

**«Leken handler om at fokuset er tatt vekk fra prestasjon. I mange leker blir det ofte en vinner, men hovedfokuset ligger i å ha det gøy underveis».**

En kvalitativ studie om lærernes erfaringer og pedagogiske grunnsyn omkring leken i kroppsøvfingsfaget

AURORA ABRAHAMSEN

VEILEDERE

Kari Christiansen  
Tommy Haugen

**Universitetet i Agder, 2022**

Avdeling for lærerutdanning

Fakultet for helse- og idrettsvitenskap

Institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving

## Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>6</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>7</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>8</b>
<b>1.0 INNLEDNING</b> .....	<b>9</b>
<b>1.1 MÅLET MED STUDIEN OG PROBLEMSTILLING</b> .....	<b>9</b>
<b>1.2 EGEN BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA</b> .....	<b>10</b>
<b>2.0 TEORETISKE PERSPEKTIV</b> .....	<b>11</b>
<b>2.1 HVA ER LEK?</b> .....	<b>11</b>
<b>2.2 LEKENS BETYDNING</b> .....	<b>12</b>
<b>2.3 LEK OG LÆRING</b> .....	<b>13</b>
<b>2.4 KAN SPILL OG KONKURRANSE VÆRE LEK?</b> .....	<b>14</b>
<b>2.5 DEN FRIE LEKEN</b> .....	<b>15</b>
<b>2.6 STYRT/VEILEDET LEK</b> .....	<b>16</b>
<b>2.7 LEK I KROPPSØVING</b> .....	<b>17</b>
<b>2.7.1 Øvelseslek</b> .....	<b>18</b>
<b>2.7.2 Fantasilek</b> .....	<b>18</b>
<b>2.7.3 Konstruksjonslek</b> .....	<b>18</b>
<b>2.7.4 Tradisjonslek</b> .....	<b>18</b>
<b>2.7.5 Vilter lek</b> .....	<b>19</b>
<b>2.8 LÆRERENS ROLLE I ELEVENES LEK</b> .....	<b>19</b>
<b>2.9 TIDLIGERE FORSKNING</b> .....	<b>21</b>
<b>3.0 METODE</b> .....	<b>23</b>
<b>3.1 FORFORSTÅELSE</b> .....	<b>23</b>
<b>3.2 VALG AV METODE</b> .....	<b>23</b>
<b>3.3 KVALITATIVT INTERVJU</b> .....	<b>24</b>
<b>3.4 DATAINNSAMLING OG DATABEHANDLING</b> .....	<b>25</b>
<b>3.4.1 Intervjuguide</b> .....	<b>25</b>
<b>3.4.2 Utvalg</b> .....	<b>26</b>
<b>3.4.3 Pilotintervju</b> .....	<b>28</b>
<b>3.4.4 Gjennomføring av intervju</b> .....	<b>28</b>
<b>3.4.5 Transkribering</b> .....	<b>29</b>
<b>3.4.6 Analyseprosess</b> .....	<b>29</b>
<b>3.4.7 Koding og utvikling av tema</b> .....	<b>31</b>
<b>3.5 ETISKE OVERVEIELSER</b> .....	<b>32</b>
<b>3.6 TROVERDIGHET - VURDERING AV DATAENES KVALITET</b> .....	<b>33</b>

<b>4.0 RESULTAT OG DISKUSJON.....</b>	<b>34</b>
<b>4.1 RESULTATER OG DISKUSJON FOR HOVEDKATEGORI LÆRERNES SYN PÅ LEK .....</b>	<b>35</b>
<i>4.1.1 Konkurransespektet ved leken.....</i>	<i>36</i>
<i>4.1.2 Lek som et middel for å lære.....</i>	<i>37</i>
<i>4.1.3 Leken kun for morro.....</i>	<i>39</i>
<i>4.1.4 Ulike typer lek.....</i>	<i>40</i>
<i>4.1.5 All aktivitet som foregår i kroppsøvingsfaget er lek.....</i>	<i>41</i>
<b>4.2 RESULTATER OG DISKUSJON FOR HOVEDKATEGORI LEK I UNDERVISNINGEN .....</b>	<b>42</b>
<b>4.3 RESULTATER OG DISKUSJON FOR HOVEDKATEGORI LÆRERENS ROLLE I ELEVENES LEK .....</b>	<b>47</b>
<b>5.0 OPPSUMMERING.....</b>	<b>52</b>
<b>5.1 METODISK DISKUSJON .....</b>	<b>52</b>
<b>5.2 VIDERE FORSKNING PÅ FELTET .....</b>	<b>53</b>
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>54</b>
<b>VEDLEGG 1 – INTERVJUGUIDE.....</b>	<b>61</b>
<b>VEDLEGG 2 – FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKT .....</b>	<b>62</b>
<b>VEDLEGG 3 - SAMTYKKEERKLÆRING.....</b>	<b>64</b>
<b>VEDLEGG 4 – GODKJENNING FRA NSD.....</b>	<b>68</b>

## Sammendrag

Hensikten med min studie har vært å undersøke lærernes erfaringer og pedagogiske grunnsyn omkring leken i kroppsøvingsfaget. I studien er det blitt gjennomført seks semistrukturerte forskningsintervju med seks ulike kroppsøvingslærere på 1., 4., og 7.trinn for å belyse studiens formål og problemstilling. Utvalget bestod av to lærere fra 1.trinn, to lærere fra 4.trinn og to lærere på 7.trinn. Alle intervjuene er blitt transkribert og analysert ved hjelp av en tematisk innholdsanalyse. Videre har jeg presentert funnene i studien og drøftet disse opp mot aktuell teori.

Funnene i studien viser blant annet at den frie leken blir mer meningsfull for elevene når de får ha fri lek i andre omgivelser enn i en idrettshall. Elevene blir mer kreative og bruker elementene i naturen på en annen måte enn hva de klarer når de er inne i idrettshallen. I tillegg kan vi også se at lærerne i studien har ulike måter å forklare leken på og trekker frem forskjellige momenter de tenker at leken inneholder. Enkelte trekker særlig frem at leken fungerer som et middel for læring, andre fokuserer på at leken skal oppleves som morsom og meningsfull for elevene.

Studien viser også at den styrte leken får en annerledes utøvelse, i form av nye regler når elevene blir eldre. De eldste elevene har mindre behov for den samme tydelige strukturen og forutsigbarheten som de yngste. Elevene tilegner seg også god lekekompetanse etterhvert som de blir eldre, noe som også bidrar til at den voksne kan innta en annerledes rolle i elevenes lek. Læreren blir ikke lengre en utenforstående «vokter» som passer på elevene sine, men kan delta mer på lik linje som en fullverdig deltaker i leken.

**Nøkkelord:** Frilek, styrt lek, utelek, innelek, lærerdeltakelse, kroppsøving, kvalitativ tilnærming

## **Abstract**

The purpose of this study has been to examine the teachers' experiences and pedagogical views about play in the physical education subject. In the study, six semi-structured research interviews were conducted with six different physical education teachers in 1st, 4th and 7th grade to shed light on the study's purpose and problem. The sample consisted of two teachers from 1st grade, two teachers from 4th grade and two teachers from 7th grade. All interviews have been transcribed and analyzed using a thematic content analysis. Furthermore, I have presented the findings in the study and discussed these against current theory.

The findings of the study show, among other things, that free play becomes more meaningful for students when they are allowed to have free play in other environments than in a sports hall. The students become more creative and use the elements of nature in a different way than what they can do when they are inside the sports hall. In addition, we can also see that the teachers in the study have different ways of explaining the game and highlight different moments they think the game contains. Some emphasize that play functions as a means of learning, others focus on the play being experienced as fun and meaningful for the students.

The study also shows that the controlled play gets a different exercise in the form of new rules when the students get older. The oldest students have less need for the same clear structure and predictability as the youngest. The pupils also acquire good play skills as they get older, which also contributes to the adult being able to take on a different role in the pupils' play. The teacher no longer becomes an outside "guardian" who takes care of his students, but can participate more in the same way as a full-fledged participant in the game.

**Keywords:** free play, controlled play, outdoor play, indoor play, teacher participation, physical education, qualitative approach

## Forord

Denne masteroppgaven markerer avslutningen på en svært lærerik og spennende utdanning ved Universitetet i Agder. Jeg kan nå legge bak meg fem innholdsrike år og føler at jeg står sterkere rustet til å møte skolens liv. Arbeidet med denne oppgaven har bydd på både oppturer og nedturer, men sammen med veiledere har jeg kommet godt gjennom prosessen. Det har vært veldig interessant å forske på et emne som jeg har stilt meg nysgjerrig til i løpet av min studietid. Gleden er stor over å endelig kunne senke skuldrene og slappe av. Det selvstendige arbeidet i dette semesteret har tæret på, og masteroppgaven har ligget i «bakhodet» til en hver tid. Arbeidet har likevel gitt meg nye kunnskaper og erfaringer, og et mer åpent syn på lek i kroppsøvfingsfaget. Forhåpentligvis vil jeg ta med meg den nyetablerte kunnskapen om kroppsøvfingsfaget på veien videre som nyutdannet kroppsøvfingslærer.

I en annerledes og krevende tid er jeg veldig takknemlig for all støtte og hjelp jeg har fått på min reise gjennom denne prosessen. Covid-19 pandemien har også satt sine spor, noe som også lærere i skolen har fått merke. Jeg vil gjerne takke mine informanter som har stilt opp i en vanskelig tid med strenge restriksjoner og satt av tid i deres arbeidshverdag. Takk for at dere har tatt meg i mot med åpne armer og for deres bidrag til denne studien. Dere har lært meg mye!

Jeg vil gjerne takke mine unike og dyktige veiledere, Tommy Haugen og Kari Christiansen for deres tilbakemeldinger og innsikt om emnet. Deres støtte og oppmuntring har vært til god hjelp. Jeg vil også takke familie og venner for oppmuntrende ord og heiarop på veien.

En stor takk rettes også til mine medstudenter for fem givende og morsomme år. Dere har alle satt deres preg og jeg ønsker dere lykke til som fremtidige lærere.

Kristiansand, Mai 2022

Aurora Abrahamsen

## 1.0 Innledning

Lekens plass i skolen har opptatt den offentlige debatten de siste årene. Det finnes en del litteratur og forskning omkring lek i barnehagen, men få studier knyttet direkte til lek og læring, særlig i kroppsøvfingsfaget (Lillejord, Børte og Nesje, 2018). Grunnet vestlige politikeres accountability tenkning innen utdanning, har mengden lek i vestlige skoler og barnehager minsket betraktelig. Dette til tross for dokumentert forskning som viser til mange fordeler ved leken (Lynch, 2015).

Lek kom tidlig inn i skolen ved innføring av skolestart for 6 åringer og L97. Leken ble sterkt nedtonet med innføring av ny læreplan: Kunnskapsløftet 2006 (LK06). Det stadig økende målfokuset i norsk skole og innføringen av PISA testene har gjort en stor endring de siste 20 årene når det gjelder lekens plass i skolen. De siste par årene har det vært økt fokus på også de negative sidene ved målstyringen, et økt læringstrykk og testing i skolen. I 2017 ble den generelle delen av læreplanen erstattet med en ny overordnet del. Den nye overordnede delen og fagfornyelsen som kom i 2020 (Kunnskapdepartementet, 2020) har mer fokus på lek, barndommens egenverdi og har gjort at det har blitt et større fokus på lek enn i den forrige planen (Iversen, 2019). Med denne studien ønsker jeg å undersøke hvilken plass leken har i kroppsøvfingsfaget i skolen gjennom lærernes erfaringer og pedagogiske grunnsyn.

### 1.1 Målet med studien og problemstilling

Hensikten med denne studien er å kunne gi nye ståsteder i forståelsen av viktigheten med bruk av lek i kroppsøvfingsfaget. Med et ønske om å kunne forstå dette ut fra lærernes erfaringer og pedagogiske grunnsyn har jeg formulert følgende problemstilling:

**«Hvilken plass har leken i kroppsøvfingsundervisningen i skolen i dag?»**

Jeg har videre utarbeidet tre forskningsspørsmål som skal bidra til å belyse problemstillingen.

1. Hva legger lærerne i begrepet lek i en kroppsøvfingskontekst?
2. Hvordan foregår lekundervisningen i skolen?
3. Hvilken rolle har læreren i elevenes lek i kroppsøvfingsfaget?

## **1.2 Egen bakgrunn for valg av tema**

Fysisk aktivitet og idrett har siden barndommen vært en del av min hverdag. Jeg har tidligere vært innom idrettene basketball, håndball, fotball og volleyball. I tillegg har ulike vinteraktiviteter som ski og slalåm også vært av stor interesse. Kroppsøving har vært et fag jeg har hatt mye glede av og trivdes med. På bakgrunn av dette har jeg også valgt kroppsøving som fordypningsfag i lærerutdanningen. Jeg har gjennom praksisperioder og arbeid som vikar i skolen fått observere elever som ikke deler denne samme gleden som jeg opplever i aktivitet sammen med andre. Lek er et fenomen jeg synes er veldig spennende og interessant og har derfor valgt dette som utgangspunkt som tema for min masteroppgave. I denne oppgaven har jeg valgt å gå dypere inn i hvordan leken i kroppsøvingsundervisningen foregår og å undersøke lærernes syn på fenomenet.



## 2.0 Teoretiske perspektiv

Dette kapitlet tar for seg aktuell forskning og teori innen kroppøvningsfaget med vekt på lek.

