for hvordan jenta handler, som altså får betydning for hvordan dukken blir brukt. I dette eksemplet kommer det også tydelig frem at flere ulike lekmedier kan benyttes i en og samme lek. Jenta bruker i dette tilfellet en dukke, men også en formel for å utføre handlinger som skaper verdi og mening for henne. Et annet eksempel omhandler en gruppe barn som tar i bruk den velkjente eventyrformelen for å skape deres egen lek. Her blir de klassiske trekkene fra eventyrsjangeren tatt i bruk, og det får følger for hvordan leken utfolder seg og hvordan deltakerne i leken handler (Karoff, 2013). For å oppsummere kan altså formler forstås som lekmedier fordi de skaper meningsorden til selve leken. Hvordan regler kan inngå i lek vil vi komme tilbake til senere i kapitlet under «Kan spill og konkurranse være lek?».

3.1.2 Lekpraksis

Et lekmedie må imidlertid alltid ses i tett sammenheng med det neste hovedperspektivet i lekteorien, nemlig *lekpraksis*. Lekpraksis kan forstås som «den måte, man handler på, for at komme i legstemning.» (Karoff, 2013, s. 13). Lekpraksis er med andre ord: det man gjør når man leker. Hver gang man leker så oppstår det en slags rytme av handlinger, der disse handlingene gjentas enten av en selv eller av andre som deltar i leken. Gjentakelse anses som viktig fordi dette fører til at man kan bli værende i lekstemning, noe som er selve målet med leken (Karoff, 2013). Samtidig behøver ikke hver gjentakelse å være nøyaktig lik, og det vil alltid oppstå en liten forskjell eller *distanse* fra én gjentakelse til en annen. Karoff (2013) ser på dette skiftet mellom gjentakelse og distanse som lekens grunnbevegelse. Forholdet mellom de to kommer tydelig til syne i en inndeling av lekpraksistyper. Lekpraksistyper er en måte å kategorisere lekpraksis/lekaktivitet, altså måter å leke på, og blir i lekteorien inndelt i følgende hovedkategorier; *skift*, *glid*, *fremvisen* og *overskridelse*. Det er viktig å påpeke at det i en og samme lek kan oppstå aktiviteter/handlinger som gjør at leken kan passe inn i flere kategorier. En lek kan altså tilhøre *glid* i begynnelsen, men ende opp i *overskridelse* (Karoff, 2013). For å illustrere hvor forskjellig hver lekpraksistype kan være, vil kategoriene skift og glid bli gjennomgått.

Kategorien *skift* kjennetegnes av lekpraksis der gjentakelse er en viktig del av leken, samtidig som det foreligger en sans for distanse. Det vil si at det oppstår en rask endring i leken som kommer som følger av at man skifter intensitet, tempo eller kraft (Karoff, 2013). Ofte er det kroppen som står for dette skiftet, noe som innebærer at denne kategorien ofte består av lekaktivitet med en fysisk uttrykksform. Et godt eksempel på lek som tilhører denne kategorien er triksing på trampoline. Gjentakelse er tilstede i leken ved at man kontinuerlig hopper og utfører triks. Men hver gjentakelse vil bære preg av at man gjør et skifte i bevegelsen, noe som fører til at man klarer å mestre trikset eller gjennomfører et helt nytt triks. «Hauk og due», «sisten» og «haien kommer» er andre lekaktiviteter som også kan inngå i kategorien skift. Dette er leker som vi blant annet kan gjenkjenne fra kroppsøvingsundervisningen. Kategorien *glid* kjennetegnes av lekpraksis med stor sans for gjentakelse, der gjentakelsen skal være av en viss varighet (Karoff, 2013). Lek som tilhører denne kategorien har sjeldent sosial konflikt, ettersom at handlingsmønstret er enkelt å følge med på og det er vanskelig å handle feil hvis man først har forstått lekens prinsipper. Eksempler på slik type lek er bygging av LEGO, rollespill der man handler i butikk eller spill på mobilen.

3.1.3 Lekstemning

Det siste hovedperspektivet som inngår i lekteorien til Karoff (2013) er *lekstemning*. Dette perspektivet har rot i teori fra Heidegger, som tar utgangspunkt i at mennesker alltid befinner seg i en eller annen form for meningsskapende stemning (Heidegger, 2007, sitert i Karoff, 2013, s.106). Begrepet lekstemning kan altså forstås som «den særlige måte at være til stede på, som man er i, når man leger.» (Karoff, 2013, s. 13). Når man leker kommer man i stemning. Det å oppnå å skape stemninger, samt å bli værende i dem, anses å utgjøre formålet med lek. Leken fokuserer på øyeblikket og stemningene som skapes fører til et ønske om at leken skal pågå så lenge som overhode mulig. Stemninger er svært sentrale for flere aspekter ved lek, og må alltid forstås i flertall. Blant annet bidrar stemningene til en kontinuerlig meningsskapende produksjon som sier noe om hvordan et individ forholder seg til omverden og menneskene rundt den (Karoff, 2013). Dersom en meningsorden kolliderer mellom to eller flere deltakere i en lek, kan dette føre til at man faller ut av lekstemning og dermed også ut av leken. Dette betyr at deltakerne er nødt til å være åpne for at leken kan ta nye vendinger, og deltakerne må således være i stand til å henge med på skiftet av stemning som kan oppstå. Det å veksle mellom lekstemninger anses som nødvendig for at leken skal kunne fortsette, og

skjer blant annet ved at man tilfører nye lekmedier eller utfører nye handlinger, skriver Karoff (2013). Videre skriver hun at lekstemninger, og skiftet dem imellom, innvirker på hvordan man er til stede i leken, hvordan man bruker ulike lekmedier og hvordan man leker med andre. De deltakerne som gjentatte ganger ikke mestrer å henge med på stemningen eller skiftet i stemninger, vil til slutt ende opp som uønskede lekekamerater.

Et viktig poeng ved lekteorien er at hver lekpraksistype har en tilhørende lekstemning. Det vil si at måten man leker på vil medføre en bestemt type stemning. Dette innebærer at også lekstemninger blir strukturert inn i ulike kategorier. Kategoriene er; *hengiven*, *højspændt*, *opspændt* og *euforisk*. For å illustrere forskjellen ved lekstemninger vil kategoriene højspændt og hengiven bli gjennomgått.

Kategorien *højspændt* kjennetegnes ved at man har en sterk kroppslig tilstedeværelse, der fenomen som «sug i magen» eller «sommerfugler» ofte forekommer. Stemningen oppstår i forbindelse med lekaktivitet som har fysiske uttrykksformer (Karoff, 2013), og som ofte fører til adrenalin og høy intensitet. Man har forventning om endring, der denne endringen kan innebære hva som helst. Lekstemningen tilhører kategorien *skift* hvor rytmen av gjentakelse er opprettholdt, men der gjentakelsene får raske endringer i fart, kraft eller intensitet.

Kategorien *hengiven* kan kjennetegnes ved at man befinner seg i en tilstand der man overgir seg helt og holdent til leken (Karoff, 2013). Det oppstår en form for flyt, og man forsøker å ivareta stemningen så lenge som overhode mulig ved å kontinuerlig opprettholde den trygge og behagelige rytmen av gjentakelse. Stemningstypen hengiven oppstår i sammenheng med lekaktivitet som tilhører kategorien *glid*.

3.1.4 Å skape samt bli værende i lekstemning

Ifølge Karoff (2013) er formålet med leken å komme i, og bli værende i, lekstemning. Hun tar i bruk de to begrepene *lekkraft* og *lekdynamikk*, for å forklare hvordan man kan få til dette.

Både «lekkraft» og «lekdynamikk» er tilstedeværende ved alle kategoriene som inngår i inndelingen av lekpraksis- og lekstemningstyper. Lekkraft er med på å igangsette en lek, og tar initiativ til skifte i meningsorden ved at hverdagslige handlinger tilføres ny mening, skriver Karoff (2013). Lekkraft bidrar med andre ord til å skape lekstemning. Videre argumenterer Karoff (2013) for at de stemning- og praksistypene med en sterk sans for gjentakelse egner seg godt til å sette i gang en lek, og kan derfor sies å inneha mye lekkraft.

Etter at lekstemningen har oppstått er målet å bli værende i lekens stemninger så lenge som overhode mulig. Det sørger lekodynamikk for og kan derfor kobles opp mot balansen mellom lekens grunnbevegelse, altså rytmen mellom distanse og gjentakelse (Karoff, 2013). Når man har holdt på med en lek en god stund er det nødt til å oppstå et nytt element for å unngå at leken skal bli kjedelig. Man ønsker derfor distanse til gjentakelsen. Samtidig så er det viktig at denne forandringen ikke er såpass stor eller uventet at man faller ut av lekstemning. Med andre ord krever lekodynamikken at det deltakerne praktiserer (gjør når de leker) alltid gir mening. Klarer man ikke lenger dette er risikoen stor for at lekodynamikken blir brutt og at leken dermed tar slutt (Karoff, 2013).

3.1.5 Kan spill og konkurranse være lek?

Et viktig spørsmål som dukket opp under utarbeidelse av problemstilling og tematikk, var hvorvidt spill kunne inngå i definisjonsspørsmålet om lek. Det opplevdes som utfordrende å enten avkrefte eller bekrefte dette, da vi, ut i fra vår forforståelse og våre forhåndskunnskaper, fant flere fellestrekk mellom lek og spill samtidig som vi fant markante forskjeller. Blant forskjellene ble konkurranseaspektet trukket frem og nøye drøftet, noe som resulterte i at et nytt spørsmål dukket opp: kan konkurranse være lek? Spørsmål om hva som faller inn under lek anses som viktig å besvare i masteroppgaven, ettersom begrepene lek, spill og konkurranse på en eller annen måte kan settes i forbindelse med kroppsøvfaget, enten i sammenheng med hverandre, eller hver for seg. For eksempel kan begrepene inngå i aktiviteter som utgjør innholdet i en undervisningstime, eller det kan være betydningsfulle begreper innenfor læreplanen i faget (som må underlegges tolkning). For oss har det vært viktig, spesielt under visse deler av prosjektet, å vurdere om bruk av spill og konkurranse i kroppsøvfaget kan anses å være lek. I det følgende skal vi derfor se nærmere på hvordan Karoff sin lekteori forstår begrepene spill og konkurranse, og hvorvidt de to kan inngå i en lekdefinisjon.

Spill og lek blir ofte ansett som to motsetninger, der spill avgrenses til å være kontrollerte utførelser av kompetanse, mens lek blir forstått som ukontrollert fantasi (Karoff, 2013). Dette er ifølge Karoff (2013) en misoppfatning, og hun mener at man heller må se på lek og spill som to typer lekmedier med ulik meningsstruktur. Det vil med andre ord si som to verktøy man kan anvende for å komme i lekstemning. Tidligere i kapitlet ble det nevnt at hva som ilegges mening i en lek må forstås ut i fra en sammenheng mellom lekmedie, lekpraksis og

deltaker. Hvordan man leker og hvordan man bruker ulike gjenstander i en lek er nødt til å være meningsskapende for deltakerne dersom man skal kunne oppnå og bli værende i lekstemning. Tar man utgangspunkt i spill som lekmedie, blir meningsstrukturen skapt av at det etableres regler som er styrende for hvordan man utøver handlinger i spillet og vil gjelde for alle som deltar (Karoff, 2013). For eksempel vil det i ballspillet «dansk stikkball» bli satt føringer for hvor mange skritt man kan ta med ballen, hva som skjer dersom man blir truffet av ballen og hvor man ikke kan og eventuelt kan bli truffet. Reglene fastsettes i forkant av spillet, og kan ikke endres underveis. For å opprettholde meningsstrukturen krever det at alle deltakerne er i overensstemmelse om reglene. Dersom en eller flere deltakere ikke er enig i reglene, vil dette kunne få konsekvenser for fortsettelsen av spillet.

Lek som lekmedie vil skape meningsstruktur gjennom ulike formler som er med på å begrense og strukturere handlingene (Karoff, 2013). Formlene gjelder for alle som deltar i leken, men til forskjell fra spillet er det ikke nødvendig med fullstendig overensstemmelse ettersom at man kan ha ulike fortolkninger av formlene. Det vil si at to deltakere som leker sammen kan ha ulike forestillinger om hvordan "butikken de handler i" ser ut, uten at det får konsekvenser for leken. I leken er samstemmighet viktig, noe som innebærer at deltakerne evner å ta til seg ulike innspill og innfall ved å implementere dem i leken. Alle stemmene må bli hørt, så lenge det gir en viss mening.

Det at lekmediene har ulik meningsstruktur innebærer at de også vil ha ulik praksisutøvelse. Dette betyr at det å leke samt det å spille også kan forstås som to måter å utøve lekpraksis på (Karoff, 2013). Utøvelsesformen ved spill kan ses på som målorientert, mens den ved lek er prosessorientert. I ballspillet «dansk stikkball» handler man ut i fra et klart og tydelig mål; man skal unngå å bli tatt og samtidig forsøke å ta de andre. I leken derimot vil handlingene til deltakerne være rettet mot selve prosessen. Man utfører handlinger som gir mening for stunden og leken, som gjør at man kan forbli i leken.

Slik som lek og spill blir forklart ovenfor fremstår de som to ulike fenomen som med sine kjennetegn, burde være enkle å adskille. Men dette vil imidlertid være vanskelig i praksis, ettersom at meningsstrukturen og utøvelsesformen ved de to lekmediene faktisk kan smelte sammen (Karoff, 2013). Dette betyr at man i begynnelsen av en leksituasjon forholder seg til én bestemt meningsstruktur og utøvelsesform, før man etter en stund kan endre utøvelsesform og dermed også meningsstruktur. Det vil si at man i tillegg til å leke en lek og spille et spill,

også kan leke et spill og spille en lek. For å eksemplifisere hvordan dette kan fungere viser Karoff (2013) til en gruppe gutter som møtes på kunstgressbanen for å spille fotball. Alt ligger tilsynelatende til rette for at det vil bli spilt en fotballkamp ettersom at guttene deler inn i lag, finner sin posisjon og avgrensner banen. Men idet spillet settes i gang bryr ikke lenger guttene seg om reglene. De teller ikke antall mål og er ikke opptatt av hvem som vinner. Det eneste som er av interesse er å leke med ballen og være tilstede i stunden sammen med gode venner. Ifølge Karoff (2013) er en slik måte å spille fotball å *spille en lek*. Hun tar i bruk et annet eksempel for å vise hvordan man kan *leke et spill*. Eksempelet omhandler en jente som sitter på rommet sitt og spiller dataspillet *The Sims*. I begynnelsen av spillet skal hun bygge et hus til en karakter hun har lagd, og er svært opptatt av at man ikke skal jukse men bruke de midlene man har tilgjengelig for å bygge huset. Det er tydelig at jenta spiller spillet og at hun følger de reglene som er satt. Etter at huset er ferdigbygd skjer det noe. Jenta begynner å følge en gjentakende formel som går ut på å mate, sosialisere og glede karakteren i spillet. Spilling har plutselig gått over til leking, samtidig som lekmedie forblir et spill. Dette er med på å tydeliggjøre at lek og spill må ses som to ulike lekmedier der praksisen (det man gjør) av lekmedie kan skifte modus i en og samme leksituasjon (Karoff, 2013, s. 60).

Konkurransen blir, i likhet med spill, definert som en måte å skape mening gjennom regler, der reglene fastsettes ut i fra tydelige mål (Karoff, 2013). En vesentlig forskjell er imidlertid at konkurranse ikke kan forstås som et lekmedie. Derimot blir konkurranse i forbindelse med lek ansett som et viktig element som kan bidra til å opprettholde lekodynamikk, som igjen sørger for at man blir værende i lekstemning. Konkurranse er som regel oftest til stede ved fysiske lekaktiviteter, som for eksempel «sisten», men kan også forekomme ved lekaktiviteter uten en dominerende fysisk komponent. Dette gjelder da gjerne lekaktiviteter og lekstemninger der man skal overgå hverandre eller vise seg fram. Samtidig er det viktig å poengtere at konkurranse også kan være totalt fraværende. Dette gjelder da spesielt lekaktivitet der man hengir seg helt og holdent til leken, hvor prosessen er målet og man ønsker at leken aldri skal ta slutt (Karoff, 2013).

Oppsummert kan man si at dersom man tar utgangspunkt i Karoff sin lekteori, så åpner det seg en fortolknings mulighet der både spill og konkurranse kan inngå i en definisjon av fenomenet lek.

3.2 Fenomenografi

Vårt analytiske rammeverk tar også utgangspunkt i fenomenografien. Fenomenografien er en forskningstilnærming som ble utviklet av en svensk forskningsgruppe på begynnelsen av 70-tallet (Marton, 1986). Tilnærmingen ble utviklet med den hensikt om å analysere data fra ulike individer, der målet er å beskrive kvalitativt ulike måter mennesker *erfarer, oppfatter og forstår* diverse aspekter og fenomener ved verden (Dahlgren & Johansson, 2019; Marton, 1986; Pang, 2003). Webb (1997) påstår at det som skiller fenomenografi fra fenomenologi, er at den fenomenografiske tilnærmingen søker menneskers konseptuelle tanker om et fenomen. Man er opptatt av å beskrive et individs tanker om *noe*, og mindre interessert i å forklare hva *noe* faktisk er. Det vil si at man ikke er opptatt av å avdekke hva som menes med for eksempel fenomenet “lykke”, derimot så ønsker man å avdekke hvordan et eller flere individer *oppfatter* det å være lykkelig. Tilnærmingen har mottatt noe kritikk som blant annet omhandler muligheten for at fenomenografiske forskere projiserer egne oppfatninger og erfaringer av et fenomen over på forskningsobjektene (Webb, 1997).

Marton (1986) hevder at det å skulle karakterisere hvordan noe fremstår og/eller oppleves av personer, i prinsippet er et kvalitativt spørsmål. Fenomenografi som forskningsmetode kan derfor bidra med en beskrivelse av et fenomen som er rasjonell, basert på erfaring, opptatt av innhold og er kvalitativ. Forskningens funn eller resultat blir som regel inndelt i deskriptive kategorier (Marton, 1986). Når det kommer til et fenomens beskrivelser er man som regel på jakt etter særegenhet i beskrivelsene. Særegenheten er viktig fordi man søker etter signifikante forskjeller som kan tydeliggjøre eller oppklare hvordan mennesker definerer aspekter ved et fenomen. Dette er en side ved fenomenografien som oppstod under utviklingen av metoden. Forskningsgruppen i Sverige fant ut at det er et begrenset antall kvalitative måter å forstå hvert enkelt fenomen, konsept og prinsipp ut i fra, og viser samtidig til en studie der fenomenet de undersøkte kun ble erfart på to ulike måter (Marton, 1986, s. 31). Likevel påpekes det at et helt annet fenomen kan erfares på mange flere måter enn bare to. Hvor mange måter et fenomen kan erfares på vil altså avhenge av selve fenomenet man undersøker.