### 2.1 Hva er lek?

*”Lek er ... et grensefenomen til en rekke andre menneskelige aktiviteter. Og på sin egen lekne måte, forsøker leken å unnsnippe å bli fanget inn av en definisjon.”* (Oversatt av Erik H. Erikson, s. 207).

Det finnes svært mange ulike definisjoner av hva lek er. Dette bekrefter også Lillemyr (1999). Han sier at en av grunnene til at det er vanskelig å definere hva lek er, er fordi det varierer fra barn til barn. Videre snakker Lillemyr om at barn kan ha ulike oppfatninger av samme type lek, samtidig som at samme type lek kan variere fra tidspunkt til tidspunkt. Lek er mangesidig, lek er moro og lek er lystbetont. Lek er viktig for selve livet, lek er en skaperkraft, lek er språk, kunst og estetikk (Lillemyr, 1999). Lek er en del av hele livet og beriker barnet (Lillemyr, 1999).

I denne oppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i Hangaard Rasmussen (1985) sin definisjon for hva lek er. Rasmussen forklarer lek som bevegelse som settes i gang av seg selv. Rasmussen legger vekt på at bevegelse er noe som setter/settes i gang og involverer kroppslig forflytning. Videre legger han vekt på at lek er et umiddelbart og opprinnelig fenomen i menneskets liv, et fenomen som først og fremst er tydelig for omverdenen i barneårene. Lek har stor betydning for barns utvikling og individualitet, selvoppfatning og forståelse av andre mennesker og verden omkring seg (Rasmussen, 1985). Leken skaper også mye lyst og glede og muligheter til ulike opplevelser og følelser. Den kan gi spenning, ro, fryd og mestring og den kan gi muligheter til konsentrasjon, refleksjon og bearbeiding omkring akkurat det som denne leken handler om for de aktørene som er med (Rasmussen, 1985).

Vedeler (2006) peker på at selv om lek er kompleks og mangesidig, er man likevel enige om at det må være noen elementer som er oppfylt for at vi skal kunne definere noe for lek. Blant annet må leken inneholde frihet og frivillighet, og barna velger selv om de vil delta og hvordan. Lillemyr (1999) gir en gjengivelse av hva lek kan være og trekker frem disse momentene som de viktigste:

- Lek er en typisk aktivitet blant barn.

- Lek er lystbetont for barnet, gir glede og fryd.
- Lek er en frivillig aktivitet, noe barnet velger å delta i.
- Lek er for barnet på lik som, utenfor den virkelige verden.
- Lek innebærer at det finnes orden, med regler og system.
- Lek er lokalisert til et bestemt sted og bestemt tid.
- Lek gir spenning.
- Lek er uttrykk for en indre drift.
- Lek er en forberedelse til voksen alder.

Gregory Bateson (1976) forsket på lek, nærmere bestemt å skille lek fra aktivitet og virksomhet som ikke er lek. Han sier at lek er en mental innstilling. Leken er en måte å forholde seg til virkeligheten på. I følge Bateson (1976) gir vi ut signaler som sier at dette er ikke det det ser ut til, det vises gjennom stemmeleie, øynene, mimikk og måten å snakke og oppføre seg på, når vi leker. Det signaliseres tydelig at det som gjøres nå, ikke betyr det samme som slike handlinger vanligvis gjør. Lek er i den sosiale verden, det er her de kan vise sine sosiale ferdigheter. Gjennom sine lekeferdigheter og sin lekekompetanse vil man ta initiativ selv og svare på initiativ fra andre (Bateson, 1976).

Å uttrykke følelser er noe elevene må kunne, også å vise hvilke behov og intensjoner man har med følelsene sine. I tillegg må de kunne vedlikeholde samspill med andre. For at barna skal kunne delta i lek må de må inneha evne til å gå inn i positive samspill, og de må kunne tolke lekesignalene (Lillemyr, 1999). For å skille på virkelighet og lek bruker de lekesignaler som hjelpemiddel. De snakker med andre stemmer, de ser lure ut og de kan le. Barna sier ofte ”nå leker vi at...” eller ”vi later som...”. (Olofsson, 1993).

## **2.2 Lekens betydning**

Det som er spesielt med leken for barna er at de bruker leken for å leke (Kunnskapdepartementet, 2017). Leken handler ikke om å bli flinkere til noe, men leken er et mål i seg selv. Barn leker heller ikke for å lære om framtiden, men det å være i leken er det som er viktig for den lekende (Jagtøien & Hansen, 2000). Lek er en viktig del av barns eksistens (Jagtøien & Hansen, 2001). Gjennom ulike undersøkende bevegelsesaktiviteter gjør barn sine oppdaginger og erfaringer som etter hvert gjør dem kjent med og skaper forståelse for verden omkring (Jagtøien & Hansen, 2001). Barna lærer å tøye egne grenser for hva de tør

og kan oppsøke spenning (Lillemyr, 2019). I tillegg trekker Lillemyr (2019) frem viktigheten av bruk av lek for å utvikle og styrke barnets selvoppfatning og identitet.

Lillemyr (2019) peker på leken som en viktig faktor for utvikling av personlig og kulturell identitet og hevder at leken bidrar til en sosialiseringssprosess. Barns lek kan fortelle oss voksne/pedagoger om barnas læring, utvikling og sosialisering (Lillemyr, 2019). Barns lek er verdifull og viktig for barns læring og utvikling (Hennum & Østrem, 2018). Når barna leker, tenker de ikke over at de leker for å lære, men mange barn opplever nok at når voksne styrer leken med elementer av læring, mister leken verdi. Voksne har et ansvar å støtte barna, ikke forberede de til neste livsfase og utdanningstrinn (Hennum & Østrem, 2018).

Lek er også noe som har vært en del av kulturen i flere år og gjennom leken bringer vi kultur videre (Jagtøien & Hansen, 2001). Den hevdes å være like gammel som menneskets kultur (Lillemyr, 2019). Tradisjonsleker er leker som har eksistert i lang tid og som går i generasjoner og som er en del av tradisjonen (Jagtøien & Hansen, 2000). I tillegg kan vi også se at leken har til ulike tider og kulturer blitt tillagt ulik verdi (Samuelsson & Carlsson, 2009).

### **2.3 Lek og læring**

Leken er grunnleggende for barnas læring (Johansson & Samuelsson, 2009). Når barn leker med hverandre ser de andres perspektiv, og barna kan etter hvert forstå andres synspunkter (Johansson & Samuelsson, 2009). Sommer (2014) skriver blant annet om at barn i en gruppe utvikler realkompetanse, kompetansen skapes i læringsprosesser i samhörighet med andre, som for eksempel i hverdagslige rutiner. Læring som praktiseres og erfares, kan for eksempel være gjennom å tilegne seg konkrete vaner og regler i situasjoner som eksempel i måltidsituasjoner (Sommer, 2014). Uten å tenke over det blir måltidet en god lærings situasjon med en hel del implisitte koder som for eksempel håndvask, vente på tur, dele og god bordskikk (Sommer, 2014). Barnas forråd og erfaringer øker og gjør barna bedre rustet til å håndtere den sosiale og fysiske verdenen. Dette kan også sammenliknes med John Dewes prinsipp om «learning by doing», hvor kontinuerlig innhenting av erfaringer i hverdagen gjør barna bedre rustet til å takle livet senere (Sommer, 2014).

Spesielt viktig for læringen er å kunne gjøre tankeobjekter synlig for barn å få dem til å tenke og fundere på nettopp dette (Samuelsson & Carlsson, 2009). Disse metakognitive samtalen

fungerer som en hjelp for å gjøre barna bevisste på bestemte fenomener som ellers er usynlige og som blir tatt for gitt. I slike samtaler blir barna utfordret til å fundere og reflektere over hva de gjør, hvorfor de gjør spesifikke ting, noe som vanligvis blir tatt for gitt. Hensikten med de metakognitive samtalen er nettopp å gi barn forutsetninger for å se egen læring, men også å skape forutsetninger for refleksjon (Samuelsson & Carlsson, 2009).

## **2.4 Kan spill og konkurranse være lek?**

Et viktig spørsmål som dukket opp under utarbeidelse av problemstilling og tematikk handlet om hvor vidt spill kunne inngå i en definisjon om hva lek er. Det opplevdes som utfordrende å avkrefte eller bekrefte dette da jeg, ut i fra min forforståelse og mine forhåndskunnskaper, fant flere fellestrekk mellom lek og spill, samtidig som markante forskjeller. Blant forskjellene ble konkurranseaspektet trukket frem og nøye drøftet, noe som resulterte i et nytt spørsmål som 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 måte kan settes i forbindelse med kroppsøvingsfaget. For meg har det vært viktig å vurdere om bruk av spill og konkurranse i kroppsøvingsfaget kan anses å være lek. I det følgende vil jeg derfor se nærmere på hvordan Karoff sin lek teori forstår begrepene spill og konkurranse, og hvorvidt de to kan inngå i en lekdefinisjon.

Karoff (2013) har tidligere 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 hans har resultert i lek teori der lek kan forstås og ses fra tre perspektiver; lekmedier, lekpraksis og lekstemning. Disse vil være relevant under videre forklaringer omkring lek og spill i kroppsøvingsfaget.

Spill og lek blir ofte ansett som motsetninger, hvor spill avgrenses til å være kontrollerte utførelser av kompetanse, mens lek heller blir forstått som ukontrollert fantasi (Karoff, 2013). Ifølge Karoff (2013) er dette en misoppfatning og hun mener heller at man må se på lek og spill som to typer lekmedier med ulik meningsstruktur. Dette betyr at det er to verktøy man kan anvende for å komme i lekstemning. Hvordan man leker og hvordan man bruker ulike gjenstander i leken er nødt til å være meningsskapende for deltakerne dersom man skal kunne oppnå og bli værende i lekstemning. Tar vi utgangspunkt i spill som lekmedie, blir meningsstrukturen skapt av at det etableres regler som er styrende for hvordan man utfører handler i spillet og vil gjelde for alle deltakerne (Karoff, 2013).

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 spill er det ikke nødvendig med fullstendig overensstemmelse, fordi man kan ha ulike tolkninger av formlene. Det vil da si at to deltakere som leker sammen kan ha ulike tolkninger om hvordan «butikken de handler i» ser ut, uten at dette får videre konsekvenser for leken.

Det at lekmediene har ulik meningsstruktur innebærer også at de vil ha ulik praksisutøvelse. Det viser også at det å leke samt å spille 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. Hvis vi da bruker ballspillet «dansk stikkball» som et eksempel, kan vi se at deltakerne handler ut i fra et klart og tydelig mål; man skal unngå å bli tatt og samtidig forsøke å ta de andre. I leken vil derimot 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. Oppsummert kan man si at dersom man tar utgangspunkt i Karoff sin lekteori, åpner det seg en fortolkningsmulighet der både spill og konkurranse kan inngå i en definisjon av fenomenet lek.

## **2.5 Den frie leken**

Innenfor leken pleier vi ofte og skille mellom det mange kaller for fri lek og styrt lek/veiledet lek (Pellegrini, 2009). Den frie leken er ofte basert på selvbestemmelse og spontanitet (Lillemyr, 2011). I tillegg er det viktig å se at den frie leken legger vekt på prosess og ikke produkt (Pellegrini, 2009). Det innebærer at selve leken er målet, ikke et læringsutbytte. Her har barna selv kontroll over leken og den springer ut av deres eget engasjement og preges av fantasi, forestillingsevne og fri diktning. Den frie leken drives også av en indre motivasjon

(Pellegrini, 2009). Dersom formålet med aktiviteten er resultatorientert, kan det ikke kalles lek, hevder Pellegrini (2009).

Den frie leken drives av en indre motivasjon (Pellegrini, 2009). I følge Pellegrini leker barna fordi de liker å leke og fordi de har lyst til det. De har ikke spesielle mål for leken som for eksempel å bli sterkere, lære språk eller utvikle sin sosiale kompetanse. For å beskytte den frie leken kan en formidle en positiv holdning til fri lek til barna og andre voksne, ved å unnlate å gripe inn og styre barnets lek unødvendig. I tillegg burde det også være satt av nok tid, slik at elevene selv får muligheten for å leke på eget initiativ og ut fra egne interesser og egen fantasi.

Forskere og barnehagepedagoger mener at den frie leken er under press (Flakstad, 2017). I 2013 advarte FN om dette, og uttrykte bekymring for at den spontane og frie leken i institusjoner som barnehager, mer og mer blir sett på som bortkastet tid og fortrenget av en styrt lek som har pedagogiske mål om læring og utvikling (Flakstad, 2017). I Flakstads artikkel blir det pekt på et utsagn fra tidligere kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen hvor han hevder at den frie leken er veldig viktig, samtidig som at han følger opp med å si: «men for at fri lek også skal bli læring, trenger vi voksne til å tilrettelegge». Nettopp dette er et eksempel på dette FN advarer mot, nemlig at den frie leken er truet av et økende akademisk press og læringsfokus, både i barnehage og i skole (Flakstad, 2017).