Nyere fenomenografi forsøker å beskrive variasjoner av et fenomen slik det erfares av individene (Pang, 2003), og kan gjenkjennes som variasjonsteorien. Variasjonsteorien er en teori innenfor fenomenografien som tar for seg læring og *læringsobjekt*. Læringsobjektet er et begrep som blir brukt om det fenomenet det er ønskelig at det læres eller utvikles kunnskap

om (Nyberg, 2018). For å få innsikt i antall erfaringer som eksisterer vedrørende et fenomen, er det nødvendig at man forstår hva det innebærer å erfare fenomenet på én bestemt måte (Pang, 2003). Det vil si at hvert fenomen vil være komplekst samtidig som det innehar et begrenset antall kjennetegn eller trekk som vil skille det fra et annet fenomen. Hvilke trekk eller kjennetegn som et individ velger å skille ut og fokusere på, vil utgjøre én bestemt måte å erfare fenomenet. Men for at man skal kunne skille ut et bestemte kjennetegn eller trekk fra et fenomen er det nødvendig at man har opplevd variasjoner av det gjeldende fenomenet (Pang, 2003). Nyberg (2018) viser til at det vil være vanskelig for en person å kunne karakterisere sin egen løpsteknikk dersom alle andre har den samme teknikken. Tilsvarende mener hun at det vil være vanskelig for en person å karakterisere eller gjøre seg tanker om egen løpsteknikk dersom man ikke har fått erfare andre (varierte) måter å løpe på.

Fenomenografien og variasjonsteorien har vært viktig for flere sider ved denne studien. Blant annet har fenomenografien utgjort studiens analyseverk, noe som vil si at vi har analysert funnene og resultatene i henhold til en fenomenografisk tilnærming. I tillegg ble variasjonsteorien brukt som inspirasjon under planleggingen av undervisningsleksjoner. Dette vil bli ytterligere forklart i neste del av masteroppgaven som tar for seg metodekapittelet.

4.0 Forskningsdesign og metoder

I dette kapittelet vil vi presentere forskningsdesignet og vår metodiske fremgangsmåte. Studien vår er som allerede nevnt en del av prosjektet «Kroppsøving som læringsfag i skolen» som er et aksjonsforskningsprosjekt. Vi vil derfor starte med å presentere hva aksjonsforskning er, før vi presenterer hvordan vår studie er designet. Deretter vil vi vise hvordan vi har produsert og analysert vårt empiriske materiale, før vi avslutningsvis redegjør for hvordan vi har jobbet med å styrke troverdigheten i studien, samt vise til etiske refleksjoner vi har gjort oss ved gjennomføringen av vår studie.

4.1 Aksjonsforskning

Aksjonsforskning er en type forskning der praksisutøvere og forskere går sammen for å undersøke/forske på utøvernes praksis (McNiff, 2017). Innenfor aksjonsforskningsmiljøet finnes det flere ulike perspektiver og tilnærminger, og aksjonsforskning anses å være en

samlebetegnelse på ulike retninger med flere overbyggende tradisjoner og formål (Christoffersen & Johannessen, 2012). Samtidig foreligger det en generell enighet om at aksjonsforskning har til hensikt å utføre handlinger for å forbedre praksis (McNiff, 2017). Handlingene som igangsettes skal bidra til å fremme en forandring som skal øke utøvernes innvirkning på egen praksis, i tillegg til å etablere ny kunnskap (Stjernstrøm, 2006). Ifølge Posch (2019) er det to ulike interesser som aksjonsforskning ofte springer ut ifra. Den første interessen, som anses å være den vanligste foranledningen til å igangsette aksjonsforskning, innebærer at praksisutøverne har et ønske om utvikling eller et ønske om å endre noe ved egen praksis. Den andre interessen handler om at man ønsker å undersøke eller søke forståelse, og dette blir omtalt som kognitive eller undersøkende interesser (Posch, 2019). Et viktig kjennetegn ved aksjonsforskning er at det skal være vanskelig å peke ut hvem som er forskere og hvem som er praksisutøvere ettersom at alle de involverte gjerne innehar mye kunnskap om feltet som forskes på (Casey et al., 2009). Dette betyr at de som utøver praksisen skal ha like god kontroll på det som foregår i selve praksissituasjonen som i forskningsprosessen, og anses å være et aspekt ved aksjonsforskning som skiller seg fra andre tradisjonelle former for forskning (Posch, 2019). Dermed understøtter Stjernstrøm (2006) viktigheten av å la lærere delta og involveres i de kunnskapsskapende prosessene, dersom man ønsker utvikling og kompetanseheving i skolen. I likhet med Stjernstrøm (2006) mener Lo Ling (2012) at lærere må få tilbakemeldinger og mulighet til å reflektere over egen undervisningspraksis dersom de skal kunne utvikle og forbedre sin profesjonsutøvelse.

Fordi aksjonsforskning innehar et bredt spekter av ulike tilnærminger, er det svært utfordrende å finne en felles form for praktisering (Levin, 2017). Det brede spekteret omfatter tilnærminger der en igangsettelse av et forskningsprosjekt ikke behøver teoretisk forankring. Derimot vil en aktørs (den som utøver praksis) erfaringer og opplevelser innenfor feltet være tilstrekkelig grunnlag og en god nok begrunnelse (Posch, 2019). Mangel på teoretisk forankring er en av grunnene til at aksjonsforskning mottar en del kritikk. Enkelte har hevdet at aksjonsforskning først kan anses som forskning når det som produseres kan forsvares ut i fra ontologiske, epistemologiske og metodiske posisjoner, og dermed inngå i den vitenskapelige diskursen (Levin, 2017). Samtidig påpeker Posch (2019) at det brede spekteret innehar andre tilnærminger med strengere metodiske krav, og at disse vil kunne innfri en akademisk kvalitativ standard. Levin (2017) mener det er viktig at de som praktiserer en slik form for aksjonsforskning klarer å svare på vitenskapsteoretisk kritikk, dersom man ønsker at aksjonsforskning skal styrke sin vitenskapelige status.

Som tidligere nevnt etterlyses det praksisnære studier for å skape vellykkede endringsprosesser i praksisfeltet i kroppsøving. Aksjonsforskning anses å være en svært praksisnær form for forskning (Christoffersen & Johannessen, 2012), og kan derfor være egnet å bruke dersom man ønsker å forbedre eller utvikle et praksisfelt.

4.1.1 Hvordan «Kroppsøving som læringsfag i skolen» foregår

Vi tar del i aksjonsforskningsprosjekt «Kroppsøving som læringsfag i skolen» med vår veileder som prosjektansvarlig. Prosjektet har som formål å utvikle en undervisning- og vurderingspraksis i kroppsøvingsfaget i henhold til gjeldende styringsdokumenter, samt undersøke lærere og elevers erfaringer av å delta i den «nyutviklede» praksisen. De som deltar i prosjektet er oss, prosjektansvarlig, medstudenter som skriver master i kroppsøving, andre lærerutdannere, to lærere og to klasser ved en videregående skole sør i landet.

Prosjektet foregår ved at involverte deltakere har tolket ny læreplan i kroppsøving og utviklet undervisningsplaner sammen. I planene forsøkes det å tydeliggjøres hva elevene skal lære, samt hvordan vurderingen skal foregå. Det har vært et poeng under utarbeidelsen at aktivitetene og innholdet som benyttes i undervisningen blir valgt på bakgrunn av kjerneelementer og kompetansemål, og ikke omvendt. Prosjektet ble igangsatt vinteren 2020, og skal vare ut skoleåret 2020-21.

Som vi allerede har antydnet, omhandler vår undersøkelse fenomenet lek i kroppsøvingsfaget. Undervisningsperioden varte i tre uker, og vi vil under delen «Gjennomføring av undersøkelse» presentere hvordan undervisningen og undersøkelsen ble gjennomført. Først vil vi redegjøre for vår forforståelse, før vi presenterer utvalget i vår studie.

4.1.2 Vår forforståelse

Våre opplevelser, erfaringer og interesser har vært avgjørende for valg av tematikk og utforming av forskningsspørsmål i denne studien. Gjennom vårt studieløp har vi fått solid innsikt i læreplanverket for kunnskapsløftet 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2015), som blant annet har inneholdt kompetansemål om lek. Vi fant det derfor svært interessant at fagfornyelsen skulle vektlegge lek i enda større grad enn tidligere. Våre egne erfaringer tilsier at lek blir brukt instrumentelt og som generell oppvarming. Vi kan huske å ha deltatt i undervisningsøkter der lek var oppvarming mens det var innlæring av idrettslige ferdigheter

som var fokuset. Våre antakelser om fenomenet lek har blitt ytterligere forsterket av forelesninger, praksisperioder og pensum. Vi har også møtt kritisk litteratur i studier om hvordan kroppsøvingsundervisningen og vurderingen foregår, noe som viser seg å ikke være i henhold til læreplanen. Samtidig har vi færre formeninger om hvordan læreren kan undervise slik at elevene lærer å leke. Interessen for lek omhandler blant annet spørsmål om hva elevene tror er hensikten med lek i kroppsøving, hva de tror de lærer av lek og hvordan de opplever det å leke i kroppsøvingsundervisningen. Forforståelse vil ifølge Fangen (2004) ha stor betydning for hvordan helhetsbildet av studien vil bli presentert. Med andre ord har vår forforståelse utstyrt oss med et sett briller, der disse brillene vil ha betydning for forskningsprosessen og hvordan vi tolker datamaterialet.

4.2 Utvalg

Å velge ut hvem som skal være med i en undersøkelse er en viktig del av forskningen. Utvalget i aksjonsforskningsprosjektet «Kroppsøving som læringsfag i skolen» består av to lærere og to Vg1 klasser med studiespesialiserende som programfag. Skolen som elevene og lærerne tilhører er lokalisert i Sør-Norge. Elevgruppen består av 54 elever fordelt på 23 jenter og 31 gutter. Alderen varierer fra 15-16 år. Elevene har hatt tilhørighet til forskjellige barneskoler og kommer fra ulike steder på Sørlandet. Lærerne som deltar i prosjektet - én mann og én kvinne - underviser hver sin klasse i kroppsøving. De har lang erfaring i læreryrket, og er utdannet adjunkt og lektor.

Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) vil informanter i kvalitative undersøkelser ofte velges ut ved ulike strategiske utvalg. Det finnes flere ulike måter å sette sammen strategiske utvalg på, men i vår studie er det blitt brukt kriteriebasert utvelgelse som innebærer at elevene må oppfylle spesielle kriterier for å kunne være informanter (Christoffersen & Johannessen, 2012). Vi valgte elever som allerede deltar i aksjonsforskningsprosjektet, og ønsket at informantene skulle ha deltatt i minst to av tre undervisningsøkter under perioden med lek. Dersom vi skal få innsikt i hvilke erfaringer elever har av fenomenet lek i kroppsøvingsfaget etter å ha deltatt i en undervisningsperiode der temaet er lek, anser vi det viktig at våre informanter har deltatt så mye som mulig på disse leksjonene. Har de deltatt på flere eller alle undervisningsleksjonene kan dette bety at de har opparbeidet seg eller utvidet et erfaringsgrunnlag vedrørende fenomenet.

I forbindelse med aksjonsforskningsprosjektet skrev deltakerne under på et samtykkeskjema der de ble bedt om å krysse av for hvordan de ønsket å delta i prosjektet. Elevene kunne krysse av for om de samtykket til intervju, observasjon og til å skrive refleksjonslogg. Elevene kunne krysse av på ett eller flere alternativer. De elevene som samtykket til deltakelse på alle tre alternativene ble vurdert som egnede informanter fordi vi antok at refleksjonsloggene kunne inneholde interessante tanker og synspunkter vedrørende lek. Av den grunn forsøkte vi å rekruttere de elevene som hadde samtykket til både refleksjonslogg og intervju. Samtidig ønsket vi at begge kjønn skulle være representert i utvalget, men her var det færre jenter som hadde gitt samtykke til å skrive refleksjonslogg. Det var også ønskelig å ha informanter fra begge klassene ettersom at lekleksjonene kunne tenkes å bli gjennomført på ulike måter, og at elevene av den grunn kunne sitte på ulike erfaringer fra undervisningen i lek.

I utgangspunktet hadde vi avtalt intervju med tolv elever, men to av informantene var borte fra skolen den dagen intervjuene skulle gjennomføres. Utvalget som ble rekruttert for å gjennomføre fokusgruppeintervju består derfor av ti elever fra to Vg1 klasser, fire fra den ene klassen og seks fra den andre. Av de ti informantene er det seks gutter og fire jenter, der tre av disse ti samtykket til å skrive refleksjonslogg.

4.3 Gjennomføringen av undersøkelsen

4.3.1 Utbredelsen av undervisningsplan og leksjoner

I oppstarten av aksjonsforskningsprosjektet deltok vi i møter sammen med flere av de andre involverte i prosjektet for å konkretisere kompetansemål, og utarbeide læringsmål, vurderingskriterier og undervisningsplaner. Med utgangspunkt i vårt forskningsspørsmål har vår deltakelse i prosjektet vært å utarbeide tre undervisningsleksjoner ut ifra følgende kompetansemål: *trene på og skape nye varianter av lek* (...) (Utdanningsdirektoratet, 2020c). De to første leksjonene fokuserte på kompetansemålets del om å *trene på lek*, mens den siste leksjonen tok for seg delen om å *skape lek*. Det har også vært ønskelig å ivareta andre sentrale aspekter som fagfornyelsen forespeiler, og det ble dermed lagt opp til at undervisningsinnholdet skulle inneha en del refleksjon (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

I tillegg til å følge læreplanens intensjoner og retningslinjer, har vårt analytiske rammeverk vært en avgjørende faktor for hvordan leksjonene ble utformet. Vi ønsker å få innsikt i elevers erfaringer av lek i kroppsøvfingsfaget, og i henhold til fenomenografien og variasjonsteorien (Dahlgren & Johansson, 2019; Marton, 1986; Nyberg, 2018) er det viktig at man har opplevd variasjoner av fenomenet dersom man skal kunne skille ut bestemte kjennetegn eller trekk fra gjeldende fenomen (Pang, 2003). På bakgrunn av dette ble det forsøkt å utvikle leksjoner som bar preg av å inneholde variasjon. Etter at undervisningsleksjonene var utarbeidet, ble de godkjent og gjennomført av lærerne som deltar i prosjektet. De ga oss tilbakemelding om hvordan de opplevde gjennomføringen av undervisningen. Vi fikk ikke mulighet til å observere undervisningsperioden fordi undervisningsgjennomføringen startet før vi hadde fått godkjennelse av FEK (fakultetets etiske komite). Vi har imidlertid hatt tilgang til prosjektansvarlig sine feltnotater fra undervisningen og disse inngår i datamaterialet.

I den første leksjonen skulle elevene leke varianter av «sisten». Vi valgte denne leken fordi vi mener det er en lek som gjør det mulig å ivareta variasjonsaspektet. «Sisten» kan nemlig gjennomføres i svært mange ulike varianter. Lekens hovedprinsipp er det samme ved alle variantene, men reglene og bevegelsene kan være svært ulike. Samtidig opplever vi at lekaktiviteten har en del fellestrekk med det Engström og Redelius (2005) anser som lek i en fysisk aktiv kontekst. Ifølge dem skal lek være lystbetont og engasjerende for øyeblikket, uten annet ytre mål enn at den skal fortsette. Videre hevder de at kampkomponenten kan være til stede i lek men at rangering og det å vinne utgjør liten eller ingen betydning. Dette er et viktig poeng som vi mener vil være gjeldene for leken «sisten». Målet er å unngå å bli tatt, noe som skaper litt spenning og kamp mellom deltakerne. Samtidig er det ingen tydelig rangering og vinner i leken fordi den som har blitt fanget kan delta i leken igjen dersom man blir fri/reddet.

Den neste leksjonen bestod kun av konkurranseorienterte leker. Karoff (2013) påpeker at konkurranseaspektet ofte er å finne ved fysiske lekaktiviteter, der konkurranse kan defineres som en måte å organisere meningsorden gjennom regler som fører med seg bestemte mål. Det var ønskelig å skape en kontrast til forrige leksjon, og det var derfor tenkt å ha en tydelig rangering av vinnerne ved hver konkurranse. Tanken med dette var å få elevene til å reflektere over hvorvidt konkurranse kunne være lek. I den siste leksjonen skulle elevene skape lek. Her var tanken at elevene kunne ta i bruk erfaringer fra de to første leksjonene og skape nye former eller varianter av lek. Både underveis og i slutten av hver leksjon har det blitt stilt

refleksjonsspørsmål fra lærerne der hensikten var at elevene skulle utvikle forståelse om lek og hva det vil si å kunne leke. For eksempel ble det stilt spørsmål om hva som skjer med en lek når reglene endres, og hvorvidt et ballspill kan anses som lek. En mer detaljert gjennomgang av siste leksjon er lagt ved som vedlegg (Vedlegg 3).

4.3.2 Refleksjonsoppgave og egenvurdering

Utover å utarbeide undervisningsplaner har vi også utviklet vurderingskriterier for perioden med lek. Vurderingskriteriene ble utformet med formål om å samsvare med aktuelle kompetanse- og læringsmål. I tråd med prinsipper fra «vurdering for læring» (Utdanningsdirektoratet, 2019b) har målet vært å tydeliggjøre for elevene hva de skal lære og hvordan de vurderes. Prinsippet om at elevene skal ta ansvar for egen læringsprosess bidro også til at egenvurdering ble benyttet etter at undervisningsperioden i lek var gjennomført. Egenvurderingen bestod innledningsvis av en refleksjonsoppgave med følgende spørsmål: *Hva kjennetegner lek, og hvordan vil du beskrive lek som fungerer? Hva synes du selv at du har lært av disse tre undervisningsøktene med lek? Hva er viktig for å kunne delta i lek? Hva tror du at du skal lære av å delta i lek i kroppsøving? Hva slags type lek vil du ha mer eller mindre av, i så fall hvorfor?* I tillegg til dette skulle elevene skrive ned hvordan de vurderte seg selv i lys av vurderingskriteriene. Vi har besluttet å inkludere tre refleksjonslogger i vårt datamateriale. Refleksjonsloggene tilhører informanter som har samtykket til deltakelse gjennom intervju, observasjon og refleksjonslogg. Disse vil bli analysert på lik linje med annet empirisk materiale.

4.3.3 Observasjon

Vi fikk anledning til å gjennomføre en pilot-observasjon av den første undervisningsleksjonen. Denne ble gjennomført med oss som undervisere og en gruppe PPU-studenter ved Universitet i Agder som elever. Studentene gav oss tilbakemeldinger som ble tatt til videre etterfølge. For eksempel fikk vi tilbakemelding om hvilke sistenvarianter de mente fungerte godt og/eller mindre godt, og hva som eventuelt kunne gjøres annerledes under selve gjennomføringen av lekaktivitetene. Ettersom vi ikke kunne observere leksjonene under lekperioden på egenhånd, har vi tatt i bruk observasjonsnotater fra prosjektansvarlig. Disse fikk vi etter hver leksjon, noe som medførte at vi kunne gjøre eventuelle justeringer og tilpasninger før neste leksjon. Blant annet fremkom det i observasjonsnotatene at lærerne ønsket flere refleksjonsspørsmål som de kunne stille

underveis i leksjonen. I tillegg ga observasjonsnotatene et innblikk i elevenes umiddelbare inntrykk og opplevelse av undervisningen.

En observasjon gjennomføres med alle sansene i bruk, noe som dermed kan gi flere inntrykk samtidig (Christoffersen & Johannessen, 2012). Inntrykkene kan påvirke hvordan en observatør for eksempel opplever en undervisningstime, og dermed observasjonen. Som følger av dette kan det bli enklere å stille oppfølgingsspørsmål man eventuelt måtte ha om utsagn eller atferd som blir observert (Christoffersen & Johannessen, 2012; Fangen, 2004). Det er flere roller en observatør kan ta på seg under en observasjon, og i dette tilfellet var prosjektansvarlig en delvis deltakende observatør under undervisningsleksjonene. En slik rolle innebærer at man deltar i sosial samhandling slik som situasjonen tilsier (Fangen, 2004). I skolesammenheng vil denne type form for observasjonsrolle virke mindre ubehagelig på grunn av den formelle og faste struktur i skolehverdagen (Fangen, 2004).

4.3.4 Pilotintervju

I henhold til Christoffersen og Johannessen (2012) sine anbefalinger valgte vi å gjennomføre pilotintervju. Vi planla å bruke fokusgruppeintervjuer og gjennomførte derfor et slikt intervju med fire elever i samme aldersgruppe ved en annen skole. Elevene samtykket til deltakelse i pilotintervju og vi møttes etter siste undervisningstime på avtalt møtested. Det ble benyttet båndopptaker for å teste at utstyret virket i forkant av fokusgruppeintervjuene, men også slik at vi i etterkant av pilotintervjuet ble mer bevisst på hvordan et fokusgruppeintervju kan foregå og hva slags spørsmål som fungerer eller trenger å tilpasses. Pilotintervjuet ble gjennomført september 2020.

Erfaringene som ble gjort av å gjennomføre pilotintervju samt lytte til opptaket i etterkant var at enkelte spørsmålsformuleringer var for like, og de ble derfor skrevet om eller fjernet fra intervjuguiden. Vi valgte å endre rekkefølgen på et fåtall av spørsmålene ettersom vi innså at disse burde blitt stilt tidligere i intervjuet og egnet seg bedre i et annet overordnet tema enn det som var tenkt. Gjennomføringen av pilotintervjuet bevisstgjorde oss på viktigheten av å gi informantene nok tid til å svare på et spørsmål før man gikk videre til neste. Datamaterialet fra pilotintervjuet er ikke inkludert i denne oppgaven.

4.3.5 Fokusgruppeintervju

For å få innsikt i elevers erfaringer av fenomenet lek i kroppsøvfagsfaget, har vi valgt å benytte forskningsintervjuer. Med bakgrunn i vårt forskningsspørsmål anså vi fokusgruppeintervju som egnet for å få frem ulike måter å erfare et fenomen på (Pang, 2003). Det ble avgjørende at den formen for intervju som vi valgte kunne få frem informantenes synspunkter gjennom diskusjon og samtale, slik at ulike erfaringer om fenomenet ble tydeliggjort. Dette samsvarer med noen av de metodiske anbefalingene som foreligger ved bruk av fokusgruppeintervju, hvor det å skape en åpen atmosfære der informantene kan uttrykke sine personlige eller motstridende synspunkter, trekkes frem som viktig (Kvale & Brinkmann, 2017). Fokusgruppeintervju er intervju med flere personer, hvor moderator har som mål å styre diskusjonen mellom informantene inn på bestemte temaer som intervjuer ønsker svar på (Kvale & Brinkmann, 2017). Et fokusgruppeintervju kan bestå av alt i fra seks til ti personer så lenge det er hensiktsmessig, og kjennetegnes ofte av en ikke-styrende intervjustil (Kvale & Brinkmann, 2017). Selve målet med en slik intervjustil er å få frem flere forskjellige synspunkter om emnet som er i fokus (Kvale & Brinkmann, 2017).

Kvale og Brinkmann (2017) advarer samtidig om at denne intervjustilen kan føre til at moderator har mindre kontroll over situasjonen og at intervjuet derfor kan få et noe kaotisk preg. Med dette i bakhodet valgte vi å utarbeide en intervjuguide i forkant av intervjuene. Kvale og Brinkmann (2017) beskriver en intervjuguide som et manuskript som strukturerer intervjuet og som skal gi en form for kontroll på forskningsspørsmålene og samtidig en mulighet til å stille gode oppfølgingsspørsmål. Guiden kan inneholde temaer man ønsker skal dekkes, eller en rekkefølge med formulerte spørsmål. Vi har valgt å dele inn intervjuguiden i følgende temaer: *generelt om lek, lek i kroppsøvfagsfaget og undervisningsperioden om lek*. Det første temaet har til hensikt å undersøke informantenes oppfatninger av hva lek egentlig er og hvordan de definerer lek. Under utarbeidelsen av intervjuguiden ble det også tatt utgangspunkt i observasjonsnotater for å frembringe en form for «stimulated recalls» (Lyle, 2003). Dette gjelder for eksempel spørsmål som stammer fra elevers utsagn om at de ikke forstår hvorfor lek blir brukt i kroppsøvfagsundervisningen. Kvale og Brinkmann (2017) poengterer at det vil variere fra undersøkelse til undersøkelse hvor mye forsker forholder seg til guiden og om informantenes svar blir fulgt opp i nye retninger. Under intervjuene forsøkte vi å spille videre på utsagnene til informantene noe som førte til at vi ikke fulgte guidens struktur. Samtidig var det en trygghet at intervjuguiden kunne fungere som en støtte dersom vi opplevde at samtalen om et tema døde ut.

Før selve intervjuet ble det diskutert fordeler og ulemper med å være to intervjuere til stede. Christoffersen og Johannessen (2012) trekker frem at det kan være berikende å være to tilstede under intervjuet, fordi da kan forskerne blant annet diskutere tolkingen av intervjuene i etterkant. Samtidig kan det å være to virke mot sin hensikt dersom informantene føler at de er i mindretall. Dette kan skape ubehag rundt det å dele personlig og sensitiv informasjon om seg selv (Christoffersen & Johannessen, 2012). Men ettersom informantene var i flertall og det ikke skulle innhentes sensitiv informasjon, anså vi denne type intervju som egnet for å få frem gode diskusjoner om fenomenet og dermed få frem ulike erfaringer om lek. Gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene foregikk på skolen som informantene tilhører og vi ba i den forbindelse en av lærerne vi samarbeider med om å booke et grupperom. Informantene mente at klassens time ville være et egnet tidspunkt, og det ble sendt ut en mail til kontaktlærerne for å dobbeltsjekke at dette var i orden. Dagen da intervjuene fant sted møtte vi opp på grupperommet i god tid for å gjøre nødvendige forberedelser. Her vurderte vi blant annet hvordan vi ønsket at informantene skulle sitte under intervjuet, og endte opp med å beholde den originale plasseringen i rommet bestående av et langbord og stoler. Vi valgte å benytte oss av den ene delen av langbordet der vi så for oss å plassere informantene ovenfor hverandre og intervjuer ved enden av bordet. Valget ble begrunnet med at denne plasseringen kanskje ville oppleves som mer trygg da informantene ikke satt og så direkte på intervjuer, men heller på kjente fjes fra klassen. Dynamikken i gruppen og dens sammensetning har mye å si for informantenes trygghet og deres initiativ til å svare (Hammersley & Atkinson, 1996). Hammersley & Atkinson (1996) skriver også at dersom informantene kommer godt overens kan de oppfordre hverandre til å komme med deres synspunkter og meninger som de ellers ikke hadde gitt avkall på. I tillegg til dette gjorde denne plasseringen det mulig for intervjuer å opprettholde regelen om en meters avstand til informantene. Vi vil i det følgende presentere kort hvordan de to fokusgruppeintervjuene forløp.

Intervju 1

Intervjuer gikk og hentet informantene på avtalt møtested. Informantene som deltok i dette fokusgruppeintervjuet bestod av seks elever fra den ene klassen. Blant disse var det tre gutter og tre jenter. På veien til grupperommet fikk man snakket litt løst og fast om skolehverdagen deres, noe som kanskje kan ha bidratt til å sette et litt mer avslappet og naturlig preg på stemningen. Da informantene kom inn i rommet viste vi hvor vi ønsket at de skulle sette seg og lot dem bestemme selv hvem de satt ved siden av. Deretter presenterte vi oss enda en gang

og fortalte dem hva som skulle skje før vi ga dem det vi anså som nødvendig informasjon. Informasjonen omhandlet varigheten på intervjuet som forøvrig var en skoletime, muligheten til å trekke seg, litt om båndopptakeren og om anonymitet. Det ble også presisert at ingen svar er feil og at det ble satt pris på ærlighet i begge intervjuene. Vi fikk igjen bekreftet at alle samtykket til å intervjues og at ingen ønsket å trekke seg. Da vi trykket play på båndopptakeren opplevde vi stemningen som «litt nervøs». Etter hvert ble de mer komfortable, men de få gangene et spørsmål ble hengende i luften ble stemningen litt spent igjen. Vi fikk inntrykk av at enkelte spørsmål var spørsmål informantene aldri hadde reflektert over før, og at de derfor trengte noen sekunder til å tenke seg om før de svarte. Det var to som ble svært fnisete dersom det ble en lengre stillhet i samtalen. Samtidig medførte denne stillheten til at de tok ansvar og dermed svarte på spørsmålet som hadde blitt stilt. Av de seks informantene var det tre som i samtalen deltok hyppig. Disse tre kom med utfyllende svar, responderte på hverandres utsagn og tok opp tråden videre på det en annen hadde sagt. Den siste informanten var svært lite delaktig. Intervjuer prøvde å trekke informanten med inn i samtalen, men forsøkene fungerte ikke. Underveis i intervjuet opplevde vi likevel at intervjuet fløt bra og at flertallet av informantene bidro til å belyse spørsmål om hvordan undervisning i lek i kroppsøving erfares.

Intervju 2

I det andre fokusgruppeintervjuet var det fire informanter fra den andre klassen som deltok. Blant disse var det tre gutter og en jente. Det ble på lik linje med det første intervjuet informert om intervjuets varighet, muligheten til å trekke seg, litt om båndopptakeren og om anonymitet. I likhet med første intervju var stemningen spent da vi satte i gang samtalen, noe som førte til at informantene deltok i ulik grad. Det var spesielt én informant som var svært ivrig, og som tok stor plass under hele intervjuet. Fordelen med at denne informanten var såpass aktiv, og da spesielt i starten, var at flere andre «slang seg på» og bidro i samtalen. Etter hvert opplevde vi at stemningen lettet og at det ble gode og interessante diskusjoner innad i gruppen. Samtalen fløt bedre i denne gruppen enn i første, og latteren satt løst. Informantene var ikke redde for å ha ulike meninger, og de hadde det vi oppfattet som interessante synspunkter. Da vi skulle til å runde av samtalen, opplevde vi at informantene fortsatte å diskutere med hverandre og begynte å stille oss spørsmål vedrørende noen av temaene vi hadde vært innom.

4.4 Bearbeiding av empirisk materiale

Det empiriske datamaterialet som er underlagt analyse er observasjonsnotater, refleksjonslogger og fokusgruppeintervju. Den aller første analysen ble utført allerede underveis i, og rett etter undervisningsperioden med lek. Den gikk ut på å analysere observasjonsnotatene fra prosjektleder og informantenes refleksjonslogger. Ved å analysere dette datamaterialet fikk vi mulighet til å utvikle intervjuguiden ytterligere da disse ga oss innsikt i informantenes tanker om fenomenet og hvordan undervisningsleksjonene hadde foregått i praksis. Observasjonsnotatene består av omtrent 8 sider med skriftstørrelse 12 (Times New Roman) og refleksjonsloggene tilnærmet 2 sider med samme skriftstørrelse og font. Deretter ble fokusgruppeintervjuene gjennomført og neste del av analyseprosessen gikk ut på å transkribere intervjuene. Det transkriberte materialet i denne oppgaven har en lengde på omtrent 37 sider med skriftstørrelse 12 (Times New Roman) og 1,5 linjeavstand.

4.4.1 Transkripsjon

Å transkribere innebærer å transformere muntlig intervjusamtale til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2017). Vi tok i bruk skriftlig transkripsjonsform da vi anså dette som den mest hensiktsmessige måten å arbeide med analysen ut i fra. Denne prosessen ble igangsatt umiddelbart etter gjennomføringen av intervjuene, og gikk ut på å omgjøre muntlig opptak fra diktafon til skriftspråk. Begge intervjuene hadde en tidsramme på omtrent 45 minutter og tok flere timer å transkribere. For å effektivisere arbeidet valgte vi å transkribere hvert vårt intervju. Transkripsjonene mangler blant annet stemmeleie, intonasjon og kroppsspråk, og det er av den grunn blitt forsøkt å gjengi muntlige uttalelser på mest mulig ordrett måte (Kvale & Brinkmann, 2017). Informantenes anonymitet er bevart i transkripsjonen ved å gjengi dem som informant 1, 2, 3, 4, 5 og 6.

4.4.2 Analyse

Datamateriale har blitt analysert i henhold til det som utgjør studiens analytiske rammeverk. Vi har i den forbindelse forsøkt å følge en fenomenografisk analysemodell utviklet av Dahlgren og Fallberg, som gjengis med eksempel av Dahlgren og Johansson (2019). Denne modellen innehar syv steg som illustrerer hvordan en fenomenografisk analyseprosess foregår fra begynnelse til slutt. Ifølge Dahlgren og Johansson (2019) egner analysemodellen seg best til intervju, men blir også benyttet av andre forskere (Nyberg, 2018) for å analysere observasjonsdata. Karoffs lek teori brukes også i analysen av det empiriske materialet.

Det første steget i den fenomenografiske analysemodellen innebærer å lese gjennom det empiriske datamaterialet til man er kjent med innholdet. Under denne fasen besluttet vi at det ville være gunstig å arbeide hver for oss, og begrunnet dette med at vi kunne oppdage ulike aspekter. Beslutningen om å arbeide hver for oss ble opprettholdt under de tre første stegene for å sikre troverdigheten i analysene. Det empiriske datamaterialet ble arbeidet med både på papirutskrift og digitalt, med en intensjon om å få best mulig oversikt. Da vi opplevde å ha god kjennskap til innholdet, begynte vi på steg to som går ut på å markere interessante utsagn. Vi anså utsagn som interessante dersom de blant annet inneholdt informantenes meninger om lek og erfaringer fra lek i undervisningen ettersom det er dette vi ønsker svar på i problemstillingen. Markeringen av utsagn ble gjort ved å bruke farger og fet skrift. Det ble også tatt notater ved siden av som skulle sørge for at vi husket tanker og tolkninger vedrørende utsagnene. Underveis i dette steget besluttet vi at alle interessante utsagn fra en informant skulle samles og vi gikk derfor over i steg tre. Ved dette steget forsøkte vi å finne likheter og forskjeller i utsagn, noe som kan være enklere dersom man har oversikt over hvem som har sagt hva (Dahlgren & Johansson, 2019). Steg fire innebærer å gruppere disse likhetene og forskjellene. Dette ble gjort med fargekoding, tabeller, finne antall utsagn som har svart tilnærmet en av gruppene, og ved å kontinuerlig ta notater av egne tolkninger. Steg fem går ut på å utvikle kategorier, som gjenspeiler problemstillingens fokus. Etterhvert så vi at flere kategorier var nokså like, slik som «lek er useriøst» og «lek har stemninger», noe som medførte at flere kategorier ble slått sammen. Steg fire og fem ble gjentatt en del ganger før vi til slutt anså kategoriene som ferdig utviklet. Det neste steget i analyseprosessen er å navngi kategoriene ut i fra sin beskrivelse og identifiserbare aspekter. Kategoriene som vi hadde utarbeidet endte opp med følgende navn; «Lek er en aktivitet som brukes for å oppnå noe annet», «Lek skal ikke være så veldig seriøst», «Lek er en aktivitet som ikke gir noe mening» og «Lek er en aktivitet som gir et morsomt avbrekk». Steg syv, som er siste steg i analyseprosessen, handler om å gjennomgå utsagnene i de navngitte kategoriene. I gjennomgangen sjekket vi om utsagnene kunne passe bedre i en annen kategori eller om de kunne passe i flere kategorier. Dette ble gjort ettersom hver enkelt kategori skal være enestående (Dahlgren & Johansson, 2019). Etter gjennomgangen står vi fremdeles igjen med de ovennevnte kategoriene. Vår fenomenografiske analyse viser altså at fenomenet lek i kroppøving etter en undervisningsperiode med lek som tema, kan erfares på fire ulike måter. Hver kategori representerer en særskilt og enestående erfaring som vi har analysert oss frem til ut i fra elevenes utsagn. Det kan dermed hende at enkelte erfaringer kan oppleves som

motsetninger. I tillegg kan en informant ha bidratt til flere utsagn innenfor en og samme kategori. En nærmere beskrivelse av hver kategori vil bli presentert i neste kapittel.