## **2.6 Styrt/veiledet lek**

I motsetning til Pellegrini (2009) som hevder at lek i klasserommet ikke kan kalles ekte lek, er Scully & Roberts (2002) overbevist om lekens verdi i opplæringen. Denne typen lek kaller vi ofte for styrt lek eller veiledet lek. Kjennetegn på styrt eller veiledet lek er at det er aktivitet som ikke barna setter i gang av seg selv, men som de voksne tar initiativ til. Scully & Roberts (2002) vektlegger altså at læring og lek ikke trenger å være motsetninger, men at den frie lekens kvaliteter kan prege undervisningen. Videre peker Scully og Roberts (2002) på at elevene selv kan være delaktige i å ta valg, bli oppmuntret til å utforske nye ideer og materialer og ha frihet til å samhandle med hverandre basert på lærerens veiledning

## 2.7 Lek i kroppsøving

Leken har lenge vært en tradisjon i kroppsøvfingsfaget, og det viser seg at fenomenet har utgjort en del av innholdet i undervisningen siden slutten av 1800-tallet (Augestad, 2003). Den gangen ble faget gjerne 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 linggymnastikk og militærøvelser hvor fysisk oppdragelse var målet. Lek ble dermed ansett som egnet til disiplinering blant annet fordi de krevde innlæring av regler og forståelse av kroppslige instruksjoner for å kunne gjennomføres. Leken ble også brukt med en intensjon om å virke «opplivende» (Augestad, 2003). Siden denne gang har faget gjennomgått mange endringer, og er i dag blitt til det vi kjenner som kroppsøving. Det som likevel 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).

Læreplanen i kroppsøving trekker frem begrepet kroppslig læring som en del av opplæringen i faget. Læreplanen forklarer begrepet slik: «kroppslig læring handler om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Gode bevegelseserfaringer er viktig for å kunne utvikle elevers motorikk, slik at de kan mestre ulike aktiviteter i varierte bevegelsesmiljøer. Et av momentene i kroppsøvfingsfagets sentrale verdi og fagets relevans er å bidra til livslang bevegelsesglede og en aktiv livsstil for alle elever ut fra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2019). For å fortsette med en eller flere aktiviteter på egen hånd bør man være i stand til å forstå og kjenne etter med kroppen hvordan bevegelsene utføres, for å oppleve at det er en flyt i aktiviteten, og at man har lyst til å gjenta aktiviteten (Vedul-Kjelsås & Haga, 2021).

Videre i oppgaven har jeg valgt å legge frem fem ulike kategorier for lek. Kategoriene blir gjengitt i boka bevegelse (2000) av Jagtøien og Hansen. Disse fem typene for lek er øvelseslek, fantasilek, konstruksjonslek, tradisjonslek og vilter lek. Videre skal jeg presentere de ulike typene og hva som kjennetegner dem.

### **2.7.1 Øvelseslek**

Øvelseslek handler om at barna trener eller øver på ulike ferdigheter som feks hinke, gå, løpe, klatre og sykle (Jagtøien & Hansen, 2000). Øvelseslek er ofte forbundet med barn i 2-3 årsalderen og fremmer motorisk utvikling (Jagtøien & Hansen, 2000). En måte å organisere slik lek i skolen kan feks være å lage et landskap av ulike apparater. Når apparatene er organisert til bruk kan elevene selv velge hvor de skal gå, eller læreren kan organisere aktiviteter hvor elevene trener på bestemte ulike grunnleggende bevegelser. Øvelsesleken gir barn anledning til å prøve ut og utforske hvordan den stadig foranderlige kroppen fungerer (Jagtøien & Hansen, 2000).

### **2.7.2 Fantasilek**

Fantasileken handler om at en skal late som at en er noe annet/en annen, eller at omgivelsene er noe annet enn i virkeligheten (Jagtøien & Hansen, 2000). Eksempler på fantasilek kan være «alle mine barn kom hjem», «trollmannens hatt», «hvem bestemmer her» eller sirkus. For de minste barn er dette en veldig vanlig del av leken, hvor de inntar ulike roller og leker feks mor, far, barn, butikk, etc. Her spiller fantasien en stor rolle.

### **2.7.3 Konstruksjonslek**

Konstruksjonslek betegnes ofte om aktiviteter som tar i bruk materiale, konstruerer figurer, regler, eller bruker taktiske løsninger (Jagtøien & Hansen, 2000). Her kan man for eksempel bygge statuer av hverandre, bygge pyramider av hverandre eller utforme regler for et ballspill eller annen lek som passer for akkurat de omgivelsene elevene befinner seg i akkurat her og nå. Dette kan også inkludere bygging av klosser, grave i sand eller andre leker hvor bestemte materiale brukes for å oppnå bestemte formål. Her er det også viktig å tenke på at naturen kan bidra med enda flere materialer enn i en kroppsøvingssal og læring på nye arenaer.

### **2.7.4 Tradisjonslek**

Tradisjonslek inkluderer blant annet regelleker, jage-fange-leker, sang- og klappeleker.

Eksempler på leker som passer innenfor kategorien tradisjonslek er blant annet nappe hale, rekkesisten, siste par ut, slå på ring, bro-bro-brille, hoppe paradiset eller kappleker.

Tradisjonsleker er leker som er en del av tradisjonen, har eksistert i lang tid og som går i generasjoner. Likevel ser vi også at barna stadig lager seg nye regler fra de erfaringene de har og ut fra behovet som oppstår i øyeblikket (Jagtøien & Hansen, 2000). Felles for



tradisjonsleken er at den ofte oppstår impulsivt i miljø som tillater det (Osnes, Skaug, og Kaarby, 2010).

### **2.7.5 Vilter lek**

Vilter lek handler ofte om å overgå hverandre i styrke, hurtighet, klatreegenskaper med mer (Jagtøien & Hansen, 2000). Den viltre leken innebærer ofte en del nærkontakt med hverandre og leken har en tendens til å tiltrekke seg mer gutter enn jenter. Det kan knyttes til et ønske om finne ut hvem som løper fortest og hvem som er sterkest (Osnes et al., 2010). Vilter lek kommer ofte frem i den frie leken hvor barn lekesloss og herjer og leken varierer i intensitet fra rolig til hardt. For voksne kan denne leken ofte se veldig voldsom ut og skape en usikkerhet om hvorvidt dette er lek eller ei, men det er også viktig å akseptere denne typen lek ettersom at den har *«betydning for barns kroppslige væremåte og for utviklingen på mange områder.»* (Osnes et al., 2010).

## **2.8 Lærerenes rolle i elevenes lek**

Hunter og Walsh (2014) viser i sin studie til at den voksnes rolle i lekbasert læring hadde stor betydning for hvordan leken utspiller seg. For å oppnå kvalitet i læringen ved bruk av lek i undervisningen, mente en stor prosentandel av lærerne i denne studien at deres kunnskap om lek og involvering var avgjørende. Samtidig var det mange som mente at lek-aktivitetene ikke skulle være lærerstyrt. Dette kan samsvare med funnene til Jay og Knaus (2018), hvor han fant ut at mange lærere har liten kunnskap om denne undervisningsmetoden og er usikre på hva de skal gjøre.

Broström (2017) trekker inn lærerenes rolle i læringsprosessen med lek som en støttende rolle med ansvar for å lage sosiale og meningsfulle situasjoner hvor barna utvikler seg kognitivt. Derfor handler det om at læreren kan legge til rette for gode arenaer for både lek og læring. Dette er i tråd med Vygotsky og det sosiokulturelle perspektivet på læring, hvor sosialt samspill og den proksimale utviklingssonen står sentralt. På en annen side i Hyvonen (2011) sin studie i den lekbaserte undervisningen, viste det seg at barna ble mindre aktive i lekprosessen hvis læreren hadde en ledende rolle.



## 2.9 Tidligere forskning

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

Det finnes mye litteratur og forskning omkring lek i barnehagen, men færre studier viser forholdet mellom lek og læring de første skoleårene innenfor nasjonal forskning (Lillejord, et.al, 2018). Derfor har jeg valgt å trekke frem både litteratur med basis i forskningsprosjekter fra barnehage, skole og førskole fra Sverige og Finland. I landene utenfor Norden har barnehagene mer undervisningspreg (Lillejord et. al., 2018). Derfor vil ikke all forskningslitteraturen være helt kompatibel med nordiske forhold. Alderen vil også være litt overlappende, på grunn av ulike måter å organisere utdanningssystemet på. Vi kan likevel kjenne igjen trekk og tendenser. Det forskningen viser om lek og læring i barnehage/skole er gjeldende uansett skolesystem.

Eva Johansson og Ingrid Pramling Samuelsson publiserte i 2006 monografien: «Lek och läroplan. Möten mellan barn och Lärare i förskola». Utgangspunktet for studien handlet om å undersøke hvordan lek og læring kan være for lærere og barn i målstyrte virksomheter som barnehage og skole (i Sverige). Her ønsket de å undersøke samspillet knyttet til leken og læringen som barn og lærere var involvert i. Den vitenskapelige rapporten fra forskningsprosjektet har i senere tid blitt bearbeidet til boken «Å lære er nesten som å leke» (Johansson og Samuelsson, 2009). Boken viser hvordan lærere erfarer bruken av lek i undervisningen. Den viser også hvordan lek og læring kan ses i en vid sammenheng der lek og læring utfyller hverandre i en målstyrt virksomhet. Finske studier av lek i skolesammenheng viser at integrering av lek og læring er utfordrende fordi noen lærere bekymrer seg for at de ikke når målene i læreplanen (Hyvonen, 2011). Den samme studien viste også at lærere i studien brukte ulike typer lek i læringsammenheng.

Jørgen Hoel Sandberg skrev i 2019 en mastergradsavhandling hvor han undersøkte hvordan 9.klassinger opplever kroppsøving sammenliknet med på barnetrinnet. I denne studien fremkommer det at elevene opplevde kroppsøvingsfaget som mer lystbetont på barneskolen da det var et morsommere fag, i all hovedsak fordi leken ble praktisert i større grad (Sandberg, 2019). Dette støtter også tidligere forskning (Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2015).

En tidligere studie av Rydheim (2010) viser til at leken lett kan bli instrumentell. Rydheim undersøkte lekbegrepets posisjon i skolen hvor han intervjuet seks seksåringer og seks lærere/førskolelærere ved småskoletrinnet (1-4.trinn). Resultatene i studien indikerte at lærernes syn på lek var variert, men hadde visse likheter. Alle lærerne hadde i større eller mindre grad et kognitivt syn på leken, hvor den ble ansett å være en pedagogisk metode som fremmer læring og innhenting av ny kunnskap for elevene. Lærerne ytret også at det var enklere å gjøre plass til lek i undervisningen når de inntok et kognitivt syn på lek. Videre hevdet også noen av lærerne at leken omhandlet mer enn en metode for å lære. Disse lærerne trakk frem lekens egenverdi for elevene og knyttet leken opp mot det filosofiske synet på lek.

Andre lærere i studien fokuserte på det psykoanalytiske ved leken, hvor den anses å ha en viktig rolle i utformingen av personlighet og bearbeiding av følelser. Rydheim (2010) skrev avslutningsvis i sin avhandling at lærerne i studien var enige om at leken i skolen er viktig og at den med fordel kan bli mer brukt i undervisningen. Enkelte ganger ble leken nedprioritert fordi de faglige målene fikk høyere prioritet. Rydheim (2010) løfter i sin studie frem interessante didaktiske utfordringer som kroppsøvingslærere kan møte når de skal legge til rette for lek i kroppsøvingsfaget.

## 3.0 Metode

*”En metode er en framgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme fram til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder»* (Hellevik 2002, s. 12). Begrunnelsen for å velge én bestemt metode er at vi mener at akkurat den metoden egner seg best for å belyse det spørsmålet eller problemstillingen vi har stilt på en best mulig måte. Metoden er altså redskapet vårt i møte med noe vi vil undersøke. I dette kapitlet skal jeg legge frem valg av metode. Dette omhandler teori som har dannet plattform for min forskning og utgangspunkt for drøfting av de funn jeg har kommet frem til i masteroppgaven.

### 3.1 Forforståelse

Som forsker har en med seg en forforståelse (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016). Denne forforståelsen innebærer blant annet hvilke tidligere erfaringer en har med seg og fagbakgrunnen (Johannessen et al., 2016). Gadamer (sitert av Hofmann & Holm, 2013, s. 60) argumenterer for at jeg som forsker allerede har «fordommer» med hensyn til deltakerne i prosjektet på bakgrunn av min forståelseshorisont. Forståelseshorisonten baserer seg på den måten jeg ser verden på, og vil bygges opp gjennom hele livet. Det er viktig at forskeren kjenner til sin forforståelse og sitt tolkningsmønster før intervjuene, slik at denne forståelsen ikke eller i minst mulig grad blir overført i forståelsen av et fenomen (Johannessen et al., 2015).

Masterstudiet ved Universitetet i Agder på grunnskolelærer 1-7 har gitt meg kunnskap om nyere forskning og teoretiske perspektiv innenfor området, spesielt knyttet til kroppsøvningsfaget hvor jeg har 150 studiepoeng i faget fra tidligere. Mitt engasjement og interesse ligger i å kunne danne en trivsel for faget ved å bruke lek som utgangspunkt for fysisk aktivitet. Jeg har også en personlig interesse for fysisk aktivitet og trening.