4.5 Kvalitetssikring i studien

4.5.1 Studiens troverdighet

I denne studien har det blitt forsøkt å ivareta/øke troverdigheten ved å lese oss opp på teori om lek før utarbeidelse av leksjoner. Leksjonene har blitt utviklet i henhold til styringsdokumenter og analytisk rammeverk. Under utarbeidelsen av intervjuguiden ble det forsøkt å unngå å lage ledende spørsmål. Videre ble det gjennomført et pilotintervju med elever som var på samme alder som informantene i fokusgruppeintervjuet. Vi mente at det å gjennomføre pilotintervjuet med noen som hadde tilsvarende alder ville gi et realistisk bilde på hvordan kommende fokusgruppeintervju kunne forekomme. Pilotintervjuet har blitt brukt til å forbedre intervjuguiden i forbindelse med formulering av spørsmål, antall spørsmål og emner som er aktuelle å ta opp. Under selve gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene var begge to til stede, og var samtidig bevisste på det maktforholdet som oppstår mellom intervjuer og informantene. Det kan imidlertid tenkes at vi, ved å ta i bruk fokusgruppeintervju, unngikk å forsterke et slikt forhold. Vi har i tillegg en oppfatning om at denne formen for intervju kan føre til at man klarer å innhente flere erfaringer og synspunkter om et fenomen på en og samme tid. Det at vi begge var tilstede under intervjuene har vist seg å være hensiktsmessig med tanke på drøfting og tolkning av datamateriale. Vi vil foreta en metodisk diskusjon av studien i diskusjonskapittelet.

4.5.2 Etske betraktninger

Ved all samfunnsforskning oppstår det ofte etiske problemstillinger som man er nødt til å være bevisst (Hammersley & Atkinson, 1996), og da spesielt i forbindelse med intervjuforskning (Kvale & Brinkmann, 2017). Disse problemstillingene vil kontinuerlig prege forløpet og bør derfor tas hensyn til gjennom hele prosessen (Kvale & Brinkmann, 2017). Kvale og Brinkmann (2017) trekker frem fire etiske områder som er svært sentrale ved samfunnsforskning: forskerens rolle, informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser.

Innenfor kvalitativ forskning, og da spesielt forskningsintervju, er det nødvendig å reflektere over forskerrollen og dens integritet ettersom det er forskeren selv som besitter det viktigste

redskapet for innhenting av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2017). I denne studien er det ikke blitt stilt noen spesielt følsomme spørsmål. Vi forsøkte å fremstille oss selv som åpne og respektfulle overfor informantene, ettersom at det kan oppstå et asymmetrisk maktforhold mellom informanter og moderator under et intervju (Kvale & Brinkmann, 2017).

Informert samtykke regnes som et av de mest sentrale kravene ved forskning på mennesker som omfatter å innhente informasjon av et eller flere individer (Fossheim, 2015a). Det skal ikke forskes på individer eller grupper uten at forsker sikrer seg at de involverte deltar frivillig, samtidig som det skal informeres om deres rett til å trekke seg når som helst og at alle opplysninger vil bli anonymisert (Kvale & Brinkmann, 2017). Dette ble gjort klart og tydelig på forhånd av intervjuene og i tidligere informasjonsskriv som ble underskrevet av elev eller foresatt. I samtykkeskjemaet informeres det om forskningsprosjektets formål, hvem som er ansvarlig for forskningsprosjektet, hvorfor elevene fikk spørsmål om å delta, hva det innebærer for elevene å delta, frivilligheten om å delta, personvern, hva som skjer med opplysninger som samles inn og hvor elevene kan få mer informasjon (Vedlegg 1). Deretter en samtykkeerklæring hvor elevene kunne krysse av for å delta på intervju, observasjon eller ved å skrive refleksjonslogg.

I forholdet mellom forsker og forskningsobjektet utgjør konfidensialitet en forpliktelse for forskeren, og er samtidig en rettighet for den som forskes på (Fossheim, 2015b). Spørsmålet om konfidensialitet henger tett sammen med frivillig informert samtykke, men tar utgangspunkt i hvordan man skal beskytte deltakerens anonymitet (Fossheim, 2015b). For å sikre informantenes anonymitet og personopplysninger i denne studien, har materialet fra fokusgruppeintervjuene blitt anonymisert gjennom transkripsjonen ved å navngi informantene som informant 1, informant 2 og så videre. Båndopptaker med minnekort som er lånt og benyttet er fra biblioteket på Universitetet i Agder, og har ingen opptaksinformasjon fra denne studien. Lydopptakene, samt det transkriberte materialet, er blitt lagret på en passordbeskyttet pc og på en passordbeskyttet Onedrivebruker i henhold til forskrifter. Lydopptakene vil bli slettet ved prosjektslutt, våren 2021.

Før enhver studie er det nødvendig å reflektere over mulige konsekvenser som kan påvirke en eventuell deltakelse både positivt og negativt (Kvale & Brinkmann, 2017). I den forbindelse blir det ofte tatt vurderinger rundt intervjuguiden om hvorvidt spørsmålene berører følsomme områder som kan få informanten til å gi opplysninger de senere ville angret på (Kvale &

Brinkmann, 2017). Denne studien er ikke forbundet med noen åpenbare konsekvenser. Det er ikke utformet spørsmål som skal oppleves som sensitive for deltakerne. Når det er sagt kan det være at enkelte informanter opplever en intervjusetting som litt ubehagelig. Men ettersom gruppeintervjuene ble gjennomført klassevis kan dette ha beroliget de som eventuelt kjente på et ubehag.

5.0 Resultat

På bakgrunn av den fenomenografiske analysen har det blitt utarbeidet en tabell bestående av fire kategorier. Disse kategoriene har til hensikt å beskrive ulike måter elever erfarer lek i kroppsøvfaget etter å delta i en undervisningsperiode med lek som tema. Kategoriene er basert på informantenes utsagn fra fokusgruppeintervjuene, refleksjonsloggene og observasjonsnotatene. Ettersom hensikten med fenomenografien er å finne ulike måter å erfare et fenomen på, innebærer dette at hver kategori har identifiserbare aspekter som skiller erfaringene fra hverandre. I det følgende vil kategoriene bli beskrevet og underbygd.

Tabell 1. En oversikt og beskrivelse av kategoriene og tilhørende identifiserbare aspekter

Kategori	Beskrivelse	Identifiserbare aspekter	Antall utsagn
1. Lek er en aktivitet som brukes for å oppnå noe annet	Elevene erfarer at lek er en aktivitet som brukes for å oppnå noe annet. Lek har dermed en instrumentell nytteverdi.	Oppvarming, idrettslige ferdigheter, fysisk form, bli kjent.	25
2. Lek skal ikke være så veldig seriøs	Lek skal ikke være så veldig seriøs og erfares som useriøs sport. Hvilken stemning som oppstår vil ha betydning for hvorvidt en aktivitet erfares som lek eller idrett i undervisningen.	Alvorlighetsgrad og konkurranse.	23

3.Lek er en aktivitet som ikke gir noe mening	Lek erfares som meningsløst. Elevene skjønner ikke hva man skal lære av lek og har heller ikke lært noe nevneverdig av undervisningsperioden med lek som tema.	Gir ingen mening, innehar lite læring, er lite krevende.	14
4.Lek er en aktivitet som gir et morsomt avbrekk	Lek erfares som et morsomt avbrekk fra all teorien i de andre skolefagene. Elevene mener at lek skal være gøy.	Avbrekk, gøy og fysisk aktivitet.	27

5.1 Lek er en aktivitet som brukes for å oppnå noe annet

Den første kategorien tar for seg elevenes erfaring om at lek i kroppsøvningsfaget brukes for å oppnå noe annet. Blant annet fremkommer det flere utsagn om at lek fungerer som oppvarming før hovedaktiviteten i en undervisningstime.

Det at lek brukes som oppvarmingsøvelser før en hovedaktivitet fremkommer ut i fra følgende utsagn;

***Informant 1:** Oppvarming. Det eneste vi har gjort de siste årene er bare oppvarmingsleker eller tikken eller hva det skal være, stiv heks. Ikke så mye på ungdomsskolen, på barneskolen var det kanskje mer lek.*

***Informant 6:** Ja det var vel mer brukt til oppvarming enn liksom å være hovedfokuset i timen, det var jo oftest idrett og sånt som hadde mer fokus bare.*

Disse utsagnene representerer svarene til to informanter da de ble spurt om deres tidligere erfaringer med lek i kroppsøvningsfaget. Både informant 1 og informant 6 uttrykker at de sjeldent eller aldri har opplevd undervisning der de skal lære lek, og der lek har utgjort hovedinnholdet i økten, i motsetning til det de har opplevd i undervisningsperioden med lek. Deres erfaring er at lek blir brukt for å varme opp, og der eksempelvis en idrettsaktivitet utgjør hovedaktiviteten i undervisningen. Selv etter undervisningsperioden med lek er det

flere som underbygger dette utsagnet ved å uttrykke at lek fremdeles er best egnet som oppvarming før diverse idrettsaktiviteter.

Det er likevel noen informanter som har opplevd undervisning der lek har utgjort hovedfokuset i timen, men det har fremdeles vært koblet opp mot en annen aktivitet. Dette gjelder blant annet informant 5 som sier følgende;

***Informant 5:** Vi har hatt noen timer hvor vi kun har hatt type leker, men det har vært ofte koblet opp mot en eller annen form for idrett. (...)*

Ehh, for eksempel var det en gang vi hadde noe sånt en slags tarzantikken eller ett eller annet inne i gymsalen og da brukte vi alle de ulike tingene vi hadde brukt i turn til å kunne bevege oss på, så er jo det koblet opp mot turn da.

I utsagnet refereres det til leken «tarzantikken» som er en sistenvariant. Poenget med leken er å unngå å bli tatt. Men her uttrykkes det at leken har blitt brukt til noe mer utover selve leken. Det kan se ut til at «tarzantikken» har blitt benyttet som aktivitet med en intensjon om at elevene skal øve på turnbevegelser. Informant 5 har med andre ord erfart at lek ble brukt for å trene eller øve på idrettslige ferdigheter.

Det at lek blir benyttet for å oppnå noe annet utover lekens hensikt, underbygges med flere eksempler. Ifølge en av informantene blir lek valgt som undervisningsinnhold av læreren med den tanke om at flere deltar i aktiviteten. Begrunnelsen er at lek ikke tar like lang tid å lære, sammenlignet med idretter. Videre sier informanten at det heller ikke er nødvendig å inneha spesifikke ferdigheter for at en lek skal kunne gjennomføres.

***Informant 1:** Det kan jo være at det er lettere å få til, å få alle mer med i aktiviteten. For eksempel når du har en idrett da trenger du tid for å lære det da, og hvis du skal innom veldig mange idretter, så har du jo ikke tid til å lære det da. (...) Men hvis man har lek så bruker du ikke kroppen, du trenger egentlig ikke en ferdighet for å leke. Så derfor kan det også være enklere da (...).*

At man ikke behøver noen spesifikke ferdigheter for å delta i lekaktiviteter, slik informant 1 her antyder, kan medføre at flere elever deltar. Videre mener en annen informant at lek kan sørge for at undervisningsinnholdet blir mer variert. Informanten tror at lek er en aktivitet

læreren foretrekker fordi det eksisterer så mange ulike varianter, uten at det krever innlæring av noe helt nytt foruten om regler.

At lek i kroppsøvfingsfaget har en nytteverdi som kan føre med seg noe, kommer til uttrykk hos flere informanter. Det å samarbeide og følge regler er aspekter som blir nevnt gjentatte ganger, og da i forbindelse med læring. Det vil si at blant annet samarbeid er noe elevene erfarer at de skal lære gjennom å leke. Informant 5 og informant 11 sier følgende;

Informant 5: *Lære seg å jobbe sammen med andre, bygge en slags strategi for å klare noe.*

Informant 11: *Jeg tror jeg skulle lære å bli en god lagspiller som er god til å samarbeide, altså ikke være egen, og ha det gøy. Det er jo en fordel at man blir bedre kjent med de andre mens man leker.*

Her ser man også at informant 5 mener man kan lære å «bygge en slags strategi». Dette tolkes av oss som at lekens elementer kan medføre at man lærer hvordan man kan legge en strategi/taktikk for å oppnå mål innenfor leken. Utsagnet til informant 11 indikerer at lek har en nytteverdi i form av at man kan bli bedre kjent. At lek kan brukes med en intensjon om å oppnå læring og utvikling av andre egenskaper, underbygges ytterligere av informant 10;

Informant 10: *Jeg tror vi skal lære å samarbeide for å klare både leken og alt anna samarbeid best mulig. Det hjelper for å skape samarbeid både i kroppsøvinga og på utsiden av kroppsøvinga. Lek kan også gjøre oss mer kreative, og det er viktig både i kroppsøving, skole og fritid. Vi lærer også om ulike leker som vi både kan leke eller som vi kan lære videre eller bruke seinere i livet. Leker er også bra for å holde seg i fysisk form og det er viktig.*

Nok en gang ser man at innlæring av samarbeid trekkes frem, men informant 10 nevner også mulighet til kreativ utfoldelse samt å holde seg i fysisk form som følger av å leke i faget.

Mange elever erfarer altså lek i kroppsøving som en aktivitet som brukes til noe (instrumentelt). Det var imidlertid noen informanter som problematiserte lek i kroppsøving versus leken de erfarte på fritiden. Informanten 5 mener at man ikke kan leke i kroppsøvfingsfaget slik man lekte som barn;

***Informant 5:** Jeg vet at når vi var yngre, eller ja så bak den skolen jeg gikk på der var det mye skog, så vi pleide å leke mye i ute skogen da. Eeh og det vi gjør nå i kroppsøvinga, nå er det mer relatert opp mot løping og kun sånn, mens da hadde det liksom mer en slags historie så det var litt mer annerledes lek enn det det var i gymmen.*

***Intervjuer:** Ja, vil du si at når man leker som barn eller ungdom på fritiden at du lar fantasien være fri?*

***Informant 5:** Ja, for mange leker man gjør på fritiden lager man jo selv og da er de ofte knyttet opp til ett eller annet og da kan det være enten knytta opp til fantasien eller en film eller ett eller annet. Mens i gymmen så er det knyttet opp til noe kroppsøving da.*

Informanten skiller mellom lek på fritiden og lek i kroppsøving. Lek på fritiden skapes ut i fra egen fantasi, noe informanten mener at man ikke kan gjøre ved lek i undervisningen. Lek i kroppsøvingundervisningen er noe annet. Leken er relatert til «løping og kun sånn». Ettersom «kun sånn» er satt i forbindelse med løping, tolker vi det som at informanten her refererer til andre bevegelser som er av tilsvarende fysisk art. Denne tolkningen blir ytterligere forsterket ettersom informanten i slutten av utsagnet mener leken i undervisningen er knyttet til kroppsøving. Det kan dermed se ut til at informanten erfarer lek i kroppsøving og lek på fritiden som to forskjellige former for lek, der det aksepteres at lek i kroppsøvingfaget anvendes med en tydelig hensikt.

5.2 Lek skal ikke være så veldig seriøst

I denne kategorien har vi samlet de utsagn som viser elevenes erfaringer om at lek i kroppsøvingfaget ikke skal være så veldig seriøst. Dette kommer frem i utsagn der elevene snakker om alvorlighetsgrad ved å hyppig anvende begrepene seriøs og useriøs. Begrepene blir brukt for å karakterisere diverse aktiviteter som en lek eller en idrett, men også for å forklare stemningen som oppstår når de gjennomføres.

En av elevene bruker begrepet «useriøs sport» for å definere lek i kroppsøvingfaget. Dette utsagnet kan tolkes dithen at idretts- og lekaktiviteter kan minne om hverandre, men at de samtidig er ulike på noen punkter. Av fellestrekk nevner flere elever samarbeid, konkurranse,

strategi og regler. Dette kan forstås som elementer som er til stede ved begge fenomenene. Det som derimot skiller lek og idrett fra hverandre er alvorlighetsgraden. Det vil si at aktiviteten som gjøres karakteriseres som lek eller idrett basert på hvor alvorlig elevene oppfatter stemningen i aktiviteten. Dette betyr at en aktivitet kan inneha flere av de ovennevnte elementene som f.eks. regler og samarbeid, men først bli karakterisert som lek- eller idrettsaktivitet når aktiviteten er i gang og elevene har fått føle på stemningen som medfølger. Aktivitetene der elevene opplever stemningen som useriøs og mindre intens, blir karakterisert som lek. Informant 6 forklarer hva som kjennetegner lek i kroppsøvningsundervisningen og får samtidig frem hva som skiller lek fra idrett;

***Informant 6:** Det skal ikke være så veldig seriøst liksom. Da går det litt over på det med at det er en lagsport at man skal vinne noe, men er det en lek så er det litt mer sånn useriøst, at man liksom kan kose seg litt på en måte.*

Informant 6 blir spurt om hva som menes med begrepet intens og svarer følgende;

***Informant 6:** Nei at man ikke skal, ehmm. Sånt som hvis man spiller fotball eller håndball innenfor basket eller en sport på et lag, så er det litt mer intens. At man liksom må fokusere litt mer og være litt mer gameklar på en måte. Men hvis det er lek så er det sånn for gøy og at man skal kose seg og at det ikke skal være så veldig intens da.*

Utsagnet illustrerer at informant 6 mener at lek ikke skal være så veldig seriøst og intens. I motsetning til lek der man skal «kose seg», kan det se ut til at det å vinne er noe som informantene forbinder med lagsport. At det å vinne forbindes med lagsport kan tolkes som at idrett erfarer som mer alvorlig og krever at man er mer fokusert sammenlignet med lek. Videre forsøker informant 6 å forklare hvorvidt et ballspill er en lek eller en idrett;

***Informant 6:** Kanonball og sånn er gøy. Hvis det telles som en lek.*

***Intervjuer:** Ja det er jo litt interessant da, er det lek eller et ballspill?*

***Informant 6:** Man kan jo se på det på forskjellige måter men det går vel tilbake til det med åssen versjon man vil spille av det, om man skal ha lagspill og intensitet og hva som helst liksom. For eksempel dansk kanonball, der er det sånn at det er alle mot alle*

og litt mer lek, men hvis det er to lag som spiller mot hverandre blir det litt mer seriøst kanskje og at man får litt mer sånn vinnerinstinkt da.