### 3.2 Valg av metode

Innen forskning skiller vi mellom to metodiske tilnærminger, nemlig kvalitativ og kvantitativ metode (Kvale & Brinkmann, 2015). Den kvalitative forskningen fokuserer på å forstå menneskelig erfaring slik den leves gjennom analyse av kvalitative materialer som er narrative og subjektive (Polit & Beck, 2018). Gjennom kvalitativ forskning ønsker en å få en

forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av virkeligheten slik den oppfattes av personene som studeres (Thagaard, 2013). I kvantitativ forskning er derimot tall og statistikk sentralt og denne typen forskning er opptatt av å undersøke forekomster, årsaker eller sammenhenger (Polit & Beck, 2018). Forskningsspørsmålet er derfor avgjørende og styrende for hvilken metodisk tilnærming som er hensiktsmessig å ta i bruk (Kvale & Brinkmann, 2015).

Kvalitativ forskning er ofte induktiv fordi den går fra erfaring til teori (Polit & Beck, 2018). Forskeren samler inn empiri, systematiserer dataen og ut i fra dette dannes det teorier (Jacobsen, 2000). Forskingen utvikler seg i takt med forskningsprosessen og i forhold til datainnsamling og empiri (Polit & Beck, 2018). For å besvare problemstillingen for denne forskningsoppgaven vil jeg ta utgangspunkt i et kvalitativt forskningsperspektiv med utgangspunkt i den fenomenologiske fagtradisjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvalitativ metode ønsker å få et større innblikk i virkeligheten og går altså derfor i dybden. Med utgangspunkt i at jeg ønsker å fokusere på kroppsøvlingslæreres egne beskrivelser, oppfatninger og opplevelser anses dette som et passende design for mitt forskningsarbeid.

Fenomenologisk forskningsdesign handler om å undersøke verden slik mennesker oppfatter den (Kvale & Brinkmann, 2015). Fenomenologi er en filosofisk og sosiologisk retning som kjennetegnes av en opptatthet av hvordan fenomener og situasjoner oppleves (Tjora, 2017). Vitenskapssynet tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2013). Fenomenologien bygger på en underliggende antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er (Kvale & Brinkmann, 2015).

Studien er en kvalitativ studie som baserer seg på semistrukturert intervju. Valg av vitenskapsteoretisk tilnærming er knyttet til hva forskeren søker informasjon om, og det vil danne utgangspunktet for den forståelsen hun eller han utvikler gjennom prosjektet (Thagaard, 2013). Med tanke på at denne studien har som formål å se nærmere på oppfatninger, meninger og erfaringer er det tolkende paradigme mest relevant for vitenskapelig tilnærming.

### **3.3 Kvalitativt intervju**

Kvalitativ metode tar sikte på å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle. Hensikten med det kvalitative intervjuer er å produsere kunnskap i samspillet

mellom informant og forsker (Kvale & Brinkmann, 2015). I hverdagen samtaler vi hele tiden og vi bruker språket til å kommunisere med hverandre. I et forskningsintervju derimot, er intensjonen å utvikle kunnskap knyttet til en bestemt tematikk, og det er vanligvis forskeren som leder an intervjuet med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålet for studien.

Intervju kan være ustrukturert, semistrukturert eller helstrukturert (Kvale & Brinkmann, 2015). Det som skiller intervjuene fra hverandre er graden av struktur og åpenhet (Christoffersen & Johannessen, 2012). I denne studien har jeg benyttet meg av semistrukturerte individuelle intervjuer. Dette er den mest vanlige intervjumetoden i kvalitativ forskning (Krumsvik, 2014). Denne formen for intervju har enkelte temaer og spørsmål som er bestemt og nedskrevet i en intervjuguide i forkant (Kvale & Brinkmann, 2015). Formuleringen av spørsmålene og rekkefølgen er ikke bestemt i detalj, men intervjueren vurderer hvor de ulike spørsmålene og temaene faller naturlig inn (Jacobsen, 2000). Fordelen med et semistrukturert intervju er at det legges til rette for at forskere kan styre spørsmålene ut fra hvordan intervjuforløpet utvikler seg (Ryen, 2006). Forskeren velger fortløpende hvilke svar det er ønskelig å følge opp, samtidig som en legger til rette for at nye, uventede og interessante temaer kan fremtre (Thagaard, 2013).

Et vellykket intervju er avhengig av at forskeren i prosjektet har forberedt seg godt. Dette betyr at en er godt orientert om intervjuobjektet og klar på hva en vil oppnå med intervjuet. Det er avgjørende å kunne stille relevante spørsmål og samtidig drive intervjuet fremover. Det betyr at du raskt må vurdere når det er viktig å gå i dybden, og når det er nok med en kortfattet informasjon. Dette krever det gode forberedelser for å kunne mestre (Thagaard, 2013).

### **3.4 Datainnsamling og databehandling**

#### **3.4.1 Intervjuguide**

Kvale og Brinkmann (2015) peker på viktigheten av en intervjuguide som et manuskript som strukturerer intervjuet mer eller mindre stramt. Intervjuguiden som er benyttet i denne studien ligger vedlagt i oppgaven (vedlegg 1). Intervjuguiden innenfor fenomenologisk forskningsdesign bærer preg av oppsatte temaer som skal dekkes og forslag på fordypningsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Målet er å få informantene til å gi en spontan og beskrivende fremstilling (Dalland, 2012). Intervjuguiden vedlagt inneholder tre ulike hovedtemaer i tillegg til ulike fordypningsspørsmål. De tre temaene er:

- 1) Lærerens tanker omkring begrepet lek i en kroppøvningskontekst
- 2) Fri lek og styrt lek
- 3) Refleksjoner omkring lærerens rolle i elevenes lek.

Hovedtemaene i intervjuguiden er utformet etter relevant teori og forskning og er brukt for å danne et utgangspunkt for å besvare hovedproblemstillingen for oppgaven. Intervjuguiden burde ifølge Kvale & Brinkmann (2015) være korte, enkle og uttrykkes i informantenes hverdagsspråk. Derfor er intervjuguiden i studien forsøkt å bestå av et muntlig språk, fri fra teori og vanskelige faguttrykk. Intervjuguiden ble utformet med dramaturgisk aspekter (Thagaard, 2013), hvor man bruker første del av intervjuet til introduksjonsspørsmål, informanten presenterte seg i forhold til utdanning og arbeidserfaring og undervisningssituasjon i kroppøvningsfaget. De neste spørsmålene går mer i dybden. Dalen (2011) kaller denne oppbygningen for traktprinsippet. Det handler om å stille generelle spørsmål i starten, slik at også informanten «blir varm i trøyen», for deretter å gå over på å stille mer spesifikke spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). På denne måten kan en opparbeide seg mer tillit hos informantene (Dalland, 2012). Den første delen av intervjuguiden består av spørsmål knyttet til læreren generelt og hvordan deres undervisning i kroppøvningsfaget foregår. Neste delen av intervjuguiden omhandler lærerens forhold til begrepet lek i en kroppøvningskontekst. Her ble lærerne blant annet spurt om hvilke typer leker de pleier å ha i sin undervisning og hva de legger i begrepet lek. Neste del av intervjuguiden tar for seg lærerens meninger og holdninger i forhold til fri og styrt lek. Siste delen av intervjuguiden omhandler lærerens rolle omkring deltakelse i barnas lek.

### **3.4.2 Utvalg**

For å innhente informasjon om et fenomen er det nødvendig å få tilgang til et miljø eller en institusjon (Hammersley & Atkinson, 1996). Det første steget for å skaffe seg denne tilgangen kan være gjennom såkalte portvakter (Hammersley & Atkinson, 1996). I en slik type forskningsoppgave som tar utgangspunkt i skolen kan en portvakt for eksempel være en rektor ved en skole. Rektoren kan ofte henvise til andre interessante personer i institusjonen som kan gi tilgang og hjelpe forskeren med å finne informasjonsrike informanter.

For å finne informanter til mitt forskningsprosjekt tok jeg kontakt med en rektor for en barneskole som jeg hadde kjennskap til fra før. Jeg fortalte om hensikten og målet med



studien og om behandlingen av konfidensielle data. Det ble også opplyst om at semistrukturerte individuelle intervjuer hvor lydinnspilling ville bli tatt i bruk. Ettersom at jeg trengte to lærere fra 1., 4. og 7.trinn var jeg også avhengig av innspill fra lærere ved flere skoler. Jeg tok derfor kontakt med en annen bekjent lærer fra en annen skole og denne læreren var behjelpelig med å få tak i flere informanter til forskningsprosjektet. Ettersom at jeg har som mål for studien å undersøke hvordan leken forandrer seg fra 1.trinn til 7.trinn hadde jeg valgt veldig konkrete kriterier for valg av informanter. I kvalitativ forskning er det vanligvis ikke hensiktsmessig å benytte seg av en tilfeldig utvalgsstrategi, da en vil kunne risikere å få informanter som ikke har erfaringer med fenomenet (Polit & Beck, 2018).

Strategiske vurderinger av hvilke informanter som er mest relevante og interessante for studien baserer seg på noen inklusjonskriterier. Følgende inklusjonskriterier for utvalget ble nedfelt:

- Menn og kvinner skal begge være representert.
- Lærer som underviser i kroppsøving på 1., 4. og 7.trinn.

Jacobsen (2000) hevder at utvalget bør være formålsorientert. Det innebærer at informantene bør velges ut ifra hva slags informasjon en ønsker å få og som best kan belyse forskningsspørsmålet (Jacobsen, 2000). Nettopp derfor har jeg valgt å sette dette som mine kriterier, fordi dette er lærere som best kan belyse mitt forskningsspørsmål. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at fenomenologiske studier gjerne består av ti eller færre informanter. Styrken med det kvalitative forskningsintervjuet er nettopp muligheten til å nå dypt i hvert enkelt intervju og få betydningsrike detaljer om få enheter (Ryen, 2006). Utvalget i studien består derfor at totalt seks lærere. To av lærerne underviser på 1.trinn (kvinner), to på 4.trinn (kvinner) og 2 på 7.trinn (menn).

Informantene i studien underviser alle i kroppsøving. Lærer 1A underviser sin egen gruppe med elever som hun selv er kontaktlærer for. Undervisningen er lagt opp til at hun selv underviser 15 elever i 45 minutter i sal og resten av tiden brukt til uteskole. Lærer 1B underviser også 45 minutter i sal og resten av tiden satt av til uteskole, men har grupper på 35-50 elever i gymsalen samtidig. Lærer 4A underviser 16 elever i 45 minutter i gymsal. Her har de ingen faste ute- eller turdager, men prøver å finne tid til dette litt sporadisk. Lærer 4B underviser 24 elever i gymsal en økt på 120 minutter inkludert dusjing. Lærer 7A underviser

30 elever i gymsal med en økt på totalt 60 minutter inkludert dusj. Lærer 7B derimot underviser alle 80 elevene på trinnet i en og samme økt totalt 60 minutter i sal, inkludert dusj.

### **3.4.3 Pilotintervju**

Før en går i gang med forskningsintervjuene kan det være hensiktsmessig å foreta et pilotintervju (Christoffersen & Johannessen, 2012). Dette blir gjerne gjort for å avdekke eventuelle svakheter ved intervjuguiden, samt sørge for at det tekniske utstyret virker. I tillegg er det særlig verdifullt for intervjueren selv, fordi en får øvd på å gjennomføre intervjuet og stiller derfor bedre forberedt. Alle intervjuene vil også modnes med intervjuguiden ganske fort. Etter 2-3 intervjuer er det vanlig at intervjueren får intervjuguiden såpass «under huden» at de er i stand til å frigjøre seg fra den i betydelig grad (Thagaard, 2013). I forkant av forskningsintervjuene i denne studien ble det gjennomført et pilotintervju. En lærer jeg kjente godt fra før stilte seg villig til å la seg intervjuet og dette ble gjennomført desember 2021.

En erfaring som ble gjort i etterkant av pilotintervjuet i forhold til intervjuguiden var at mange av spørsmålene var relativt like og kunne trekkes sammen til færre spørsmål. I pilotintervjuet ble det også benyttet båndopptaker og i transkriberingen ble jeg bevisst på flere av formuleringene. Ved flere anledninger ble det stilt flere spørsmål til intervjuobjektet samtidig. Derfor ble det gjort en endring i forkant av forskningsintervjuene, noe som gjorde det mer hensiktsmessig å la intervjuobjektet svare på ett spørsmål av gangen. Jeg ble også oppmerksom på viktigheten av å gi informantene nok tid til å svare på hvert spørsmål. Datamateriale fra pilotintervjuet er ikke inkludert i denne oppgaven.

### **3.4.4 Gjennomføring av intervju**

Når godkjenningen fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) og nasjonal fakultetets forskningsetiske komité (FEK) forelå ble skolene kontaktet gjennom e-post hvor det ble avtalt hvilke dager intervjuene skulle gjennomføres. Alle intervjuene ble gjennomført på totalt tre dager. Alle intervjuene var planlagt å bli gjennomført som personlig intervju. I studien er fem av seks intervju gjennomført som personlig intervju, med unntak av et intervju. Det siste intervjuet ble noe forandre grunnet smitte underveis i forskningsprosjektet. Derfor måtte det siste intervjuet gjennomføres digitalt. En svakhet med et digitalt intervju er at jeg da ikke får etablert en relasjon med informantene og mister den åpne samtalen ansikt til ansikt (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 68). Det ble i forkant sendt ut informasjonsskriv om forskningsprosjektet

og i tillegg måtte lærerne skrive under på samtykkeerklæringen. Ifølge Jacobsen (2000) er valg av intervjusted svært viktig da konteksten der intervjuet foregår har stor påvirkning på innholdet. Derfor foregikk alle intervjuene på skolen hvor lærerne selv holder til (med unntak av et digitalt møte).

### **3.4.5 Transkribering**

Første steget i analyseprosessen etter innhenting av datamaterialene er å transkribere alle intervjuene. Å transkribere handler om å skifte fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien innebærer transkriberingen å gjøre muntlig talespråk om til skriftspråk. Transkriberingen gjør dataen oversiktlig og i en mer lesbar form, slik at innsamlet data kan struktureres for videre analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Transkripsjon er også en svært tidkrevende prosess (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien har det transkriberte materiale et omfang på førti A4 sider med skriftstørrelse 12 (Times New Roman) og 1,5 linjeavstand. Transkribert materiale er ikke vedlagt oppgaven.

Transkribering er assosiert med tekniske og fortolkningsmessige problemstillinger (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne prosessen er det tatt i bruk en skrivestil tilnærmet skriftspråket for at materialet lettere kan forstås av leseren (Kvale & Brinkmann, 2015). I transkriberingen som er gjort har jeg forsøkt å gjengi utsagnene til informantene på en mest mulig ordrett måte. Ord som «eehh», «ehm», bekreftende utsagn som «mhm» og latter er derfor lagt inn i transkriberingen. For å bevare informantenes anonymitet er de kun gjengitt med lærer og hvilket klassetrinn de underviser på.

### **3.4.6 Analyseprosess**

Forskeren skal i analyseprosessen bearbeide dataen og trekke ut det mest essensielle fra innsamlet data. Det innebærer å strukturere, forenkle og å danne en god oversikt over data som er samlet inn (Jacobsen, 2000). Denne prosessen tar mye tid, men er avgjørende for at problemstilling besvares på en oversiktlig måte (Kvale & Brinkmann, 2015). I mitt forskningsprosjekt har jeg valgt å ta utgangspunkt i Braun og Clarke's (2006) kvalitative tematiske innholdsanalyse. Etter at forskningsintervjuene er gjennomført vil arbeidet med dataene bestå av følgende analyseprosedyrer

- Transkribere intervjuene
- Kode interessante funn på en systematisk måte på tvers av hele datasettet

- Søke etter temaer, kontrollere om temaene fungerer i forhold til kodene
- Definere og navngi temaer
- Rapportering av den kunnskapen som kommer frem i intervjuene

I denne studien har jeg valgt å benytte meg av det som i litteraturen betegnes som en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Braun og Clarke trekker frem tematisk analyse som den første analysemetoden kvalitative forskere bør lære seg. De begrunner dette med at metoden byr på grunnleggende ferdigheter som vil være nyttige for videre kvalitativ forskning. De trekker også frem metoden som nyttig for uerfarne forskere, da den er enkel og lære seg samt å gjennomføre. Slik jeg ser det er dette med på å forsvare bruken av denne metoden for meg som masterstudent, siden jeg har lite erfaring fra kvalitativ forskning fra tidligere.

Selve fremgangsmåten i analysen er også inspirert av Jacobsen (2010) sin fremgangsmåte innen kvalitativ innholdsanalyse. En innholdsanalyse er basert på en antakelse om at det en person sier i et intervju, kan reduseres til et sett færre, men mer overordnede og meningsfylte kategorier (Jacobsen, 2010). Kategorisering handler om å «brekke opp» temaet i mindre enheter, og videre samle ulike deler av teksten (data) i disse enhetene. Når intervjuer er kategorisert vil neste skritt være å tilordne enheter til de enkelte kategorier og til slutt se på likheter og ulikheter mellom forskjellige enheter knyttet til de kategoriene en tidligere har definert (Jacobsen, 2010).

Analyseprosessen er naturlig utviklet i bakgrunn av de tre hovedtemaene i intervjuguiden: 1) hva er lek?, 2) lek i undervisningen og 3) lærerens rolle i elevens lek.

Hvert intervju ble lest i sin helhet som teoretisk lesning og delt inn i meningsenheter og det ble utført en meningsfortetting for å forenkle videre analyser. Videre er det fortatt en innholdsanalyse som består av seks ulike faser. De to første fasene består av tematisering og kategorisering (Jacobsen, 2000). I min studie har de deduserte utsagnene blitt tematisert og kategorisert ut fra innholdet i hovedtemaene i intervjuguiden. Jacobsen (2000) betegner dette som en før-kategorisering. Analysens tredje fase handler om å gi kategoriene innhold igjen i form av sitat. Her er det brukt de sitatene som de deduserte utsagnene er utledet fra. I fjerde og femte fase har jeg ledd etter likheter og forskjeller mellom informantene. I analysens sjette fase ble det ledd etter mulige forklaringer relatert til teori og forskning. Data vil bli presentert etter de tre hovedkategoriene med illustrerende sitater.

Jeg har valgt å strukturere og systematisere datamaterialet gjennom å samle utsagt fra enkelte spørsmål og temaer ved siden av hverandre, for deretter og se dem opp mot hverandre. På denne måten kunne jeg få en oversikt over utsagnene og om disse var et uttrykk for felles synsopfatning og mening eller om informantene hadde ulike meninger omkring temaet. Videre kan en derfor se temaet eller spørsmålet opp mot lærerne, aktuell teori og tidligere forskning. I følge Kvale & Brinkmann (2015) kalles denne måten å analysere på for meningsfortetting. Dette vil da bli en forkortelse av informantenes uttalelser til kortere formuleringer.

Jeg vil også belyse en utfordring jeg har møtt på underveis i studien og særlig analyseprosessen av lek som fenomen.

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

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

### **3.4.7 Koding og utvikling av tema**

Etter at alle intervjuene er transkribert er det nødvendig å lese gjennom transkripsjonene flere ganger for å få oversikt og danne et bilde over hvilke fenomener teksten kan gi en forståelse av. Underveis er det hensiktsmessig å markere interessante uttalelser etter fargekoder eller understreking (Jacobsen, 2000). Umiddelbare refleksjoner og tanker rundt materialet ble fortløpende notert og markert.

Gjennom analyseprosessen i studien er det blitt benyttet koding og tematisering for å strukturere og analysere data. Koding av data er en vanlig fremgangsmåte i kvalitativ analyse og handler om at teksten blir delt opp og betegnet med kodeord (Thagaard, 2013). Jeg startet tidlig med å markere uttalelser som passet inn under hovedtemaene fra intervjuguiden med

fargekoder. Her ble informantene spurt om ting i utgangspunkt i de overordnede teamene i intervjuguiden (se vedlegg 1) for å belyse fenomenet lek.

Underveis i analyseprosessen av datamaterialet prøvde jeg å plassere uttalelser fra informantene i en eller flere temaer etter hvert som de dukket opp. Tematisering handler om å samle dataene i grupper gjennom identifisering av interessante mønstre (Braun, Clarke & Weate, 2016). Videre i analysen har jeg laget en individuell profil til hver informant hvor informantenes uttalelser har blitt kortet ned til mer konkrete formuleringer. Kvale & Brinkmann (2015) kaller denne prosessen for meningsfortetting. Temaene og meningsutsagnene til informantene vil bli presentert i resultat- og diskusjonsdelen.

### **3.5 Ethiske overveielser**

I alle forskningsprosjekter er det etiske problemstillinger som må tas hensyn til. Ethiske spørsmål er ikke bare knyttet til selve feltarbeidet, men må inkluderes i alle ledd og gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Som forsker ønsker en gjerne utfyllende informasjon, samtidig som en er pliktig å ivareta informantene. Dette gjelder både i forskningsintervjuet, analyseprosessen og i fremstilling av resultater og funn. Fire etiske områder er spesielt sentrale i forbindelse med forskning: informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2015).

Utgangspunkt for enhver forskning er at deltakere har gitt informert samtykke (Postholm, 2010). Informert samtykke innebærer at informantene i forskningsprosjektet har rett til å vite at de blir forsket på og rett til informasjon om prosjektets overordnede formål (Ryen, 2006). Informert samtykke sikrer den frivillige deltakelsen (Kvale & Brinkmann, 2015). I rekrutteringen av informanter ble det sendt ut et infoskriv til lærerne (vedlegg 2). I skrivet kommer det frem informasjon om hensikten med prosjektet og hva eventuell deltakelse vil innebære. Lærerne som deltok i studien har også skrevet under på en samtykkeerklæring. Deltakelsen i prosjektet skal være frivillig, og dersom det ønskes kan deltakeren trekke seg og sine data når som helst i forskningsprosessen uten at det skal skape ubehag for personen. Deltakeren skal også være informert om hva forskningen omhandler.

Prinsippet om konfidensialitet innebærer at informantene skal anonymiseres når resultatene i studien skal presenteres (Postholm, 2010). Forskeren har ansvar for at informantene i

forskningsprosjektet ikke utsettes for skade eller alvorlige belastninger i forbindelse med prosjektet. Konfidensialitet har også en forskningsmessig betydning gjennom at anonymisering av deltakerne bidrar til at fokuset rettes mot forståelsen av de sosiale fenomener som kommer frem i analysen, fremfor deltakerne selv (Thagaard, 2013). Båndopptakeren som ble brukt ved gjennomføringen av intervjuene er lånt fra en av skolene hvor datamateriale ble innhentet fra. Lydopptakene vil bli slettet i juni 2022 når prosjektet er ferdigstilt. Intervjuene ble transkribert på en passordbeskyttet datamaskin.

Deltakelse i prosjektet kan føre med seg eventuelle konsekvenser som forskeren må reflektere over og vurdere (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren må selv vurdere om innsamling av data kan berøre sårbare og følsomme områder som informantene senere kan angre på at de har gitt (Kvale & Brinkmann, 2015). Studien er ikke forbundet med noen tydeligere konsekvenser eller ulemper. I informasjonsskrivet som ble sendt ut i forkant ble det opplyst om at det ikke ville ha noen negative konsekvenser om en ikke ønsker å delta eller senere trekke seg.

Nærhet til feltet er særlig sentralt i kvalitativ forskning (Thagaard, 2013). I forkant av situasjonen med forskningsintervjuet er det nødvendig å reflektere over forskerrollen, da det er forskeren som er viktigste redskap til innhenting av informasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er derfor spesielt viktig å ha åpenhet og respekt overfor informantene og samtidig være klar over det asymmetriske maktforholdet som oppstår mellom informant og forsker (Kvale & Brinkmann, 2015).

### **3.6 Troverdighet - Vurdering av dataenes kvalitet**

I følge Dalen (2011) er det mange forhold innenfor kvalitativ tilnærming som bør drøftes i forhold til gyldighet. Studiers styrke og troverdighet diskuteres ofte i følge Kvale & Brinkmann (2015) i sammenheng med begrepene objektivitet, reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Begrepsbruken knyttet til vurdering av kvalitet i kvalitativ forskning er mye diskutert (Polit & Beck, 2018). Thagaard (2013) viser til at enkelte helst opererer med begrepene validitet, reliabilitet og generalisering innenfor kvalitativ forskning. Lincoln og Guba (1985) fremhever derimot begrepene kredibilitet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet for å vurdere sannhetsverdien ved funnene i forskningen (Thomas & Magilvy, 2011). For å vurdere kvaliteten på denne studien vil jeg forholde meg til begrepene validitet og overførbarhet.

Validitet, eller gyldighet, betyr i hvilken grad man ut fra resultatene av et forsøk eller en studie kan trekke gyldige slutninger om det man har satt seg som formål å undersøke (Thagaard, 2013). Validering behandles ikke bare i selve prosessen med innhenting av data, men er en kontinuerlig prosess som går gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Validitet handler om i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke, med andre ord i hvilken grad den kvalitative forskningen gir gyldig og vitenskapelig kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015). Validering behandles ikke bare i selve undersøkelsesprosessen, men er en kontinuerlig prosess som går gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Valideringen avhenger av kvaliteten på undersøkelsen hvor funnene kontinuerlig må sjekkes, utspørres og fortolkes teoretisk (Kvale & Brinkmann, 2015).

Et særlig viktig trekk ved kvalitativ forskning er å utvikle en forståelse av de fenomenene som studeres (Thagaard, 2013). I slike studier gir fortolkningen grunnlag for overførbarhet, og ikke beskrivelser av mønstre i dataene. Derfor er det viktig å tenke på om tolkningen som utvikles innenfor rammen av et prosjekt, også kan være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2013). Forskning handler alltid om å skape troverdige resultater, det vil si godt begrunnede tolkninger gjort ved systematiske analyser av empiriske data, som igjen er generert ved et nøye gjennomtenkt design (Tjora, 2017).

## **4.0 Resultat og diskusjon**

I dette kapitlet vil resultater fra intervjuene bli presentert og drøftet i lys av aktuell teori og tidligere forskning. Formålet er å gi en oversikt over de mest sentrale funnene. Resultater fra hvert hovedtema i intervjuguiden vil bli presentert etterfulgt av en diskusjonsdel til hvert tema. I resultatdelen vil illustrerende sitater fra informantene presenteres i tillegg til forfatterens beskrivelse av sitatet. For å ivareta informantenes anonymitet vil sitater kun identifiseres med nummer og bokstav. Ettersom det er foretatt to intervjuer per klassetrinn vil informantene bli kategorisert som A eller B og 1, 4 eller 7 i forhold til hvilket klassetrinn de underviser på. I kapittel 4.1 presenterer jeg resultater fra lærernes syn på hva lek er. I kapittel 4.2 presenteres funnene for hovedkategorien lek i undervisningen. Til slutt i kapittel 4.3 presenteres funnene omkring lærerens rolle i elevenes lek.