Her kommer det til uttrykk at aktiviteten kanonball kan karakteriseres som både lek og idrett. Det som er avgjørende er hvor seriøst og intenst elevene opplever at man spiller ballspillet. Informant 4 uttrykker tilsvarende ved å snakke om hvordan graden av seriøsitet kan ha betydning for deltagelsen i et annet type ballspill;

Informant 4: *Nei, at.. fotball, det er spill ikke sant? Eh, så noen tar det alvorlig mens.. Ehh. Eller hvis du går inn for å ta det alvorlig så er det spill, mens når du går inn for å bare være med for gøy liksom så er det mer lek.*

Et spill kan altså være lek, men også idrett. Begge disse utsagnene kan kobles opp mot Karoff (2013) sin lekteori. Her blir lek og spill sett på som to ulike lekmedier eller lekpraksis, som man kan anvende for å komme i lekstemning. Hvilket lekmedie/lekpraksis man benytter seg av vil ha innvirkning på hva slags lekstemning som skapes.

Det fremkommer i utsagnene til elevene at leken «sisten» bærer preg av å ha en lite intens stemning, noe som fører til at de ikke legger i så mye innsats. I tillegg nevnes det at alle har forutsetninger for å kunne delta i slik type lek. Ved aktiviteter elevene forbinder med idrett derimot oppleves stemningen som seriøs. Det kan se ut til at konkurranse i lag fører til at man kan oppleve et prestasjonspress. Flere uttrykker at de opplever lagkonkurranse som ubehagelig fordi de føler at de skuffer laget dersom deres prestasjoner ikke møter forventningene til lagkameratene. Dette er opplevelser elevene også kan erfare i konkurransepregede leker. Informant 7 uttaler seg slik om leksjonen som kun bestod av konkurranse i lag;

Informant 7: *Nææ, jeg synes ikke det funket spesielt godt. Fordi liksom hele tanken med lek er jo at det skal være gøy for alle og ikke like mye konkurranse. Men liksom når du har stafett og så er det en person på laget som gjør at alle taper, også står liksom resten av alle på laget bare bak linja og ser på den ene personen som gjør at alle sammen taper. Det gjør ikke mye for liksom team worket at alle setter seg mot en. Det blir ja, man blir ikke tettere sammen akkurat. Ja det er bare et eksempel, men jeg tror ikke det funker spesielt godt.*

Som utsagnet viser erfarer informanten at konkurranse bidrar til at aktiviteten ikke oppfattes som lek lenger. Samtidig er det andre elever som ser konkurranse som viktig for opprettholdelse av motivasjon. Karoff (2013) tydeliggjør imidlertid at lek kan ha innslag av konkurranse for å bidra til å skape lekodynamikk. Dette ser ut til å være mest i tråd med slik elevene beskriver konkurransens betydning for motivasjonen. At noen elever oppfatter at lek «oppfører» når konkurranse innføres kan tyde på at aktivitet og prestasjonspress bidrar til at aktiviteten ikke lenger erfarer som gøy og mindre alvorlig, og dermed ikke som lek.

5.3 Lek er en aktivitet som ikke gir noe mening

Denne kategorien omhandler elevenes erfaring om at lek er en aktivitet som ikke gir noen mening. Dette kommer til syne gjennom utsagn der elevene sier at de ikke forstår hvorfor de skal ha lek i kroppsøvingstimen, og at de ikke har lært noe særlig nytt gjennom undervisningsperioden med lek. Dette underbygges blant annet av informant 2 som sier følgende;

***Intervjuer:** Hva tror dere at dere skulle lære når dere hadde lek i kroppsøvingsundervisningen?*

***Informant 2:** Har ikke lært så mye nytt.. har ikke lært noe jeg kommer til å ta med meg videre i hvert fall.*

Utsagnet tilsier at informant 2 ikke har lært noe nytt, hvert fall ikke noe som informanten tror den vil få bruk for senere. Det kan se ut til at det informanten skulle ha lært fra leklesjonene er blitt oppfattet som lite nyttig på veien til å bli en delaktig samfunnsborger. I likhet med informant 2 er det andre som påpeker at de ikke har lært noe spesielt nytt eller nyttig fra perioden med lek.

***Intervjuer:** Nå har jo dere hatt tre undervisninger med lek, har dere lært noe av de?*

***Informant 3:** Ehhh jeg vil ikke si jeg har reflektert så mye over det vi gjorde.*

***Informant 1:** Ikke jeg heller.*

***Informant 3:** Jeg tror ikke jeg tok så mye med meg ut av det egentlig.*

Informant 3 sier at den ikke har reflektert særlig mye over det som ble gjort i undervisningen, og dermed ikke kan svare på spørsmålet om hva de lærte av å ha undervisning i lek. Dette kan informant 1 si seg enig i. Et annet utsagn innenfor denne erfaringen uttrykker at innholdet i kroppsøvningsfaget er nødt til å ha en mening. Kroppsøvningsfagets innhold må kunne legitimeres og oppleves som relevant og nyttig. Lek motstrider dette fordi det erfares å være uten mål og mening, noe som får konsekvenser for elevenes oppfattelse av kroppsøvningsfaget. Flere synes faget blir kjedelig, og at det er vanskelig å motivere seg dersom man har lek som aktivitet. Elevene gir uttrykk for at de synes det er greit at lek brukes til oppvarming, men å holde på med lek hele undervisningstimen oppleves som demotiverende og meningsløst. Informant 3 uttaler seg om temaet;

***Informant 3:** Jeg tenker at hvis vi først skal gjøre noe så bør vi ha et poeng med det vi gjør.. sånn hvis vi spiller fotball så har vi jo et poeng med å få ballen inn i målet.. hvis vi bare løper så har vi jo egentlig ikke noe poeng med det vi gjør, da bare løper vi så det syns jeg vi kan holde oss unna.*

(...)

***Intervjuer:** Så det er ingen poeng med for eksempel tikken?*

***Informant 3:** Nei nei.*

I utsagnet blir det tydelig at idrett, i motsetning til lek, har et poeng. Det kan dermed se ut til at idrett er en foretrukket aktivitet fordi det oppleves som mer meningsfullt. Dette underbygges ytterligere av en annen informant, som gjennom sitt utsagn uttrykker at det finnes andre aktiviteter som gir bedre form for trening;

***Informant 14:** Jeg skjønner ikke bæret av hvorfor vi gjør dette? Det finnes jo mye bedre aktiviteter som gir bedre trening. Løping for eksempel..*

Utsagnet ble sagt under en av leksjonene, og kan tolkes dithen at informant 14 mener at det å få en god treningsøkt er poenget med kroppsøvningsfaget. Lek egner seg ikke til dette, noe som underbygges videre av informant 6 som mener at lek ikke er fysisk krevende;

***Informant 6:** Hvis man har lek da så bruker du ikke kroppen, du trenger egentlig ikke en ferdighet for å leke.*

Informant 6 erfarer at det ikke har vært nødvendig å bruke kroppen eller inneha noen ferdigheter for å kunne delta i lek i undervisningen. En slik tankegang er med på å antyde at lek i kroppsøving er lite hensiktsmessig for utvikling av diverse kompetanse.

At lek som undervisningsinnhold gir lite mening kommer til uttrykk hos flere informanter. Under intervjuet ble informantene spurt om deres forståelse av kompetansemålet som undervisningsleksjonene har blitt utarbeidet ut i fra. Det ser ut til at de har vanskeligheter med å forstå hva det vil si å trene på lek til tross for at de har blitt presentert for kompetansemålet gjentatte ganger i undervisningsperioden. Informantene uttrykker at de ikke vet hvordan man kan eller skal trene på lek.

***Informant 4:** Ja hvorfor skal vi trene på det?*

***Informant 3:** Men er det slik at hvis det er tikken så skal vi liksom gjøre det hele timen da?.. for å bli bedre på det?*

***Informant 4:** Ja men.. er det at du skal skjønne hva tikken er?.. eller sånn at?*

***Informant 1:** Trene.. sånn du vet.. trene for å bli bedre i lek.*

***Informant 3:** Sånne små øvelser?*

***Informant 4:** Åja.. sånn.. du skal bli bedre på tikken liksom?*

***Informant 2:** Tikke en kompis?*

Informant 5 forstår heller ikke hvordan man kan trene på lek;

***Intervjuer:** Hva tror du det vil si å trene på lek?*

***Informant 5:** Jeg vet ikke om det er så mye å trene på, for jeg føler når man har lek så er det viktigste å være positiv og sånn.*

Som flere av disse utsagnene indikerer, erfarer elevene lek i kroppsøvingfaget som meningsløst. Mye av grunnen ser ut til å kunne skyldes at de ikke har forstått hva de skal lære gjennom deltagelse i lek. Kan det tenkes at dersom elevene erfarer at lek er noe som «pådyttes» dem i kroppsøving så forsvinner meningen med lek? Flere av utsagnene tyder på at lek ikke gir noen mening i kroppsøvingundervisningen.

5.4 Lek er en aktivitet som gir et morsomt avbrekk

Den siste kategorien refererer til elevenes erfaring om at lek er en aktivitet som gir et morsomt avbrekk i en ellers teoretisk skolehverdag. Dette fremkommer i utsagn der elevene uttrykker at det viktigste med lek er å ha det gøy. En av informantene uttrykker at det fremdeles er gøy å leke selv om de blir eldre. Videre mener informanten at lek er avslappende når det er mye annet som skjer på skolen. Lek blir et slags avbrekk som skaper mye energi og moro, og informanten tenker at det kan være lurt å leke oftere enn det den gjør nå. En annen informant, informant 6, svarer på et spørsmål om hva som kan kjennetegne lek og sier følgende:

***Informant 6:** (...) Lek så er det sånn for gøy og at man skal kose seg (...) Lek er å ha det gøy med andre, at man skal ja bare liksom ta det litt rolig, (...) og ha det gøy sammen (..).*

Utsagnet bidrar til å illustrere at lek i kroppsøvfingsfaget fokuserer på øyeblikket, ettersom lek blir erfart som et morsomt avbrekk. Det kan se ut til at lek kjennetegnes ved at det er fysisk aktivitet på en mer sosial og gøy måte. Lek skal være gøy for alle, og at lek er et avbrekk blir spesielt tydelig av at informant 6 mener man skal ta det litt rolig når man leker. Læring ser ikke ut til å nevnes i verken dette eller andre utsagn, som sier at lek skal være gøy. Slike erfaringer gjenspeiler noe av lekens egenverdi (Karoff, 2013). I likhet med teorien kan det se ut til at elevenes erfaring om lek i kroppsøvfingsfaget er at det er en aktivitet med sitt eget formål. Man skal leke for lekens skyld og kun fordi lek er gøy, ikke for å lære eller oppnå andre ytre mål.

At lek fungerer som et avbrekk, kommer også til uttrykk gjennom utsagn der elevene snakker om den siste undervisningsleksjonen. Her refereres det til at mesteparten av tiden gikk til å planlegge en ny lek fremfor å være i fysisk aktivitet. Dette medførte at elevene opplevde det vanskelig å adskille kroppsøvfingsundervisningen fra de andre fagene i skolen.

***Informant 3:** Ja den timen da vi skulle lage lekene våre selv da hadde vi jo egentlig.. brukte vi jo.. tre firedeler av timen bare på å stå å snakke sammen og være sånn hva skal vi gjøre? Og vi gjorde jo egentlig ikke noe fysisk aktivitet og da er det ikke så stor forskjell fra alle de andre fagene vi har på skolen.. fordi da sitter vi jo bare og snakker*

og jobber. Så jeg synes vi skal utnytte de to timene vi har til å faktisk gjøre fysisk aktivitet i skoletiden.

Utsagnet tilsier at informant 3 var lite fysisk aktiv under den siste leksjonen. I denne undervisningsleksjonen ble elevene bedt om å jobbe sammen i grupper for å skape en helt ny lek. Det kommer frem at det oppstod en del spørsmål mellom elevene om hvordan de skulle løse oppgaven, noe som medførte at de brukte lang tid på å planlegge hva de skulle gjøre. Det kan se ut til at leksjonen som hadde til hensikt å skape nye leker, minnet elevene om det de omtaler som «teoretiske» fag. Når for mye av undervisningen i kroppsøving går til prat, der de er lite fysisk aktive, så erfarer elevene dette som kjedelig. Planlegging og prat minner dem om teoretiske fag, og dette bryter med hensikten med kroppsøving- at man skal være fysisk aktive.

6.0 Diskusjon

I denne studien undersøker vi hvordan elevene erfarer fenomenet lek i kroppsøvingfaget etter å ha deltatt i en undervisningsperiode med lek som tema. I dette kapittelet vil vi diskutere våre funn i lys av relevant litteratur. Avslutningsvis vil vi diskutere studiens styrker og svakheter, og komme med forslag til videre forskning.

6.1 Lek er en aktivitet som brukes for å oppnå noe

Funnene i studien tilsier at elevene har flere ulike erfaringer av lek i kroppsøvingundervisningen. En av disse erfaringene omhandler at lek er en undervisningsaktivitet som brukes for å oppnå noe annet. Med andre ord, elevene erfarer leken i kroppsøving som instrumentelt - lek har en nytteverdi. En slik forståelse av lek ser ut til å bryte med perspektiver som verdsetter lekens egenverdi (Engström & Redelius, 2005; Huizinga, 1955; Karoff, 2013; Øksnes & Sundsdal, 2020). Ifølge Karoff (2013) skal det å leke være meningsgivende i seg selv, og man leker uten en intensjon om å oppnå ytre mål. Leken har sitt eget formål, og det er en persons opplevelser og erfaringer av å delta i lek som er drivkraften bak selve deltagelsen (Engström et al., 2017). Imidlertid er elevenes forståelser og erfaringer med lek i kroppsøving at det brukes som oppvarming før en idrettsaktivitet, som pedagogisk virkemiddel for å variere undervisningsinnholdet og for å få flere elever til å delta

i undervisningen. Å anvende lek som aktivitet i kroppsøvningsundervisningen har altså ifølge elevene i vår studie, en hensikt og et formål utover det å leke. Denne erfaringen ser ut til å stemme overens med lekens tidligere tradisjoner i kroppsøvningsfaget. Ifølge Augestad (2003) ble lek brukt som aktivitet i gymnastikkfaget med en intensjon om å sprite opp undervisningen, noe som igjen skulle føre til et overskudd og lyst til å gjennomføre andre aktiviteter. Det var samtidig viktig at lekaktivitetene førte til utvikling av fysiske egenskaper og disiplinering, noe som er med på å forsterke at lek ble brukt instrumentelt (Augestad, 2003). I dag vil det kunne oppfattes som motstridende å ta i bruk lek for disiplinering, da lek ofte blir sett på som noe man gjør av fri vilje og for lekens skyld (Huizinga, 1955).

Samtidig er det andre lekforskere som tillegger leken en nytteverdi, og som derfor støtter opp under elevenes erfaring (Greve & Løndal, 2012; Pellegrini & Smith, 1998). Greve og Løndal (2012) poengterer blant annet at lek som innehar utforsking og repetisjon vil kunne være viktig for sosial utvikling. Dette kan gjenspeiles i elevenes utsagn der sosiale aspekter som samarbeid, det å være en god lagspiller samt det å bli bedre kjent med andre medelever trekkes frem som mulig å oppnå gjennom lekaktivitet. Dette er også aspekter som elevene påpeker at de tror de skal lære av å delta i lek. Det kan se ut til at elevenes oppfatning av det å leke innebærer en form for sosial øvelse, noe som ser ut til å sammenfalle med Greve og Løndal (2012) sin forståelse av fenomenet. Elevene trekker videre frem at lek brukes for utvikling av idrettslige ferdigheter, og for å komme i bedre fysisk form. At lek kan tas i bruk for utvikling av ulike fysiske ferdigheter er noe Pellegrini og Smith (1998) kan understøtte. Ifølge dem vil utvikling av funksjonelle bevegelser egne seg gjennom å delta i fysiske leker (Pellegrini & Smith, 1998). Å delta i fysiske leker i kroppsøvningsundervisningen kan derfor tenkes å være viktig for allsidig motorisk læring - som er en del av det å lære kroppslig i faget. Å lære kroppslig eller det utdanningsfilosofen Peter Arnold (1991) omtaler som «education *in* movement», vil være en sentral verdi i kroppsøving. Arnold (1991) mener at læring i bevegelse er verdifullt ettersom man kan lære mye om seg selv og verden rundt seg når man beveger seg. Dersom man tar utgangspunkt i det som Arnold (1991) sier, kan det å bruke lek i undervisningen for å utvikle elevens bevegelsesrepertoar, slik vi ser det, falle innunder det å undervise og lære bevegelser.

Som vi allerede antyder, erfarer elevene lek i kroppsøvningsfaget som instrumentelt. Elevene erfarer lek i skolen og kroppsøvningsfaget som noe annet enn fritidens lek. Beskrivelsene av fritidens lek gjenspeiler Huizingas (1955) forståelse av fenomenet der lek anses som en fri

aktivitet som gir følelse av spenning og glede. Det kan se ut til at elevene opplever det som mer passende å ta i bruk fantasien for å skape en lek når de leker på fritiden. Elevene trekker også selv frem at lek i kroppsøvningsfaget foregår i en institusjonell setting, som oftest i en gymsal der innholdet blir regulert av læreren og læreplanen. Lek på fritiden og lek i kroppsøvningsfaget ser altså ut til å foregå i to relativt ulike kontekster. I en institusjonell setting er elevene nødt til å være til stede samtidig som det er en tydelig hensikt med aktivitetene som gjennomføres. Augestad (2003) forteller om hvordan leken mistet sitt frihetselement idet den ble relatert til gymnastikkfaget og en pedagogisk praksis. Lek ble organisert og styrt av andre enn elevene selv. Dersom rammene rundt lek i kroppsøvningsfaget og fritidens lek oppleves som ulike, kan dette forklare hvorfor elevene knytter ulike erfaringer og forventninger til de to fenomenene. På fritiden vil det være sannsynlig å tenke at elevene har nok tid og lite avbrytelser, noe som anses å være viktige faktorer for at den frie leken skal kunne finne sted (Karoff, 2013). Til sammenligning vil tilstrekkelig tid være en utfordring i kroppsøvningsfaget med tanke på fagets fastsatte timetall (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Utover tidsrammen vil også læreplanens formuleringer om hva elevene skal lære bidra til å forsterke oppfatningen om at læring og lek er to svært ulike fenomen (Greve & Løndal, 2012; Øksnes & Sundsdal, 2020).