I analysearbeidet har jeg valgt å benytte meg av en temasentrert analyse eller en innholdsanalyse. Temaene for undersøkelsen er dermed det sentrale. Ved bruk av denne tilnærmingen i analysearbeidet kan man sammenlikne informasjonen fra hvert tema mellom informanter og tidligere forskning på dette området (Thagaard, 2013). En slik sammenlikning med likheter og ulikheter kan gi grunnlag for en dypere forståelse.

#### 4.1 Resultater og diskusjon for hovedkategori lærernes syn på lek

Tabell 2: Resultater for hovedkategori lærernes syn på hva lek er

	Meningsutsagn	Dedusert utsagn	Tema
1A	«Vi bruker mye lek som øving på samarbeid og turtaking. Så leken, ja hvordan skal jeg forklare det da, lek er liksom litt for å øve på andre typer ting. Spesielt det sosiale»	Læreren beskriver leken hvor hovedfokuset ligger i den sosiokulturelle verdien. Spørsmålet er da om dette er «pålagt» læring.	Lek som et middel for læring
1B	«Jeg legger til rette for ulike aktiviteter. Og hvis det er noe de synes er kjekt så gjør de jo det om og om igjen og man ser hvilken mestring det ligger i det»	Læreren fokuserer på frivillighet. Barna velger selv om de vil delta og hvordan. Her fremhever læreren hvordan elevene selv utvikler seg.	Lek kun for morro // Lek som et middel for læring
4A	«Lek er jo, hvertfall på barn på 4.trinn, all aktivitet og alt de gjør. Vi har jo mest regeltek, styrt lek også har de av og til faktisk frilek i gymsalen.»	Læreren tenker at all aktivitet som foregår faller innenfor kategorien lek.	Lek er all aktivitet // Leken innenfor ulike kategorier
4B	«Jeg tenker jo at det er to hovedforskjeller. Lærerstyrt lek og fri lek. Men det er jo når det på en måte ikke er konkurransepreget. Når det på en måte er mest for å få glede, samtidig som man kanskje øver på ferdigheter, men med et lekprega utgangspunkt.»	Læreren fremhever både viktigheten av å øve på ulike ferdigheter som en del av leken, men også opplevelsen av glede og mangel på opplevelse av konkurranse.	Leken innenfor ulike kategorier// Konkurranseaspektet ved leken
7A	«Lek er aktivitet hvor det ikke er særlig fokus på å vinne. Leken handler om at fokuset er tatt vekk fra prestasjon. I mange leker blir det ofte en vinner, men hovedfokuset ligger i å ha det gøy underveis»	Læreren fokuserer på selve gleden i å leke. Elevene får være med og ha det gøy sammen. Leken er indre motivert.	Leken kun for morro //Konkurranseaspektet ved leken
7B	«I kroppsøving, stort sett hele tiden. Altså jeg prøver i hvertfall å ha regler og hva de legger innenfor de rammene kan de selv få bestemme. Så jeg er veldig på det at når jeg forklarer regler så prøv å være kreativ, utfordre dem vær så snill»	Læreren mener at all aktivitet faller innenfor kategorien lek. Reglene er fremtredende i leken, men er ikke noe som kan endres.	Lek er all aktivitet som foregår i kroppsøvingsfaget

Funn fra datainnsamlingen viser at lærerne har ulikt syn på lekens egenverdi når de ble spurt om å forklare hva de selv legger i begrepet lek i en kroppsøvingsskontekst (tabell 2). Noen av lærerne trekker frem at leken skal foregå på barnas premisser, hvor elevene selv skal ha det

gøy og gjøre ting de selv synes er kjekke. Lærerne fokuserer da på at leken skal være morsomt og meningsfullt hos elevene. Andre lærere vektlegger at leken skal være et verktøy for videreutvikling av samarbeid, turtaking eller generelt øving på andre ting. For andre lærere er leken også særlig viktig for å øve på de sosiale ferdighetene. Flere av lærerne trakk også frem at det handler om at leken ikke skal være konkurransepreget.

I dette kapitlet vil resultatene fra datainnsamlingen som omhandler lærerens syn på leken bli diskutert. Funnene ved datainnsamlingen viser at lærerne fokuserer på ulike momenter av leken når de forklarer hva de selv tenker at lek er. Sutton Smith (1997, i Sundsdal & Øksnes, 2015). er også kjent for å omtale leken som flertydig, eller mangfoldig, altså at det ikke finnes én definisjon på lek eller én måte å leke på. Dette fremkommer også i resultatene av undersøkelsen. Lærerens syn på lek og læring vet vi også at har stor betydning for praksisen, altså hvordan lærerne bruker leken som en del av opplæringen (Hyvonen, 2011). Funn i datamaterialet viser også til at lærerne har ulikt syn på lekens egenverdi.

Funnene i analysen viser at lekbegrepet i en kroppsøvingssammenheng kan oppleves som noe uklart, der skillet mellom lek, spill og ulike konkurranser er «flytende». Dette bekrefter Moen (2018) i sin dagsaktuelle kartleggingsrapport av innholdet i kroppsøvingssammenheng, hvor disse grenseoppgangene fremstod som noe «diffuse». Lillemyr (1999) peker også på at lek er vanskelig å definere fordi det varierer fra barn til barn. Han snakker også om at barn kan ha ulike oppfatninger av samme type lek, samtidig som at samme type lek kan variere fra tidspunkt til tidspunkt.

#### **4.1.1 Konkurransespektet ved leken**

Enkelte av informantene nevner fokuset på konkurranse som fraværende når det er snakk om lek.

*«Lek er aktivitet hvor det ikke er særlig fokus på å vinne. Leken handler om at fokuset er tatt vekk fra prestasjonen. I mange leker blir det ofte en vinner, men hovedfokuset ligger i å ha det gøy underveis (Lærer 7B)».*

*«Men det er jo når det på en måte ikke er konkurransepreget. Når det på en måte er mest for å få glede, samtidig som man kanskje øver på ferdigheter, men med et lekprega utgangspunkt. (Lærer 4B)»*

Begge lærerne uttaler seg om at leken ikke skal fokusere på selve konkurransen underveis, men å ha et lekpreget utgangspunkt. Lærer 7B fokuserer mer på selve gleden i å være en del av leken og trekker frem at leken ofte blir stående igjen med en vinner, men at fokuset ikke ligger på at noen er «vinnere» i leken. Motivasjon og lekens betydning for menneske er fremtredende og den indre motivasjonen gir dem drivkraft som gir dem ideer, fantasier og innfall til å leke det som betyr noe personlig for de der og da (Lillemyr, 2014). En slik tilnærming til leken legger vekt på at leken er formålet i seg selv, og ikke en metode for å oppnå ytre mål. Læreren presiserer også selv at en ofte står igjen med en vinner når det lekes, men at han er opptatt av at fokuset skal vekk fra konkurranseaspektet.

Lærer 7B sier: «I mange leker blir det ofte en vinner, men hovedfokuset ligger i å ha det gøy underveis». Læreren påpeker likevel at leken ofte inneholder et konkurranseaspekt, men at fokuset ikke skal være å vinne. Konkurransen har også mange ulike kvaliteter og det moralske utgangspunktet varierer og blir sett på fra forskjellige perspektiver. Konkurransen kan også ses på en måte som iboende verdifull med moralske agendaer og gode kvaliteter. Dette handler om å bygge opp verdier som ærlighet, rettferdighet og ansvar for seg selv og andres ve og vel som er ønskelige moralske utfall av undervisningen (Lumpkin & Stokowski, 2011).

Det har lenge vært en diskusjon om hvor vidt konkurranse burde være en del av kroppsøvingfaget eller ikke (Meakin, 1981). Det har tidligere også vært motreaksjoner på praktiseringen av konkurranse i skolen og at konkurranse i seg selv ikke har iboende moralsk forankring og fører heller til egoistiske og selviske adferdsmønstre (Arnold, 1997). Fielding (1976) hadde store motreaksjoner mot bruken av konkurranse i skolen. Han mente at konkurransen som et sosialt ideal var avskyelig og moralsk forkastelig, og uansett hvilke andre kriterier man ønsker å inkludere eller ekskludere vil denne formen for opplæring føre til motarbeidelse av andre og føre med seg uønsket atferd av deltakerne.

#### **4.1.2 Lek som et middel for å lære**

Noen av lærerne i studien trekker frem læring, faglig og sosial utvikling som viktige verktøy som et resultat av leken i kroppsøvingfaget. Her kobler lærerne blant annet lek sammen med utvikling av barns sosiale kompetanse som kan knyttes opp mot det sosiokulturelle, hvor en ser på lekens egenverdi ut fra lekens sosiale og kulturelle verdi (Lillemyr, 2019). Det kan også knyttes opp mot det sosialantropologiske perspektivet som ser på lekens sosiale og relasjonelle egenverdi (Lillemyr, 2019).

*«Vi bruker mye lek som øving på samarbeid og turtaking. Lek er liksom litt for å øve på andre type ting. Spesielt det sosiale (Lærer 1A)».*

Læreren beskriver leken som et fenomen hvor øving, læring og samarbeid står i fokus. Forskjellen mellom de ulike lærerne kommer gjerne frem i forhold til hvordan den brukes, leken som formål i seg selv eller lek som metode for å oppnå ytre mål. En viktig teoretiker som forsket mye på barns lek er Jean-Jaques Rosseau (Øksnes, 2019). Han mente at oppdragelsen av barn måtte ta utgangspunkt i barns forutsetninger og at lek gjennom barndommen var et veldig viktig punkt (Øksnes, 2019). Målet om å få barn til å bli samfunnsdyktige borgere var noe han var særlig opptatt av, og dermed mente han også at leken skulle være en sentral del i den nye barnepedagogikken (Øksnes, 2019).

Lærer 4B trekker også frem en studie som de har gjort på sin skole i forbindelse med at alle lærerne tar veiledningspedagogikk om hvor godt elevene leker når de er på tur og hvordan de mikser seg i forhold til ulike grupper.

*«Og det vi har sett er at når våre elever er på tur så er de veldig fantasifulle og kan leke med alle, men i hallen så synes jeg særlig at frilek ikke er noe særlig greit da med den her gruppen (Lærer 4B)».*

Barns lek kan altså fortelle oss voksne/pedagoger om barns læring, utvikling og sosialisering. Lek er også en arena hvor elevene kan vise sine sosiale ferdigheter. Gjennom sine lekeferdigheter og sin lekekompetanse vil man ta initiativ selv og svare på initiativ fra andre (Bateson, 1976). I studien peker flere lærere på at elever med dårlig lekekompetanse sliter med sosiale ferdigheter. Videre snakker lærerne om å lære elevene de «vanlige» tradisjonslekene, slik at de kan være delta når disse blir lekt i for eksempel friminutt. Elevene må blant annet kunne løse konflikter, kommunisere og komme andre i møte.

En av lærerne trakk også frem en erfaring fra skolen hvor de tydelig kunne se hvem som lekte med hvem, altså elevenes sosiale nettverk og i tillegg kunne de se hvem som ofte var lengre opp i «hierarkiet» enn andre.

*«Vi ser jo ofte på når barna leker ute og da er det ofte sånn at noen er mor, en annen er far og noen andre unger. Også har det vist seg å være litt sånn at hvis du er nede*

*på hierarkiet så er du ofte hund. Og da må vi gjerne inn og veilede de og fortelle at det kan være lurt å bytte litt på rollene og sånn (Lærer, 4A)»*

Dette trakk læreren selv frem som et godt eksempel på en mulighet for at elevene kunne tilegne seg sosiale ferdigheter gjennom leken og lærerne kunne veilede dem. Johansson & Samuelsson (2009) forteller at når barn leker med hverandre ser de andres perspektiv og barna kan etter hvert forstå andres synspunkter. På denne måten kan leken åpne opp for gode læringsarenaer, spesielt med innlæringen av sosiale ferdigheter

Spesielt viktig for læringen er å kunne gjøre tankeobjekter synlig for barn å få dem til å tenke og fundere på nettopp dette (Samuelsson & Carlsson, 2009). Disse metakognitive samtaler fungerer som en hjelp for å gjøre barna bevisste og i slike samtaler blir barna utfordret til å fundere og reflektere over hva de gjør, hvorfor de gjør spesifikke ting, noe som vanligvis blir tatt for gitt. I mange av tilfellene som lærerne nevner, kan barna selv finne ut av hva som kan være fornuftig å gjøre, men noen ganger kan det være greit at lærerne snakker med barna om dette. Hensikten med de metakognitive samtaler er nettopp å gi barn forutsetninger for å se egen læring, men også å skape forutsetninger for refleksjon (Samuelsson & Carlsson, 2009).

#### **4.1.3 Leken kun for morro**

Enkelte av lærerne i studien har svart at leken skal foregå på barnas premisser, hvor elevene selv skal ha det gøy og gjøre ting de selv synes er kjekt.

*«Jeg legger til rette for ulike aktiviteter. Og hvis det er noe de synes er kjekt så gjør de jo det om og om igjen og man ser hvilken mestring det ligger i det. Kanskje ikke de har turt å klatre i ribbeveggen, men når det er fri lek så får de tid til å gjøre det. De begynner kanskje lavt og hopper ned også tørr de mer og mer» (Lærer 1B).*

*«Lek er aktivitet hvor det ikke er særlig fokus på å vinne. Leken handler om at fokuset er tatt vekk fra prestasjon. I mange leker blir det ofte en vinner, men hovedfokuset ligger i å ha det gøy underveis» (Lærer 7A).*

Lærer 1B legger særlig vekt på at leken inneholder frihet og frivillighet hvor barna selv velger om de vil delta og hvordan, noe også Vedeler (2006) mener er viktig for at barna skal oppleve leken som meningsfull. Læreren er opptatt av at leken skal foregå på barnas premisser.