6.2 Lek skal ikke være så seriøst

En annen erfaring elever gjør seg når det gjelder lek i kroppsøvningsfaget, er at lek ikke skal være så seriøst og intenst. I elevenes utsagn fremkommer det at aktivitetene som brukes i undervisningen i kroppsøving har ulik alvorlighetsgrad. Med alvorlighetsgrad menes hvor seriøs eller useriøs elevene oppfatter stemningen som oppstår når undervisningsaktiviteten gjennomføres. Flere mener at det å gjennomføre lekaktiviteter slik som «sisten» frembringer en useriøs stemning. Elevene forklarer at den useriøse stemningen skyldes at de opplever mindre konkurranse i slike aktiviteter. I slike aktiviteter kan dessuten alle delta uten spesielle krav til forutsetninger og kompetanse. Det manglende kravet om kompetanse blir, i forbindelse med denne erfaringen, ansett som fordelaktig av informantene. Det anses som fordelaktig fordi det kan føre til at flere elever deltar i undervisningen.

Elevene opplever stemningen som oppstår ved idrettsaktiviteter annerledes enn i lekaktiviteter. Idrettsaktiviteter oppfattes som mer seriøst på grunn av konkurranseelementet. Selv om sistenlek har innslag av konkurranse er elevene raske med å definere denne

aktiviteten som en lek. Stafetter derimot kobles mer til idrett, noe som kan indikere at konkurranse *i lag* har betydning for om aktiviteter oppfattes som lek eller idrett. Noen elever oppfatter at lek «opphører» idet lagkonkurranse innføres i aktiviteten. Dette ser ut til å oppstå som følger av at lagkonkurranse skaper et prestasjonspress. At elevers prestasjoner synliggjøres i kroppsøvfingsfaget underbygges av Säfvenbom et al. (2015). I tillegg viser det seg at et innhold bestående av idrettsaktiviteter stort sett treffer de elevene som allerede driver med idrett på fritiden (Säfvenbom et al., 2015). I vår studie ser det ut til at enkelte informanter har et tilsvarende syn på innholdet i kroppsøvfingsundervisningen. Det kommer frem i utsagn at det å ha idrettsaktiviteter kun er morsomt for de som allerede er “gode” fra før. Å være god fra før kan trolig forstås som det å ha god kjennskap til teknikker og ferdigheter innenfor en idrettsaktivitet. At prestasjoner tydeliggjøres i faget samt at idrettsaktiviteter kan være fordelaktig for noen, er faktorer som kan være med på å forklare hvorfor elevene opplever lek som en mer seriøs aktivitet sammenlignet med idrett. Lek oppleves ikke som like intens fordi elevene ikke føler på presset om å prestere i lik grad som ved idrettsaktiviteter. Det er heller ikke nødvendig å kunne spesifikke ferdigheter i lek, slik som baggerslag eller froskehopp for å kunne delta. I tillegg er det rimelig å anta at lek ikke blir organisert på fritiden slik som for eksempel håndball eller fotball, noe som betyr at lek ikke er en aktivitet som mange elever er “gode i fra før”. Lek kan av denne grunn oppfattes som en aktivitet det er trygt å delta i siden det er en uformell stemning og fordi det ikke stilles noen forventninger til elevenes forhåndskunnskaper, forutsetninger eller ferdigheter. Det oppleves rett og slett som mer seriøst og mindre intenst å ha lekaktivitet.

6.3 Lek er en aktivitet som ikke gir noen mening

Vi får også frem at lek erfares som meningsløst i kroppsøving ettersom flere elever ga uttrykk for at de var lei av lek. Elevene opplevde lek som en kjedelig form for aktivitet, blant annet fordi lek har utgjort oppvarmingsaktiviteten helt siden barneskolen. I lys av dette spør vi om lek oppleves som kjedelig fordi elevene møter innsalg av samme type leker gjentatte ganger i undervisningen og det ikke tilføres «noe nytt»? Karoff (2013) påpeker at tilføring av nye elementer er viktig for at en lek skal kunne skape mening, men også for å kunne oppnå formålet med leken. For å igangsette en lek trenger man lekraft, noe som igjen vil medføre at man kommer i lekstemning. Videre blir det viktig å tilføre nye elementer i leken for å opprettholde lekdynamikken, og dermed forbli værende i lekstemning. Om elevene erfarer at de møter de samme lekaktiviteter i undervisningen gjentatte ganger kan det tenkes at

lekkraften ikke vil være like sterk, noe som fører elevene ut av lekstemningen. Det resulterer i at elevene opplever lek som kjedelig og meningsløst. For å unngå at elevene erfarer lek slik, vil det kanskje kreve at lærere underviser i et bredere utvalg av lekaktivitet. Dersom elevene får mulighet til å møte nye leker, kan dette føre til at man skaper lekkraft slik at lek erfares som meningsfullt.

At lek erfares som meningsløst kommer også til uttrykk ved at elevene mener de ikke lærer av lek og at det å leke ikke stiller noen krav til kompetanse. Det ser ut til at elevene ikke anerkjenner lek som en viktig undervisningsaktivitet med tanke på læring og vurdering i faget. Elevene mener det er innlæring og utvikling av (idrettslige) ferdigheter som er faglig relevant i kroppsøving. Lek derimot handler ikke om å utvikle ferdigheter, og det kreves heller ikke ferdigheter for å kunne leke, noe som gjør at lek erfares som en meningsløs aktivitet i kroppsøving. Elevenes oppfatninger om at lek ikke krever noen form for ferdigheter kan imidlertid diskuteres. Studien til Pellegrini og Smith (1998) viser for eksempel at lekaktivitet krever at elevene må kunne samarbeide, hoppe, løpe og kaste. Slike ferdigheter blir imidlertid ikke oppfattet som viktig kompetanse hos de elevene vi har fulgt, da slike ferdigheter tas for gitt.

6.4 Lek er en aktivitet som gir et morsomt avbrekk

Elevene erfarer også lek i kroppsøving som et morsomt avbrekk i en ellers teoritung skolehverdag. Utsagnene som underbygger dette viser at elevene setter pris på lekens egenverdi (Karoff, 2013). Elevene gir uttrykk for at det er gøy å leke, og at det fremdeles er morsomt selv i deres alder. Slike opplevelser ser ut til å samsvare med Engströms og Redelius (2005) forståelse, der leken oppleves som morsom for stunden og lystbetont. Spesielt illustrer dette med at man skal *kose seg* at elevene kanskje har opplevd en form for lekstemning (Karoff, 2013).

Imidlertid kan det stilles spørsmål ved at lek erfares som et avbrekk. Er det slik at lek i kroppsøving bringer elevene inn i lekstemning og erfarer lekens egenverdi, eller er det i stedet et uttrykk for at lek/kroppsøving oppleves som rekreasjon/pause fra en ellers teoritung og stillesittende hverdag? Om det er sistnevnte forståelse som dominerer vil det være problematisk for kroppsøving som læringsfag. Dette er en problemstilling som også Redelius og Larsson (2010) berører. De påpeker at de i utgangspunktet ikke ser dette med glede/gøy i

kroppsøving som noe problematisk i seg selv. Det de imidlertid ser som problematisk er når «gøy» kobles til «rekreasjon». Dette underminerer betydningen av at elevene skal lære i kroppsøving, skriver Redelius og Larsson (2010). Også den skotske utdanningsfilosofen Peter Arnold (1991) berører dette med gøy/glede og læring. Ifølge Arnold (1991) kan glede i en læringssituasjon kunne ha en positiv innvirkning på elevenes læringsprosesser. Opplever man en læringssituasjon eller undervisningsaktivitet som gøy vil man kunne knytte gode assosiasjoner til læring, som igjen kan føre til motivasjon for senere læring og en lignende situasjon. En lærer som derfor først og fremst legger til rette for læring, men som samtidig klarer å frembringe glede i undervisningen blir av Arnold (1991) ansett som en dyktig lærer. Arnold (1991) er imidlertid tydelig på at det å frembringe glede ikke bør være et argument for hvorfor man tar i bruk en undervisningsaktivitet. Velger man å ta i bruk en aktivitet med den intensjon om at det skal være morsomt/frembringe glede vil aktiviteten miste sin verdi i et utdanningsperspektiv. Dette gjelder også argumenter og begrunnelser som omhandler læring av andre aspekter og instrumentelle verdier (eksempelvis bedre helse) utover aktiviteten i seg selv. Aktivitetene som gjøres i kroppsøvingsfaget må kunne være verdifulle i seg selv, skriver Arnold (1991). I vår studie uttrykker informantene at hensikten med å ta i bruk lekaktivitet i undervisningen er at det skal være gøy. Lek som undervisningsaktivitet har dermed blitt nedvurdert til noe som skal være gøy, og vil ifølge Arnold (1991) kunne miste sin forankring i et utdanningsperspektiv. Dette kan tenkes å få konsekvenser for holdningene og synet på kroppsøvingsfaget, ettersom at lek har fått mer fokus i undervisningen og skal vektlegges i større grad. Resultatet kan være at kroppsøving blir et fag man har i skolen fordi det skal være et morsomt avbrekk for elevene. Dermed må man spørre seg om lek i det hele tatt passer inn i kroppsøvingsfaget og spesielt hvis det ikke oppfattes som en verdifull undervisningsaktivitet, men kun noe som tas i bruk fordi det skal være morsomt. I neste del av kapittelet vil vi diskutere lekens plass i kroppsøvingsfaget mer overordnet.

6.5 Overordnet diskusjon

Gjennom fagfornyelsen har nye læreplaner blitt innført høsten 2020, og i den forbindelse har lek blitt et gjennomgående tema i kroppsøving på alle trinn. Ved å ta del i prosjektet «Kroppsøving som læringsfag i skolen» har ambisjonen i vårt masterprosjekt vært å utvikle et undervisningsopplegg der elevene lærer lek, samt undersøke elevenes erfaringer med (det å lære) lek. Funn i vår studie viser imidlertid at elevene erfarer fenomenet lek i kroppsøving som instrumentelt, useriøst, meningsløst og som et morsomt avbrekk, noe som i liten grad

gjenspeiler våre intensjoner med undervisningsperioden. Vi tror det kan være flere grunner til dette.

For det første ser vi utfordringer med å anvende lek i en institusjonell setting. Kroppsøving er først og fremst et læringsfag, noe som betyr at elevene skal utvikle kunnskap og ferdigheter som anses som viktig å besitte. Sett i lys av at noe skal læres i faget, kan det være vanskelig å argumentere for hvorfor man skal ta i bruk lek for lekens skyld. Flere lekforskere hevder at lek har en egenverdi, og at det å leke er verdifullt i seg selv (Engström & Redelius, 2005; Huizinga, 1955; Karoff, 2013, Øksnes & Sundsdal, 2020). At lek har en egenverdi, ser ut til å stemme overens med elevenes beskrivelser av fritidens lek. Men når elevene referer til lek i kroppsøvingsfaget mener de at lekaktivitet ikke gir noe mening med mindre det tas i bruk av instrumentelle grunner. Ifølge dem kan lek i kroppsøvingsfaget ha en nytteverdi dersom det brukes som oppvarming eller for utvikling av ferdigheter. Arnold (1991) mener imidlertid at det å ta i bruk undervisningsaktiviteter av instrumentelle grunner kan føre til at aktiviteten mister sin hensikt i et utdanningsperspektiv. Man kan ut ifra dette argumentere for at lek og lekens egenskaper er egnet å ta i bruk som undervisningsaktivitet. Det vi dermed er usikre på er hvor godt elevene kjenner til fagets formål og den kompetansen de egentlig skal tilegne seg. Elevene mener det er innlæring av idrettslige ferdigheter og det å være i fysisk aktivitet som er formålet med kroppsøvingsfaget. At det er dette elevene anser som formålet med kroppsøving er ikke nødvendigvis uventet. Forskning viser at kroppsøvingundervisningen praktiseres slik at det ikke samsvarer med det som er tenkt at elevene skal lære i faget (Aasland, 2019; Evans, 2004; Redelius & Larsson, 2010). Det kan dermed tenkes at elevenes oppfatning om hva som skal læres i faget er påvirket av deres tidligere erfaringer med kroppsøvingundervisningen. I tillegg viser det seg at elevenes læring har vært underordnet det å være i aktivitet og å ha det gøy (Arnold, 1991; Redelius & Larsson, 2010). Det kan dermed tenkes at elevene opplevde det å lære som mindre gøy, noe som har medført at de erfarte undervisningsopplegget som meningsløst og lite nyttig.

For det andre kan elevenes alder ha spilt en viktig rolle for hvordan de erfarte undervisningsperioden. I samsvar med fagfornyelsens ønsker skal lek være et gjennomgående tema på alle trinn. Det betyr at lek også får en plass i kroppsøvingsfaget på videregående, noe som er en forskjell fra den forrige læreplanen. At tidligere læreplan ikke har inkludert lek som undervisningsaktivitet på de eldste trinnene, kan tolkes dithen at lek er en aktivitet som anses å være forbeholdt yngre klassetrinn. Det er dermed ikke like opplagt at man har lyst til å leke i

kroppsøvfaget når man er seksten år gammel. Videre ser vi at elevenes tidligere erfaringer med faget skiller seg fra det undervisningsopplegget elevene her har møtt. I undervisningsperioden møtte elevene tre hele leksjoner med lek som tema. At lek skulle utgjøre fokuset var ikke noe elevene hadde kjennskap til fra tidligere. Det kan dermed være rimelig å anta at undervisningsinnholdet ble oppfattet som nytt og uvant for elevene. Det kom også frem at elevene opplevde undervisningsinnholdet som annerledes ettersom en av leksjonene minnet dem mer om andre skolefag. Slik som undervisningsopplegget var lagt opp skulle elevene reflektere og diskutere med hverandre, noe som innebar at elevene ikke alltid var i bevegelse. Det ser imidlertid ut til at lærerne ikke har klart å reflektere sammen med elevene slik vi ønsket. Dersom lærerne også har oppfattet undervisningsinnholdet som nytt, kan det ha resultert i at lærerne ikke klarte å formidle hensikten med hva elevene skulle lære på en tilfredsstillende måte.

En av intensjonene med undervisningsperioden var at elevene skulle trene på lek. Dette er i tråd med et av kompetansemålene i læreplanen for faget, og sier dermed noe om hva slags kompetanse det er tenkt at elevene skal tilegne seg (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Det var tenkt at elevene skulle trene på lek ved å delta i et bredt spekter av leker og ved å reflektere over hva lek egentlig er. Men det ser ut til at elevene ikke deler oppfatningen om at denne kompetansen er viktig. Det kom også frem i funnene at elevene ikke hadde forstått hvorfor de hadde en undervisningsperiode med lek. Vi har derfor i ettertid vurdert hvorvidt undervisningsleksjonene kunne vært gjennomført annerledes, slik at elevene kunne ha fått andre erfaringer med lek i kroppsøving. Vi kunne for eksempel ha forsøkt å legge opp undervisningen slik at lek kunne oppstå mer spontant og dermed sørge for at lekens egenverdi ble ivarettatt i større grad. I tillegg kunne vi inkludert elevene i valget om hva slags leker som skulle gjennomføres, og dermed gi dem følelsen av elevmedvirkning. Vi har også vurdert om utfallet kunne vært annerledes dersom våre tanker og hensikter bak ulike lærings- og undervisningsaktiviteter hadde blitt ytterligere presisert og gjennomført helt i tråd med det vi hadde tenkt.

6.6 Metodisk diskusjon

Kvalitativ forskning stiller krav om at forskeren innehar en refleksiv tilnærming (Thornberg & Fejes, 2019, s. 278). Dette innebærer at man som forsker reflekterer over det meste ved eget forskningsarbeid. Thornberg og Fejes (2019) skriver i den sammenheng at tilnærming,

metodevalg, perspektiver og teoretiske utgangspunkt, forforståelsen og vurdering er aspekter som det er viktig å ha reflektert over. Det vil med andre ord være rimelig å anta at det å vurdere styrker og svakheter ved en studie, inngår i kravet som kvalitativ forskning stiller overfor forskeren. I det følgende vil vi derfor gjøre oss noen refleksjoner, og diskutere noen metodiske styrker og svakheter.

En styrke i denne studien er at vi har brukt flere metodiske redskaper i produksjon og analyse av materialet. Bruk av metodetriangulering kan nemlig øke sannsynligheten for å identifisere mangfoldige aspekter ved lek. Metodetrianguleringen innebærer å samle informasjon knyttet til samme fenomen ved bruk av flere metoder (Meijer, et al. 2002). Videre har vi forsøkt å gi leseren en god beskrivelse av studiens kontekst og en detaljert fremgangsmåte av stegene i forskningsprosessen. Dette er blitt gjort i form av fylldige beskrivelser av forskernes forskjellige tolkninger av lek og tydelige beskrivelser av intervjuene og analyseprosessen.

En svakhet som ble trukket frem under analysearbeidet var at spørsmålene vi hadde stilt ved fokusgruppeintervjuene for det meste fokuserte på fenomenet lek i kroppsøvfingsfaget. Det ble videre drøftet om vi burde ha vært enda mer spesifikke med spørsmålene, og dermed spurt informantene om deres erfaringer av fenomenet *etter* undervisningsperioden med lek. Vi opplever likevel å ha fått innblikk i elevenes erfaringer av lek *etter* undervisningsperioden, noe vi underbygger med at flere av elevenes utsagn ble knyttet til undervisningsopplegget i lek uten at perioden har blitt tatt opp i spørsmålet. Noe av grunnen til at spørsmålene i intervjuguiden ble litt for generelle i forhold til problemstillingen handler om at undervisningsperioden i lek ble gjennomført de første tre ukene etter skolestart. Intervjuguiden hadde trolig blitt grundigere gjennomarbeidet dersom vi hadde hatt mer tilgjengelig tid (om lekperioden eksempelvis hadde blitt gjennomført senere i semesteret).