Sundsdal & Øksnes (2015) beskriver blant annet leken som en morsom og spennende aktivitet som barn gjør fordi de synes det er gøy. Lærer 1B presiserer også at elevene tørr mer og mer når de får tid på seg og det ikke er noe de blir tving til å gjøre.

Lærer 7A trekker også frem aspektet med at elevene skal ha det gøy underveis når de leker og at fokuset er tatt vekk fra prestasjon. Enkelte elever kan gjerne ha vanskeligheter med å delta når det alltid er fokus på prestasjon. Barn ønsker i utgangspunktet flere aktiviteter uten prestasjonsfokus og møteplasser hvor de kan være sammen med venner. Aktiviteter hvor barna trives og kan velge selv gir en stor grad av indre motivasjon. Dette bidrar til at flere elever ønsker å delta og skaper en positiv atmosfære for elevene.

Gjennom leken formes vennskap mellom barna. Vennskap er også viktig for at barna skal trives på skolen og er dermed også med på å forhindre for eksempel mobbing. På denne måten bidrar en til at elevene får muligheten til å ta del i et godt sosialt miljø på skolen og danner også grunnlaget for et godt læringsmiljø. Gjennom lek og eksperimentering lærer også barnet masse om hvordan verdenen fungerer og hvordan de forholder seg til andre mennesker. Leken er frivillig og indremotivert og barnet oppfatter leken som noe han eller hun gjør fordi de har lyst og ikke fordi de har et mål med det. Leken endrer seg også gjennom barnets utvikling. Når barna leker, tenker de ikke over at de leker for å lære, men mange barn opplever nok at når voksne styrer leken med elementer av læring, mister leken verdi. Voksne har et ansvar å støtte barna, ikke forberede de til neste livsfase og utdanningstrinn (Hennum & Østrem, 2018).

#### **4.1.4 Ulike typer lek**

To av lærerne svarer også at de bruker ulike typer lek og bruker navn for ulike kategorier for lek. *«Lek er jo, hvertfall på barn på 4.trinn, all aktivitet og alt de gjør. Vi har jo mest regellek, styrt lek også har de av og til faktisk frilek i gymsalen.»* (Lærer 4A)

Læreren kategoriserer leken som blir brukt mest i undervisningen inn i regellek, styrt lek og frilek. Regelleken faller også innenfor kategorien som tradisjonslek og er gjerne leker som er en del av tradisjonen, har eksistert i lang tid og som går i generasjoner (Jagtøien & Hansen, 2000). Vi ser også at barna stadig lager seg nye regler fra de erfaringene de har og ut fra behovet som oppstår i øyeblikket (Jagtøien & Hansen, 2000).

*«Jeg tenker jo at det er to hovedforskjeller. Lærerstyrt lek og fri lek. Men det er jo når det på en måte ikke er konkurransepreget. Når det på en måte er mest for å få glede, samtidig som man kanskje øver på ferdigheter, men med et lekprega utgangspunkt» (Lærer 4B).*

Begge lærerne bruker uttrykket frilek som en kategori for inndeling av fenomenet lek. Innenfor leken, som også er veldig kjent for mange, er det vanlig å skille mellom det mange kaller for fri lek og styrt lek/veiledet lek (Pellegrini, 2009). Den frie leken er ofte basert på selvbestemmelse og spontanitet (Lillemyr, 2011). Den styrte leken derimot, er ofte aktivitet som ikke barna setter i gang av seg selv, men som de voksne tar initiativ til (Scullty & Roberts, 2002). Når lærer 4B snakker om lærerstyrt lek, er det naturlig å tenke på det som også kalles for styrt lek eller veiledet lek.

#### **4.1.5 All aktivitet som foregår i kroppsøvningsfaget er lek**

Noen av lærerne svarer at all aktivitet faller innenfor kategorien lek.

*«Lek er jo, hvertfall på barn på 4.trinn, all aktivitet og alt de gjør (Lærer 4A).*

*«I kroppsøving, stort sett hele tiden. Altså jeg prøver i hvertfall å ha regler og hva de legger innenfor de rammene kan de selv få bestemme. Så jeg er veldig på det at når jeg forklarer regler så prøv å være kreativ, utfordre dem vær så snill» (Lærer 7B).*

Lærer 7B forklarer leken på en måte hvor det kan virke som om han er opptatt av å gjøre om på de vanlige normene for regelleker. Han sier også senere at når de spiller fotball så vet alle at de ikke skal ta ballen med hånden, men at man skal på en måte kunne legge til andre momenter likevel. Han sier videre at de pleier å ha et par retningslinjer som utgangspunkt for å styre ting, men at aktiviteten endrer seg etterhvert. Jagtøien og Hansen (2000) presiserer også at de ser at barn stadig lager seg nye regler fra de erfaringene de har og ut fra behovet som oppstår i øyeblikket.

Begge lærerne forklarer at all aktivitet er lek når de snakker om kroppsøvningsfaget. Lærerne viser at de har en bred forståelse av hva som kan være lek og at leken handler om at det innebærer aktivitet som ikke synes å ha noen eksplisitt mål. Ettersom at det er ingen som har en riktig faglig definisjon på hva lek er, kan vi se at fenomenet kan ses på mange ulike måter

(Palm, Becher & Michaelsen, 2018). Lekens mangfoldige karakter gjør at det er en tilsynelatende umulig oppgave å finne en enkeltstående definisjon på lek (Skram, 2016).

## **4.2 Resultater og diskusjon for hovedkategori lek i undervisningen**

I dette kapittelet vil funnene fra datainnsamlingen som omhandler lek i undervisningen bli presentert. Innenfor dette kapitlet vil det bli presentert hvilke typer leker som blir brukt i undervisningen, hva lærerne sier om frilek og styrt lek og til slutt om inne og utelek.

### **Hvilke typer lek blir brukt i undervisningen?**

I undersøkelsen kommer det frem at tradisjonslek er den mest fremtredende lekkategorien i undervisningen for alle trinn. Lekene som blir nevnt av lærerne når de blir spurt om hvilke leker de bruker i sin undervisning er blant annet fisken i det røde hav, rydde hagen, rødt lys, ulike varianter av sisten, haien kommer, nappe hale & alle mine barn. Utenom dette brukes det hinderløyper, altså øvelseslek for elevene på 1.trinn, i tillegg til fantasilek på 7.trinn. Begge lærerne på 7.trinn nevnte også en lek som de selv kalte for blekkspruten. Denne leken gikk ut på at det var en deltaker som var blekksprut, mens alle de andre var fiskebarn. Blekkspruten står i midten av hallen og på signal skal alle fiskebarna prøve å komme seg over på andre siden uten å bli tatt. Hvis de blir tatt på veien blir disse til blekksprutens armer. De skal da sette seg ned på stedet de ble fanget og skal hjelpe blekkspruten med å fange flere fiskebarn.

### **Frilek**

Når lærerne fikk spørsmål om den frie leken og hvilken plass den hadde i deres undervisning var svarene noe variert. Noen har fastsatt tid til frilek hver gang de har kroppøving, andre bruker det cirka én gang i måneden og noen mer sjeldent. Flere av lærerne forklarer seg også med at de har lite frilek, men at det skyldes for liten tid. Flere av lærerne mener at dette krever for mye tid for hva de har lagt opp til i sin undervisning. I undersøkelsen kommer det frem at noen av lærerne legger til rette for at elevene kan leke fritt, men på ulike måter. Den frie leken er altså ulik fra lærer til lærer. Noen av lærerne forklarte at de legger til rette for at elevene kan leke fritt, men likevel med noen bestemte regler eller betingelser. Lærer 4A forklarte for eksempel at hun pleide å la elevene selv bestemme på slutten av timen hvilket utstyr de ville bruke og hvordan de ville bruke dette, men at de likevel måtte ha rammer eller regler for hvordan frileken skulle være. Dette sa hun selv handlet mer om å ha kontroll og skape



trygghet i gymsalen for å unngå skader, etc. En annen lærer forteller at han bruker fri lek mer som en «venteaktivitet» mens resten av klassen er i garderoben og skifter. Her forteller læreren at han legger klart utstyr som elevene kan bruke fritt frem til alle er klar. Noen kaster basket på kurv eller napper hale, uten at læreren selv setter i gang aktiviteten.

Fordeler med den frie leken som lærerne selv trekker frem er blant annet at elevene selv får velge og dermed er mer positiv til det som skjer. Flere av lærerne mener også at den beste leken skjer når elevene selv får holde på med det de ønsker. Da får de en motivasjon av å holde på med noe som de selv har bestemt, og ikke en lærer har bestemt at nettopp de skal gjøre. En av lærerne sier at det heller ikke finnes noen ulemper med den frie leken. Flere av informantene trekker også frem at elevene blir mer kreativ når det er fritt, fordi de får lov til å gjøre det de selv vil. De får gjerne testet ut ting de aldri ellers ville fått lov til på grunn av at læreren setter grensene og mener kanskje dette er for farlige ting å gjøre for de små elevene for eksempel. En lærer kommenterer også at han tror de elevene som ikke driver med idretten på fritiden gjerne er de elevene som trives best med den frie leken (Lærer 7A). Dette henger gjerne sammen med at de ikke er så regelbundet fra tidligere og dermed har lettere for å være mer kreativ og lager sine egne regler eller leker.

Ulempene som lærerne trekker frem er at noen av elevene ikke vet hva de skal gjøre når de får muligheten til å ha fri lek. De vet ikke helt hvor de skal begynne og da blir mange av de veldig passive. Dette gjelder spesielt for de eldre elevene. Her forventer elevene å bli igangsett og når læreren ikke gjør dette blir de gjerne sittende på siden eller på scenen for å snakke eller gjøre andre ting de heller synes er mer interessant. Det kommer også frem at de stille elevene er kanskje de som sliter mest når det gjelder fri lek, fordi de gjerne trenger litt mer hjelp for å komme inn i leken og tørr gjerne ikke spørre de andre elevene selv. Spesielt for de små elevene kan dette være et problem. Flere av lærerne på både 1. og 4.trinn forteller at de stille elevene gjerne da blir hengende sammen med en voksen, for å slippe å ta del i leken med andre eller at de ikke får lov til å være med på andres lek.

### **Styrt lek**

Fordelene med den styrte leken er det mange av, kommenterer flere av lærerne. Likevel er det flere av momentene som kommer frem som en gjerne kan stille spørsmålsteget rundt i forhold til hvem de er til fordel for. En av lærerne sier selv at en av fordelene med den styrte leken er gjerne at det er litt mer kontroll og lite kaos, men dette er jo mer noe vi lærere er opptatt av

enn elevene. En av lærerne på 1.trinn sier også at hun er glad hun kan ha kontroll over leken til elevene fordi hun er redd for at de skal skade seg hvis ikke. Flere sier også at den styrte leken bidrar til mindre diskusjon og krangling, i tillegg til at flere elever er mer aktive når de vet hva de skal gjøre og en lærer styrer aktiviteten. Ulempene med den styrte leken kan være at elevene ikke får utspring for sin kreativitet og at elevene ikke ønsker å delta fordi det er noe som læreren selv bestemmer. Noen av elevene opplever ikke leken som like meningsfylt som i den frie leken og motivasjonen kan synke.

### **Innelek og utelek**

Begge klassene på 1.trinn har fast turdag én dag i uka. Lærerne på 4.trinn forteller at de ikke har noen fastsatt dag til tur, men at de bruker uteområdene rundt skolen mer sporadisk, spesielt ettersom hvordan været er. Lærerne på 7.trinn bruker heller undervisningstidene i kroppsøving og bruker «utegym» hvor de flytter kroppsøvingstimen utendørs.

Ut fra hva lærerne svarer på spørsmål omkring hvor elevene får lekt, kan det virke som om leken oftere foregår innendørs desto eldre elevene blir. De yngste elevene er gjerne ute en hel dag av gangen, mens de eldre elevene er gjerne bare ute en til to timer, alt ettersom hvor lang undervisningsøkt de har i kroppsøvingsfaget. Kan dette gjøre noe med at flere blir inkludert i leken hos de yngre elevene? En av lærerne nevner blant annet at elevene er flinkere å leke med flere når de er på tur og skifter læringsarena.

Lærer 4B svarer at den frie leken ofte finner sted når de er på skogsturer. Hun forteller også at hennes erfaring er at fri lek fungerer greit på tur, men når de er i hallen så fungerer det heller dårligere. Når hun legger til rette for fri lek i gymsalen opplever læreren at elevene ofte kommer i konflikter og at de blir veldig låst i hvem de leker med og bruker utstyret ganske fantasiløst. «Sånn at i skogen så kan kongler og sånn være hva som helst, men at i hallen så er en ball bare en ball. Så jeg bruker litt lite frilek» (Lærer 4B).

Lærer 4A forteller at det er enklere å få elevene til å leke når de er inne fordi området er relativt lukket og elevene ikke er så spredt. Dette gjør at de selv lettere får oversikt over hva som skjer og kan delta med å kaste en ball til en annen eller noe liknende. Læreren kommenterer også at i hallen er det så mye utstyr, noe som gjør at de alltid har noe å finne på.