For å styrke troverdigheten under selve gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene forsøkte vi å skape en trygg atmosfære for å sikre troverdige svar. Dette anså vi som viktig ettersom Kvale og Brinkmann (2017) påpeker at troverdigheten ved funn i kvalitative forskningsintervju kan møte kritikk som omhandler hvorvidt man kan stole på at informantene snakker sant. For å skape en trygg atmosfære tenkte vi gjennom hvor intervjuene skulle finne sted, og deretter plasseringen av informanter og intervjuer under selve gjennomføringen. Vi forsøkte også å ufarliggjøre situasjonen ved å prate og bli litt bedre kjent med informantene før vi satt i gang båndopptakeren. Under gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene var vi begge to til stede. Dette gjorde at begge kunne kvalitetssikre

informantenes utsagn underveis, noe vi dermed anser som en styrke ved studien. Vi opplevde at det å ta i bruk fokusgruppeintervju førte til en nokså uformell og naturlig intervjusituasjon da det ble mer enn samtale enn et strukturert intervju. Informantene deltok i stor grad i intervjuene og vi opplevde at de var nokså enig i hverandres utsagn. I etterkant av intervjuene drøftet vi hvorvidt det hadde vært mulig å avdekke flere ulikheter i erfaringer dersom det hadde vært større uenighet og mer diskusjon blant informantene. Noe som kan anses som en svakhet ved studien er vår mangel på erfaring når det kommer til forskningsintervju. Vi har relativt lite erfaring i rollen som intervjuer, noe som kan ha medført til at vi ikke alltid har klart å følge opp tråden på utsagn som kunne vært aktuelle å utdype. Samtidig ble det gjennomført et pilotintervju i forkant av studien. Dette gjorde at vi fikk et inntrykk av hva intervjurollen innebærer og hvordan et fokusgruppeintervju kan foregå. En annen svakhet ved studien er at vi ikke fikk anledning til å observere undervisningsperioden på egenhånd. Samtidig har prosjektansvarlig god erfaring med å observere, og det kan dermed hende at han har observert hendelser som vi hadde unnlatt å legge merke til på grunn av mangelfull erfaring.

I denne studien har vi tatt i bruk Dahlgren og Fallbergs fenomenografiske analysemodell (Dahlgren & Johansson, 2019). Denne modellen har vært hensiktsmessig å ta i bruk ettersom den inneholder en trinnvis oversikt som forklarer hvordan man kan foreta en fenomenografisk analyse. Det å ta i bruk denne modellen anser vi dermed som en styrke i vår studie. Vi vet samtidig at fenomenografien har møtt kritikk om at forskerens forforståelse kan ha innvirkning på hvordan studiens datamateriale blir tolket og analysert, og dermed påvirke troverdigheten. Vi har forsøkt å unngå denne problematikken ved å analysere deler av funnene hver for oss. Ved å analysere hver for oss har vi hatt mulighet til å oppdage aspekter ved datamaterialet som man kanskje hadde utelatt dersom man analyserte sammen.

Dersom man skulle gjennomført samme undersøkelse med andre informanter kan det hende at det hadde blitt oppdaget et annet antall erfaringer. Ettersom vår studie tar del i et aksjonsforskningsprosjekt, kan det være utfordrende å ta i bruk våre funn som rettleiding for hva som foregår i andre undervisningspraksiser. Likevel er det ikke utenkelig at noen av funnene vil kunne være gjenkjennelige i andre praksiser. Eksempelvis kan det hende at erfaringen om at lek i kroppsøving er instrumentelt er noe andre kan kjenne seg igjen, spesielt ettersom kompetansemål i tidligere læreplaner ser ut til å anvende lek på en instrumentell måte.

7.0 Oppsummering og videre forskning

I vår studie har vi vært interessert i å undersøke hvordan elever erfarer fenomenet lek i kroppsøvingen etter å ha deltatt i en undervisningsperiode med lek som tema. Våre funn viser at elevene erfarer lek på fire ulike måter. Elevene erfarer at lek er en aktivitet som brukes for å oppnå noe annet, for eksempel som oppvarming eller som metode for å øve på idrettslige ferdigheter. Det fremkommer også at elevene først anser en undervisningsaktivitet som lek eller idrett ut i fra hvor alvorlig de oppfatter stemningen, der lekaktivitet kjennetegnes av en useriøs og lite intens stemning. Videre erfarer elevene lek som meningsløst da lek som aktivitet ikke førte til læring og samtidig var lite kompetansekrevende. Sist men ikke minst så viser erfaringene at lek i kroppsøvingsundervisningen kan være gøy og fungere som et morsomt avbrekk fra en ellers teoritung skolehverdag. Erfaringen om at lek er et morsomt avbrekk er den eneste av de fire som kan sies å verdsette lekens egenverdi.

Som nevnt gir den nye læreplanen lek en tydeligere plass i kroppsøvfingsfaget. Med bakgrunn i dette ble det forsøkt å utvikle en undervisningsperiode som ivaretok læreplanens intensjoner og retningslinjer. Det kan imidlertid se ut til at elevenes oppfatninger av lek skiller seg fra våre og læreplanens intensjoner, noe som kan skyldes flere grunner. Blant annet kan elevenes tidligere erfaringer ha resultert i at undervisningsperioden med lek ble oppfattet som en ny og uvant måte å gjennomføre kroppsøvingsundervisningen på. Det å delta i undervisning med lek som tema var noe elevene ga uttrykk for at de ikke var kjent med fra tidligere. Det å skulle trene på lek så heller ikke ut til å imøtekomme elevenes oppfatning om hva de mener at de skal lære i faget. Til tross for at elevene hadde det gøy, noe de mener er et viktig element ved lek, var det ikke dette som var hensikten med undervisningsperioden. Det kan se ut til at elevene ikke verdsetter det å leke for lekens skyld i en institusjonell setting.

Etter gjennomføringen av denne studien sitter vi igjen med et par spørsmål som det kunne vært interessant å se nærmere på. For det første kunne det ha vært innholdsrikt å få større innsikt i hvilke erfaringer og tanker lærere gjør seg om det å undervise i lek i henhold til fagfornyelsen. Ettersom innføringen av den nye læreplanen fremdeles pågår, kan det tenkes at det vil gå en god del tid før innholdet i læreplanen er innarbeidet i fagets undervisningspraksis. Det hadde derfor vært ønskelig å undersøke hvordan elever og lærere ser på lek som undervisningsaktivitet et godt stykke frem i tid. Har lek fått større status og

aksept blant elevene? Eller blir lek fremdeles sett på som en oppvarmingsaktivitet og et morsomt avbrekk? Helt til slutt vil vi gjerne meddele at vi gleder oss til å se utfallet av aksjonsforskningsprosjektet «Kroppsøving som læringsfag i skolen». Det blir spennende å se elevenes erfaringer av å ha deltatt i det overordnede prosjektet et helt skoleår.

8.0 Referanseliste

- Aasland, E. (2019). *Konstitueringen av "kroppøving": En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole*. [Doktorgradsavhandling]. OsloMet-storbyuniversitetet.
- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303-313. doi.org/10.1080/17408980802353347
- Arnesen, T. E., Nilsen, A.-K. & Leirhaug, P. E. (2013). «Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.»: Vurdering og undervisning i kroppøving etter Kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FOU i praksis*, 7(3), 9-32. doi.org/10.1080/17408980802353347
- Arnold, P.J. (1991). The Preeminence of Skill as an Educational Value in the Movement Curriculum. *Quest*, 43(1), 66-77. doi.org/10.1080/00336297.1991.10484011
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen. Om kunnskap og makt i kroppøvingfaget*. [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Telemark
- Bjørke, L., (2020). *The messiness and complexity of pedagogical change: Teachers' and students' experiences from implementing cooperative learning in physical education*. [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Innlandet.
- Carlgren, I. & Nyberg, G. (2015). Från ord till rörelser och dans – en analys av rörelsekunskan i en dansuppgift. *Forskning om undervisning och lärande*, 3(14), 24-40. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-17218>
- Casey, A., Dyson, B. & Campbell, A. (2009). Action research in physical education: focusing beyond myself through cooperative learning. *Educational Action Research*, 17(3), s. 407-423. doi.org/10.1080/09650790903093508
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Curtner-Smith, M. D. (1999). The More Things Change the More They Stay the Same: Factors Influencing Teachers' Interpretations and Delivery of National Curriculum Physical Education. *Sport, Education and Society*, 4(1), 75-97. doi.org/10.1080/1357332990040106
- Dahlgren, L.O. & Johansson, K. (2019). Fenomenografi. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (3.utg. s. 179-192). Liber AB.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Engström, L. M. & Redelius K. (2005). Pedagogiske perspektiv på idrott. I L.M. Engström & K. Redelius (Red.), *Pedagogiska perspektiv på idrott*. (2. utg., s. 270-286). HLS Forlag.
- Engström, L. M., Redelius, K. & Larsson, H. (2017). Logics of practice in movement culture: Lars-Magnus Engström's contribution to understanding participation in movement cultures. *Sport, Education and Society*, 23(9), 892-904. doi.org/10.1080/13573322.2017.1290597
- Evans, J. (2004). Making a difference? Education and «ability» in physical education. *European Physical Education Review*, 10(1), 95–108. doi.org/10.1177%2F1356336X04042158
- Fangen, K. (2004). *Deltakende observasjon*. Fagbokforlaget.
- Forente Nasjoners konvensjon om barns rettigheter. (2013). *Generell kommentar nr. 17 (2013) om barnets rett til hvile, fritid, lek, fritidsaktiviteter, kulturliv og kunstnerisk virksomhet (art. 31)*. https://www.regjeringen.no/contentassets/1376fac2fe2a427389f9f94b52acdefc/crc-c-gc-17_en_nor.pdf
- Fossheim, H. J. (2015a, 17. juni). *Samtykke*. De nasjonale forskningskomiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/personvern/samtykke/>

- Fossheim, H. J. (2015b, 12. august). *Konfidensialitet*. De nasjonale forskningskomiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/personvern/konfidensialitet/>
- Greve, A. & Løndal, K. (2012). Læring for lek i barnehage og skolefritidsordning. *Nordisk barnehageforskning*, 5(19), 1-14. doi.org/10.7577/nbf.447
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk: grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Ad Notam Gyldendal A/S.
- Huizinga, J. (1955). *Homo Ludens: A study of the play element in culture*. Beacon Press.
- Karoff, H. S. (2013). *Om leg - Legens medier, praktikker og stemninger* (1.utg). Akademiske Forlag.
- 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. doi.org/10.1080/21594937.2012.735803
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.
- Larsson, H. (2016). *Idrott och hälsa; i går, i dag, i morgon*. Liber AB.
- Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forsknings- epistemologiske og metodiske utfordringer. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L.H. Jensen, T. Steen- Olsen & E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold*. (s. 22-42). Cappelen Damm Akademisk.
- Lo Ling, M. (2012). *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning*. [Doktorgradsavhandling]. Göteborg Universitetet.
- Lyle, J. (2003). Stimulated recall: a report on its use in naturalistic research. *British educational research journal*, 29(6), 861-878. doi.org/10.1080/0141192032000137349
- Marton, F. (1986). Phenomenography - A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28-49.
- McNiff, J. (2017). *Action Research: All You Need to Know*. SAGE Publications.
- Meijer, P.C., Verloop, N. & Beijaard, D. (2002). Multi-Method Triangulation in a Qualitative Study on Teachers' Practical Knowledge: An Attempt to Increase Internal Validity. *International Journal of Methodology Quality & Quantity*. 36(2), 145-167.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvningsfaget i grunnskolen 5.-10.trinn* (Oppdragsrapport 1/2018). <http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- Nyberg, G. (2018). Att urskilja och erfara sitt sätt att springa - kan elever lära sig det i idrott och hälsa? *Forskning om undervisning och lärande*, 6(1), 43-63. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-27929>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pang, M. F. (2003). Two Faces of Variation: on continuity in the phenomenographic movement. *Scandinavian Journal of Educational Research* (47)2, 145-156.
- Pellegrini, A. D. & Smith, P. K. (1998). Physical Activity Play: The Nature and Function of a Neglected Aspect of Play. *Child Development*, 69(3), 577-598. doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06226.x
- Posch, P. (2019). Action research – conceptual distinctions and confronting the theory- practice divide in Lesson and Learning Studies. *Educational Action Research*, 27(4), 496-510. doi.org/10.1080/09650792.2018.1502676
- Redelius, K., Fagrell, B., & Larsson, H. (2009). Symbolic capital in physical education and health: to be, to do or to know? That is the gendered question. *Sport, Education and Society*, 14(2), 245–260. doi.org/10.1080/13573320902809195

- Redelius, K. & Larsson, H. (2010) Physical education in Scandinavia: an overview and some educational challenges. *Sport in Society*, 13(4), 691-703.
doi.org/10.1080/17430431003616464
- Stjernstrøm, E. (2006). Aksjonsforskning og aksjonslæring: skolelederens nye muligheter. I K. Sviesind, G. Langeltdt & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse*. (s.166-186). Cappelen Damm Akademiske.
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject?. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), s. 629-646. doi.org/10.1080/17408989.2014.892063
- Thornberg, R. & Fejes, A. (2019). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitative studier. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (3.utg. s. 278-291). Liber AB.
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Hva er nytt i kroppsøving?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/#:~:text=Faget%20legger%20til%20rette%20for,%2C%20kropp%2C%20trenin%20og%20helse.&text=Fysisk%20aktivitet%20og%20psykisk%20helse%20skal%20i%20s%20tørre%20grad%20ses%20i%20sammenheng>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018). <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Fagrelevans og sentrale verdier*. (KRO01-05). <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i kroppsøving*. (KRO01-05). <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Kompetansemål og vurdering*. (KRO01-05). <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv186>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Kompetansemål og vurdering*. (KRO01-05). <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv182>
- Utdanningsdirektoratet. (2020e). *Timetal*. (KR001-05). <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/timetall>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving*. (KRO1-04). https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Komplett_visning?lplang=nob&read=1
- Walseth, K., Engebretsen, B. & Elvebakk, L. (2018). Meaningful experiences in PE for all students: an activist research approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 235-249.
doi.org/10.1080/17408989.2018.1429590
- Webb, G. (1997). Deconstructing deep and surface: Towards a critique of phenomenography. *Higher Education*, 33(2), 195-212. doi.org/10.1023/A:1002905027633
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2020). *Barns lek i skolen* (1. utg). Fagbokforlaget.

9.0 Vedlegg

9.1 Vedlegg 1- Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet “Kroppsøving som læringsfag”?

Dette er et spørsmål til deg som elev i kroppsøving om å delta i et forskningsprosjekt hvor hovedformålet er å utvikle ny kunnskap knyttet til undervisning og elevvurdering i kroppsøving. I dette skrevet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

(i) å utvikle en undervisnings- og vurderingspraksis i kroppsøvingfaget i henhold til gjeldende styringsdokumenter, og (ii) å undersøke lærere og elevers erfaringer med den «nye» undervisnings- og vurderingspraksisen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Erik Aasland, Universitetet i Agder. Prosjektansvarlig.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

På bakgrunn av at kroppsøvingslæreren din deltar i et aksjonsforskningsprosjekt i kroppsøving blir du som elev spurt om å delta i prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg samarbeider med kroppsøvingslæreren din om undervisning og elevvurdering gjennom skoleåret. I den forbindelse vil jeg/masterstudenter gjennomføre (gruppe-)intervjuer med noen av dere elever i løpet av skoleåret. Det vil også observeres en del undervisningsøktene i løpet av året, der jeg/medforskere noterer hva som foregår i undervisningen (eksempelvis hva læreren sier, hva dere gjør i undervisningen, hvordan dere jobber med oppgaver i undervisningen, etc.). Vi noterer ved hjelp av penn og papir, og det vil ikke noteres navnene deres. Jeg/vi vil også lese noen av de arbeidene (logger, treningsplaner, etc.) dere leverer inn til læreren. Både intervjuer, observasjoner og pålagte innleveringer vil undersøkes i forhold til de endringer dere vil møte i undervisningen og elevvurderingen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene om deg vil bare brukes som skissert i dette skrivet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- På nåværende tidspunkt er det kun prosjektleder, Erik Aasland, som vil ha tilgang på personopplysninger. Andre lærerutdannere/masterstudenter kan involveres i arbeidet, og vil således ha tilgang til personopplysninger.
- Navn og kontaktopplysninger vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil lagres på kryptert eksternt harddisk

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.06.2021. Lydopptak blir slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Erik Aasland, Universitetet i Agder. Prosjektansvarlig. Erik.aasland@uia.no eller 92821421
- Ina Danielsen, Universitetet i Agder. Rådgiver personvernombud. ina.danielsen@uia.no eller +47 38 14 21 40
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Erik Aasland

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Kroppsøving som læringsfag*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- .. å delta i intervjuer
- .. å delta ved at forsker observerer undervisning
- .. å delta ved å skrive refleksjonslogger

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 31. desember 2021

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

9.2 Vedlegg 2 – Godkjennelse av NSD og FEK

NSD Personvern

13.03.2020 13:09

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 470307 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 13.03.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

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

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD

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

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

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold

Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Emilie Rougne Dahl

Besøksadresse:
Universitetsveien 25
Kristiansand

Ref: [object Object]

Tidspunkt for godkjenning: : 23/09/2020

Søknad om etisk godkjenning av forskningsprosjekt - Lek i Kroppsøvningsfaget - hva lærer elevene av lek?

Vi informerer om at din søknad er ferdig behandlet og godkjent.

Kommentar fra godkjenner:

FEK godkjenner søknaden under forutsetning av at prosjektet gjennomføres som beskrevet i søknaden. FEK påpeker at informasjonsskrivet må tilpasses aldersgruppen, og elevs trygghet må ivaretas i forskningsprosessen.

Hilsen
Forskningsetisk komite
Fakultet for helse - og idrettsvitenskap
Universitetet i Agder

UNIVERSITETET I AGDER
POSTBOKS 422 4604 KRISTIANSAND
TELEFON 38 14 10 00
ORG. NR 970 546 200 MVA - post@uia.no -
www.uia.no

FAKTURADRESSE:
UNIVERSITETET I AGDER,
FAKTURAMOTTAK
POSTBOKS 383 ALNABRU 0614 OSLO

9.3 Vedlegg 3 - Didaktisk planleggingskjema

Gruppe / klasse: VG1	Tid: 12:10-13:20	Arena: Hall
Kompetansemål: <i>-Trene på og skape nye varianter av leik, bevegelsesaktivitet og dans saman med andre.</i>		
Konkret læringsmål: Målet med leksjonen er at elevene skal skape en ny lekvariant og presentere denne for de andre i klassen. De forrige leksjonene har hatt som mål at elevene skal erfare ulike måter å leke på, gjennom å trene på ulike varianter av en type lek og ved bruk av konkurranse hovedsak stafetter. I denne økten skal elevene få mulighet til å bruke erfaringene de har gjort seg når de skal lage sin egen lekvariant.		
Elevforutsetninger: Elevene har i de to siste kroppsøvingsundervisningene vært igjennom en rekke forskjellige aktiviteter. Det forventes at disse forkunnskapene tas i bruk i denne undervisningen.		
Vurdering av elevene: LAV: Eleven deltar og forsøker å følge reglene i leken. Eleven klarer i noen grad å samarbeide med andre for å skape nye lekvarianter gjennom å lytte til innspill og reflektere rundt egne erfaringer. MIDDELS: Eleven deltar engasjert i leken og følger reglene. Eleven samarbeider godt med andre for å skape nye lekvarianter gjennom å komme med og lytte til innspill og å beskrive og reflektere rundt andres og egne erfaringer. HØY: Eleven deltar engasjert og målrettet i leken og følger reglene. Eleven samarbeider konstruktivt med andre for å skape nye lekvarianter ved å ta i bruk ferdigheter, kunnskaper og refleksjoner av egne og andres erfaringer.		

Hva? Innhold	Hvordan? Metode og organisering	Hvorfor? Mål og hensikt med aktiviteten
Oppstart / oppvarming	<p>Starte undervisningen med å repetere forrige ukes læringsmål for så å gå gjennom dagens læringsmål.</p> <p>Deretter stille elevene spørsmål fra de to forrige leksjonene:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Hvilke sistenvarianter har vi vært innom? -Hvilke stafettvarianter har vi vært innom? - Hva er forskjellen mellom stafett og sisten? Er begge lek? 	<p>Ved å repetere hva som er gjort i de tidligere leksjonene kan elevene bruke dette som inspirasjon til egen lekvariant senere i undervisningen.</p>

	<p>Lærer kan gjerne kommentere: Det kan være lurt at dere tenker tilbake på hvilke leker vi har hatt, for det kan være dere får bruk for disse i dagens økt.</p> <p>Deretter repeterer vurderingskriteriene som er relevant for økten.</p>	
<p>Hoveddel</p> <p>Skape lek</p>	<p>Elevene blir inndelt i grupper (kan bruke makkergruppene som de har på forhånd, det opp til læreren). Hver gruppe skal gå sammen og lage sin egen lekvariant. Gruppene skal bruke erfaringene sine fra de forrige øktene og finne inspirasjon i lekene de har lekt. I tillegg får hver gruppe utdelt et lekmedie (ball, hoppetau, kjebler, kortstokk) som de må inkorporere i varianten sin. F.eks. en gruppe får utdelt kanonball, denne må de på en eller annen måte flette inn i leken og bruke aktivt. Dersom en gruppe ønsker å benytte seg av annet utstyr er dette helt i orden.</p>	<p>Hensikten med denne øvelsen er at elevene skal ta i bruk tidligere erfaringer med lek og lage en ny variant eller en helt ny lek.</p>
<p>Presentere leken</p>	<p>Andre del av leksjonen skal gruppene presentere sin lekvariant for de andre i klassen. Her kan lærer velge om to og to grupper skal presentere for hverandre, eller om en og en gruppe skal presentere for hele klassen. Man skal forklare leken for den andre gruppen/klassen før alle skal bli med å gjennomføre leken. Dersom lærer velger at to og to grupper presenterer for hverandre, kan man etter presentasjonen og gjennomførelsen gå videre til en ny gruppe og gjøre det samme.</p>	
<p>Kriterieliste:</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Alle skal være med -Leken må ha et navn -Ha tydelige regler -Ta i bruk lekmediet, gjerne flere. 	

Avslutning	Avslutningsvis samles elevene og får utdelt et ark med spørsmål og en egenvurdering som de skal svare på.	Refleksjon og egenvurdering skal være med på å bevisstgjøre elevene på hva som har foregått i undervisningsperioden med lek.
-------------------	---	--

9.4 Vedlegg 4 - intervjuguide

Intervjuguide

Introduksjon

- Introdusere oss selv
- Hensikten med intervjuet/studien
- Minne informantene om taushetsplikt og at de kan trekke seg når som helst
- Minne om det tas lydopptak som umiddelbart blir slettet etter transkribering

Generelt om lek:

- Hva tenker dere på når dere hører ordet lek? Hvis dere skulle forsøke å definere lek, hvordan hadde den definisjonen blitt?
- Tenker dere det at lek og spill har noen fellestrekk? I så fall hva? Hva tenker dere er forskjellig?
- Tenker dere at idrett og lek har noen fellestrekk? I så fall hva? Hva tenker dere er forskjellig?
- Tenker dere at konkurranse er lek? I så fall hvorfor er konkurranse lek/ikke lek?

Lek i kroppsøving:

- Hva er deres erfaringer med lek i kroppsøvingsundervisningen fra barne- og ungdomsskolen?
- Skiller dere på lek i kroppsøving og lek på fritiden? Hva er forskjellen, eventuelle likheter?
- I ny læreplan skal det legges mer vekt på lek og øving, og mindre idrett. Hva tenker dere om en slik endring?
- Hva tror dere er grunnen til at det legges mer vekt på lek i kroppsøving ifølge den nye læreplanen?
- Hvorfor tror dere kroppsøvingslæreren bruker lek i kroppsøving?
- Hvordan vil dere beskrive god lekundervisning i kroppsøving, og hva er det som gjør at dette er god undervisning? Hva er dårlig/kjedelig lekundervisning da? Hvorfor?

- Hva tenker dere skal læres når dere har lek i kroppsøving?
- Hva tenker dere er viktig kunnskap/ferdighet/kompetanse i lek?
- Kompetansemålet dere blir vurdert etter sier at dere skal trene på lek. Hva vil det si å trene på lek?
- Hvordan blir dere vurdert når dere har lek?

Undervisningsperiode med lek:

- Hva har dere lært om lek i denne undervisningsperioden?
- Hvordan synes dere de tre undervisningstimene om lek har vært? (sisten, konkurranse, skape)

Avslutning

- Er det noe dere ønsker å legge til?
- Har dere noen spørsmål?

9.5 Vedlegg 4 – Et utdrag fra fokusgruppeintervju

Intervjuer: Den nye læreplanen i kroppsøving skal legge mer vekt på lek, øving og trening og slikt. Da lurer jeg på hva dere tenker om den endringen?

Informant 2: At det skal være mer lek?

Intervjuer: Ja at det skal være mer lek og mindre idrett.

Informant 4: Hæ?

Informant 2: Det syns jeg er ikke er bra.

Informant 4: Det syns jeg ikke noe om.

Informant 3: Jeg syns det kommer an på hvem du spør fordi noen er ganske gode i forskjellige idretter mens andre ikke er veldig flinke og da kan det hende at de syns at det er mindre gøy å gjøre konkurranse ting i gymmen hvis de alltid kommer sist.

Informant 1: Jeg syns ikke det er noe greit.

Informant 4: Nei.

Intervjuer: Du syns heller ikke det er noe greit?

Informant 1: Nei jeg syns det er ... det er jo kroppsøving gym du skal lære.. ehh sporter og sånn, lære nye ting.. så blir det egentlig.. så syns jeg ikke det er så gøy å ha tikken i to timer.

Informant 4: Nei det er ikke gøy, du skal bare være og forstå det ikke noe mening.

Informant 1: Og når det ikke er noen konkurranse så har du ikke noe motivasjon.. si du spiller kamp og du skal lære basketball eller noe så er det greit du har noen treninger å slik, men at hvis vi skal trene i liksom ti uker før en eneste kamp så blir man veldig..

Informant 4: Lei..

Informant 1: Når det ikke er noen konkurranse eller noe så ramler i hvert fall jeg av.

Informant 3: Jeg syns at det kan hende det legger litt opp til mer variasjon i gymmen da fordi tidligere så har det blitt ganske mye av det samme når vi bare har hatt idrett så har det vært veldig mye fotball liksom og det er det ikke alle som er så glade i.

Informant 1: Slik er det ikke hos oss. Vi har alt av sport.

Informant 2: Same.

Informant 3: Ja mhm.

Informant 2: Ja, jeg vet ikke hva dere har holdt på med men..

Informant 4: Ja nei vi hadde ikke veldig mye forskjellig (ler)

Informant 1: Nei men at er det sånn at man skal fordype seg i en idrett eller er det det skal være.. siden det er mer trening?

Intervjuer: Ehh nei egentlig ikke.

Informant 1: Nei, er det da mindre konkurranse, mindre kamper og mindre sånn?

Intervjuer: Det kommer nok litt an på hvordan læreren deres tolker den nye læreplanen. Men det skal være mer lek, også der kommer vi inn på spørsmålet igjen, hva er egentlig lek? Kan det være konkurranse, idrett? Hvordan man tolker det er forskjellig.

Informant 3: Er det noen fast plan for hva vi skal gjøre i gymmen angående lek og hva slags leker vi skal leke?

Intervjuer: Nei det er det ikke.

Informant 3: Okei.

Informant 4: Men vi skal vel ha noen konkurranser.. noe utenom lek eller?

Intervjuer: Ehh, det er jo ikke meg som er læreren deres så jeg kan ikke svare på dette.

Informant 1: Jeg tror folk flest er dritt lei av lek nå.

Informant 4: Ja

Informant 1: Fordi vi har hatt det så sinnssykt masse oppigjennom

Informant 4: Ja barneskolen..

Informant 1: Barneskolen, barnehagen og alt er jo bare lek hele tiden..

Intervjuer: Ja

Informant 1: Og det er.. for min del syns jeg det er drit kjedelig

Intervjuer: Hva er det du liker best da?

Informant 1: Samme hva det er, bare det er en sport hvor man kan.. gjøre en sport (ler) eller håndball, fotball, basketball innebandy hva som helst egentlig

Informant 4: Ha det gøy og ja.

Intervjuer: Mhm.

Informant 1: Som er der du kan bli bedre og konkurrere eller ikke bare konkurrere da men i hvert fall spille kamp.

Intervjuer: Spille kamp ja.

Informant 4: Spille og gjøre det liksom, utøve det.

Informant 1: Du har jo litt mer lyst til å vinne

Informant 4: Ja

Intervjuer: Da er du veldig inne på vinning og tapping.

Informant 1: Ja eller ja, men ikke sånn. Hvis vi bare leker tikken i ørten timer så..

Informant 3: Hvis du bare leker hele tiden så er det litt vanskelig å gjøre en ordentlig innsats syns jeg.

Informant 1: Ja

Informant 4: Ja

Intervjuer: Er det det ja?

Informant 3: Hvis du liksom ikke har noe å vinne på det da..

Informant 1: Mhm, bra sagt.

Informant 4: Mhm.

Informant 2: Mhm.

Informant 3: Takk.

Intervjuer: mm hvis du ikke har noe å vinne på det mm. Men hvorfor da, tror dere at kroppsøvingslæreren bruker så mye lek i undervisningen?

Informant 3: Ehh.. jeg vet ikke.

Informant 1: Eh for å gjøre det gøy.. jeg vet ikke.

Informant 3: Det er sikkert en hel del jenter som synes gym er skikkelig kjedelig så skulker de kanskje ikke hvis vi har mindre fysisk aktivitet.

Intervjuer: Mindre fysisk aktivitet ja, så i lek er man mindre fysisk aktiv?

Informant 3: Ja litt egentlig.

Informant 1: Det er mye mindre krevende i hvert fall enn..

Informant 4: Mhm.

Informant 1: Eller det blir hva du gjør det til. Hvis du velger å stå i et hjørne så kan du egentlig stå der så lenge du gidder.

Informant 3: Mhm.

Informant 1: Så hvis du gidder å løpe så altså du blir ikke tvunget til å gjøre noe, eller du, nja det kommer litt ann på hvordan du ser det men du jo ikke, hvis vi har tikken eller hva det skal være så kan du jo veldig lett snike deg unna.

Informant 3: Mhm.

Informant 1: Du må.. jeg tror ikke så mange tenker på det som seriøst i det hele tatt såå. Tror derfor det blir litt vanskelig hvis de skal vurdere oss i lek.

Intervjuer: Vurdering ja, hvordan tror dere at dere blir vurdert i lek i kroppsøvingen?

Informant 1: Det er det som er..

Informant 3: Det er vel egen innsats da?

Informant 4: (ler)

Intervjuer: Der kommer egeninnsats inn ja.

Informant 3: Ja det er litt vanskeligere å gjøre egeninnsats når vi bare har lek.

Intervjuer: Ja hvordan eller hva tenker du om det?

Informant 3: Det er.. eller hvis man først skal leke tikken så er det ganske enkelt å bare stille seg i et hjørne og bare stå der..

Intervjuer: Ja

Informant 3: At man finner ut at jeg gidder ikke gjøre noe i dag

Informant 1: Skal de vurdere på hvem som tikker flest og hvem som blir minst tatt eller?

Informant 4: (ler) Yeah!

Informant 2: (ler)

Informant 3: (ler)

Intervjuer: (ler) Er det det dere tror?

Informant 1: Nei egentlig ikke

Informant 4: Nei (ler)

Informant 3: Nei (ler)

Informant 1: Men de finner sikkert på noe, men, jeg skjønner at folk vil ha lek men det passer ikke for alle.

Intervjuer: Informant 1, du syns ikke lek er noe gøy men tror lærerne har det i kroppsøving fordi det skal være gøy?

Informant 1: Ja jeg tror kanskje de tenker ikke. Eller ikke tenker helt samme som oss. Tror de tenker at lek er gøy og, tikken er gøy og at dette her er gøy så ja

Informant 2: (ler)

Informant 1: Så sitter vi der.. Det høres gøy ut. Det er ikke det, etter mange år med lek så er det ikke så gøy.

Informant 3: Jeg tenker det at det kommer kanskje litt an på hvem det er, hvilken person det er. Så hvis du for eksempel har spilt fotball i seks år så er det jo sikkert helt konge å ha det i gymmen.. da er du jo bedre enn alle sammen og du vet hva du gjør enn hvis du ikke har gjort en dritt sport de årene du har levd liksom så tror jeg at du har det helt greit med å stå i et hjørne i tikken.

Informant 2: Ja

Informant 3: Men ja.

Intervjuer: Ja, så nevnte du jo innsats i stad.

Informant 3: Ja

Intervjuer: Hvis du bare står i hjørnet på tikken.

Informant 3: Ja da får du sikkert ikke så god karakter i gym.

Informant 4: Det er jo ikke så gøy heller.

Intervjuer: Nei det er nok ikke så gøy, men det velger man jo selv.

Informant 4: Ja.

Informant 3: Men tikken er jo ganske individuelt da, hvis du for eksempel spiller fotball så er det en lagsport så da må du nesten gjøre en innsats for laget ditt, så da er det jo litt mer eller da får du gjort litt mer i gymmen.

Intervjuer: Mhm. Men hvis vi tar tikken, og det er gjerne 2 eller 3 eller 4 som er tikken. Blir lag mot lag da?

Informant 1: Njæææ.

Informant 3: Da er det heller litt mer som politi og røver da det er tikken med lag men jeg vet ikke ehhh. Tikken det er jo greit som en oppvarming og leke men det er jo litt kjedelig å gjøre det i to timer.

Informant 4: Mhm

Intervjuer: Mhm

Informant 3: Syns jeg i hvert fall

Informant 2: Enig

Informant 1: Mhm

Intervjuer: Ja mhm.. hvordan ville dere beskrevet en god kroppsøvingsundervisning med lek da?

Informant 3: Ehhh..

Informant 4: Med lek!?

Intervjuer: Med lek!

Informant 2: Tror ikke det går

Informant 3: (ler)

Informant 1: (ler)

Informant 4: (ler)

Intervjuer: Det er ærlig svar det, ingenting er feil her.

Informant 3: Kan jo variere litt i lekene da.

Informant 4: Hæ?

Informant 3: Ja den timen da vi skulle lage lekene våre selv da hadde vi jo egentlig.. brukte vi jo.. tre firedeler av timen bare på å stå å snakke sammen og være sånn hva skal vi gjøre? og vi gjorde jo egentlig ikke noe fysisk aktivitet og da er det ikke så stor forskjell fra alle de andre fagene vi har på skolen.. fordi da sitter vi jo bare og snakker og jobber.. Så jeg synes vi skal utnytte de to timene vi har til å.. faktisk gjøre fysisk aktivitet i skoletiden.

Intervjuer: Ja altså den siste undervisningen dere hadde med lek der dere skulle skape deres egen lek den synes du ikke var noe god på grunn av dere var i lite fysisk aktivitet?

Informant 3: Jepp.

Intervjuer: Noen andre som har innspill på det?

informant 2: Jeg er enig med informant 3.

informant 3: Det var ikke de.. lekene vi lagde de var ikke veldig gøy å holde på med lenge heller. De var ikke så veldig bra.

Intervjuer: Nei noe fungerer jo og noe fungerer ikke.

informant 3: Mhm.

Intervjuer: Mhm. Nå kommer et spørsmål vi lurer veldig på. Hva tenker dere at dere skal lære når dere har lek i kroppsøving?

Informant 4: Jeg tenker jo hva lek er og, jeg visste ikke at spill kunne være lek liksom. Jeg tenkte at lek var sånn vi drev med på barneskolen liksom.

Informant 3: Dette kan jo være noe med egeninnsatsen også hvis du først kan velge.. så er det jo lurt å velge å gjøre noe og det får du jo prøvd å gjøre når du har et valg på en måte.. da kan du jo bestemme selv..

Intervjuer: Om du vil lære noe eller ikke?

Informant 3: Ja så da er det jo greit å lære noe da.

Intervjuer: Mhm alltid greit å lære noe

Informant 3: Hihi ja

Intervjuer: Nå har jo dere hatt 3 undervisninger med lek, har dere lært noe av de?

Informant 3: Ehhh jeg vil ikke si jeg har reflektert så mye over det vi gjorde.

Informant 1: Ikke jeg heller.

Informant 3: Jeg tror ikke jeg tok så mye med meg ut av det egentlig.

Intervjuer: Nei.

Informant 2: Ikke jeg heller.

Informant 4: Bare det at det var litt kjedelig.

Informant 2: Ja det var veldig kjedelig faktisk.

Intervjuer: Hvorfor tror dere at dere hadde en helt økt med masse ulike tikken/sistenvarianter?

Informant 3: Kanskje for ehh, mer kreativitet? Se liksom hvor mye forskjellige ting som går under kategorien lek.