## Er den frie leken under press?

Forskere og barnehagepedagoger har uttrykt sin bekymring når det gjelder den frie lekens plass i skolen og barnehager (Flakstad, 2017). I 2013 advarte FN om en bekymring for at den spontane og frie leken blir sett på som bortkastet tid og fortrenget av en styrt lek som har pedagogiske mål om læring og utvikling (Flakstad, 2017).

I studien fremkommer det at tradisjonslek er den mest fremtredende lekkategorien i undervisningen i kroppsøvningsfaget. Leker som faller innenfor kategoriene vilter lek, konstruksjonslek, fantasilek og øvelseslek blir sjeldnere brukt i undervisningen. Lærer 1A svarer blant annet at hun er glad hun kan styre leken til barna, fordi hun er redd de skal skade seg når de får leke fritt. En annen lærer forteller også at de ikke bruker noe særlig frilek fordi dette er for tidkrevende. Den frie leken er ofte basert på selvbestemmelse og spontanitet (Lillemyr, 2011). Den frie leken fokuserer også heller på prosess enn ferdig produkt (Pellegrini, 2009). Kanskje er vi lærere med å bidra til at den frie lekens plass i skolen blir svekket ved at vi finner unnskyldninger for å ikke ta den i bruk.

Vi ser ofte at den frie leken heller finner sted i uteskolen enn i en tradisjonell gymsal. Arne Nikolaisen Jordet presenterer sin definisjon av begrepet uteskole i en artikkel på den naturlige skolesekken, natursekken.no:

*«Uteskole er en måte å arbeide med skolens innhold på hvor deler av skolehverdagen flyttes ut i nærmiljøet. Uteskole innebærer dermed regelmessig og målrettet aktivitet utenfor klasserommet» (Jordet, 2009, s.1-2).*

I følge lærerne er det også avsatt mest tid til uteskole eller turdager på småtrinnet. Begge lærerne på 1.trinn svarer at de har en fast dag i uken hvor de har uteskole. 4.trinnslærerne har gjerne utedager eller turdager noe mer sporadisk. Lærerne på 7.trinn er sjeldnere på uteskole eller tur. Dermed er det gjerne også de yngste elevene som får mest tid til frilek. Kanskje er det lettere for elevene å drive den frie leken når de er ute i andre omgivelser, hvor de kan leke på eget initiativ og ut fra egne interesser og egen fantasi. Den frie leken drives av en indre motivasjon som er viktig å ta vare på (Pellegrini, 2009). «Sånn at i skogen så kan kongler og sånn være hva som helst, men at i hallen så er en ball bare en ball» (Lærer 4B). Læreren trekker frem at elevene er mer kreative når de er ute og leker i naturen enn når de får leke fritt i gymsalen.

På den andre siden kan vi se at lærer 4A trekker frem at det er enklere å få elevene inn i lek når de er inne, fordi området er mer lukket og elevene ikke er så spredt. Hun mener elevene lettere får oversikt over hva de andre gjør og kan delta med å kaste en ball til noen andre eller liknende. Læreren trekker også frem at det er mye utstyr i hallen og mener dette gjør det enklere for elevene å alltid ha noe å gjøre.

### **Hva er styrt lek for de ulike trinnene?**

Den styrte leken er den vi ofte forbinder med en typisk tradisjonell undervisningsøkt i kroppsøving. Når lærerne ble spurt hva de legger i begrepet lek i en kroppsøvingskontekst, kom det frem at den styrte leken endrer seg en del når elevene blir eldre. På spørsmål om hva lærerne legger i begrepet lek svarte blant annet lærer 7B:

*«I kroppsøving, stort sett hele tiden. Altså jeg prøver i hvertfall å ha regler og hva de legger innenfor de rammene kan de selv få bestemme. Så jeg er veldig på det at når jeg forklarer regler så prøv å være kreativ, utfordre dem vær så snill»*

Når elevene blir eldre har de implementert en del av lekene som har foregått i kroppsøvingsundervisningen de tidligere årene. Kanskje har elevene behov for nye og vanskeligere utfordringer, eller rett og slett bare mer variasjon i undervisningen. Derfor trekker læreren frem viktigheten av å videreutvikle lekene ved å legge til eller trekke fra ulike momenter. Det kan være så enkelt som at de lager nye regler når elevene spiller fotball, eller leker stiv heks, etc. For de yngre elevene derimot er behovet gjerne større når det gjelder å skape trygghet, forutsigbarhet og lage kroppsøvingsarenaen til en trygg arena for elevene. De aller minste elevene på skolen kommer gjerne rett fra barnehagen og kan ha stort behov for å ha en viss forutsigbarhet, slik vi kan se i trygghetssirkelen (Powell, Cooper, Hoffman & Marvin, 2015). Her kan vi se at rammene for undervisningen kan skape trygge rammer for elevene, men også vi lærere må fremstå som en trygg voksen eller base for barnet.

Barna skal også etter overordnet del i læreplanen «bli rustet til å utvikle kunnskap og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Kunnskapdepartementet, 2019). En viktig forutsetning for å kunne være en del av et fellesskap er å følge normer og regler som er fastsatt i en gruppe. For de yngste elevene opptar dette store deler av skolehverdagen og spesielt kroppsøvingsundervisningen. For elevene er kroppsøvingfaget et særdeles viktig fag i sosial utvikling og momenter som å

vente på tur, stå i kø, innrette seg etter regler i leken, samarbeid og fair-play. Dermed kan vi også se at leken forandres fra de yngste elevene med tydelig struktur og regler, til løsere regler og mindre struktur for de eldre elevene.

### 4.3 Resultater og diskusjon for hovedkategori lærerens rolle i elevenes lek

Tabell 4: Resultater for hovedkategori lærerens rolle i elevenes lek

	Meningsutsagn	Dedusert utsagn	Tema
1A	<i>Jeg er ofte veldig deltakende i starten. Så skjer det noe også blir man gjerne stående på siden fordi noen er lei seg eller den ble tatt og ikke beliter seg også er det egentlig det man bruker tiden på da.</i>	Læreren prøver å delta i leken så langt det lar seg gjøre, men inntar etterhvert en rolle som trøster eller fredsmekler.	Hjelper/trøster
1B	<i>Hvis jeg ser noen som ikke er med så går jeg gjerne bort og leker sammen med de for å prøve å få de med inn i aktiviteten.</i>	Læreren tar på seg rollen som lekekamerat. Den voksne deltar i leken og prøver å hjelpe flere av elevene inn i leken.	Lekekamerat
4A	<i>Jeg har ingen problem med å være med i leken. Det som er den største ulempen med å være med er at du mister litt oversikten. Og i hvert fall når du har sånne klasser med litt utfordrende atferd så trenger du å være veldig på.</i>	Læreren ønsker gjerne å delta i leken, men føler gjerne at hennes deltakelse gjør at hun mister oversikt over de barna som trenger å bli holdt et øye til.	Lekekamerat // Overvåker
4B	<i>// jeg velger veldig ofte å være en fredsmekler eller dommer eller en sånn overvåker. Jeg er ikke med så ofte, eller ja jeg er med mye mindre enn jeg kunne ønske at jeg skulle være. Fordi jeg føler ikke at det går. Jeg føler at jeg må passe på de på et vis.</i>	Læreren inntar en rolle som en slags dommer fordi hun opplever at elevene ikke klarer å delta på en god måte i leken hvis hun er delaktig. De er avhengig av en tydelig klasseleder.	Overvåker eller dommer
7A	<i>Min rolle vil være litt sånn at jeg går litt inn og ut av leken. Jeg er sånn som liker å være med i leken, men samtidig trekker jeg meg også av og til ut av leken for å få med de som ikke er så motivert.</i>	Læreren tar aktivt del i leken, men prøver likevel å holde et overblikk og hjelper inn de som trenger det.	Lekekamerat
7B	<i>Hvis jeg da for eksempel ser at noen av guttene dominerer veldig, for eksempel i basket, så går jeg inn på det andre laget og får de til å sentre litt mer.</i>	Læreren deltar i leken og er delaktig i det som skjer i undervisningen. Læreren inntar en rolle som styrer leken i en bestemt retning.	Lekelederen

I tabell 4 har jeg presentert noen av funnene for lærerens rolle i elevenes lek. Her har jeg først presentert lærerens utsagn, deretter dedusert utsagn og til slutt delt inn i tema.

#### Hva er lærerens rolle i elevenes lek i kroppsvingsfaget?

På spørsmål om hva lærerens rolle var i elevenes lek i skolen svarer lærerne noe ulikt, men mange trekker likevel frem flere av de samme momentene. Flere av lærerne forteller at de deltar i leken fra starten, men etterhvert inntar en rolle som fredsmekler, trøster eller dommer. Videre fremkommer det at enkelte av lærerne følger med på leken, og deretter velger å gå inn og prøver å motivere eller å få med enkelte elever i leken som er litt «utenfor». En av lærerne svarer også at han gjerne går inn i leken og prøver å endre leken slik at alle føler seg involvert for eksempel med å spille på det laget som gjerne ikke dominerer. Lærerne kommer gjerne med innspill for å videreutvikle leken, støtte opp om barna som ofte blir usynlige og støtte de initiativene som kommer fra disse elevene. Flere av lærerne sier selv at det er viktig for dem å delta i leken, spesielt for å knytte tettere bånd med elevene, men også fordi elevene selv opplever dette som motiverende og gøy.

Ut i fra svarene som lærerne gir kan det virke som om lærerne blir mer og mer delaktig hvor eldre elevene blir. Mange av lærerne kommenterer også at deres deltakelse i leken blir vanskeligere dersom elevgruppen er utfordrende og krever tydelige rammer. Mange av lærerne trekker også frem at de ikke deltar like mye som de ønsker. De mener klassen får en bedre opplevelse hvis læreren fungerer mer som en dommer eller en fredsmekler og at det oppstår færre konflikter. Andre trekker seg mer ut av leken for å prøve å inkludere de elevene som står mer utenfor og trenger hjelp for å komme inn i leken.

Vi kan se at lærerne i undersøkelsen er mer delaktig desto eldre elevene blir. Dette skyldes gjerne at elevene har blitt mer moden og selvstendig, slik at de klarer å bli enige i eventuelle uenigheter på egenhånd. De yngre elevene har et større behov for voksendeltakelse i form av veiledning når det oppstår uenigheter i gruppen. I tillegg er barna mindre, noe som gjør dem mer sårbar dersom de skulle skade seg eller oppleve at noe er ubehagelig, slik at læreren heller må bruke tid på å hjelpe disse barna enn å delta i leken.

### **Lærerens rolle**

Mange av lærerne kommenterte at de gjerne ønsket å delta mer i elevenes lek, nettopp fordi de kunne se at elevene hadde glede av det og at dette var med på å skape gode relasjoner mellom lærer og elev. Trygge relasjoner til voksne synes også grunnleggende for at barn skal tørre å delta i et sosialt fellesskap i gruppen. Dette kan gi læreren en god invitasjon til senere å

kunne være med på leken til elevene og dermed også videreutvikle relasjonene til elevene sine.

Øksnes og Sundsdal (2017) skriver om voksnes innblanding i barnas lek hvor de påpeker at for mye planlagt lek kan bli fordervende for leken, men at det er viktig at lærerne ikke er redd før å berøre barns egen lek. Dette handler om å finne en balanse mellom å la barna skape sin egen lekekultur, samtidig som læreren veileder og planlegger i tråd med det barna er interessert i. Den voksnes rolle i leken må også reduseres etter hvert som barna klarer det bra selv.

På den andre siden kan vi også se at den voksnes rolle i lekbasert læring har stor betydning for hvordan leken utspiller seg (Hunter & Walsh, 2014). I Hyvonen (2011) sin studie i den lekbaserte undervisningen, viste det seg at barna ble mindre aktive i lekprosessen hvis læreren hadde en ledende rolle. Læreren kan derfor være med å selv trekke leken i den retningen han eller hun ønsker, men gjerne ikke slik elevene har tenkt at den skal være. Leken skal oppleves som meningsfull, være basert på selvbestemmelse og spontanitet ifølge Pellegrini (2009). Derfor er det viktig at læreren gjerne tenker over at selve leken er målet, men ikke alltid læringsutbytte eller at aktiviteten er resultatorientert (Pellegrini, 2009). Broström (2017) trekker inn lærerens rolle i læringsprosessen med lek, hvor læreren skal innta en støttende rolle med ansvar for å lage sosiale og meningsfulle situasjoner hvor barna utvikler seg kognitivt. For læreren kan aktiviteten eller leken gjerne være nøye gjennomtenkt, men det viktigste er at barna opplever leken som noe meningsfylt og artig, slik at dette er noe de ønsker å gjøre om og om igjen.

### **Lekekamerat**

Lekekameraten er en voksen som aksepterer barnas invitasjon til lek og får gjerne med seg flere barn (Christie & Enz, 1992). De fleste av lærerne i studien svarer at de gjerne vil innta denne rollen, eller gjerne starter i denne rollen, men at de etterhvert må gå ut av leken for å hjelpe/trøste enkelte elever. Læreren deltar gjerne i leken og prøver å veilede barna underveis og prøver også å få med flere elever. Lærerne har da også et særlig ansvar for å hjelpe de barna som står utenfor leken og de barna som stagnerer i rollevalg, for eksempel har «lavstatus» roller hele tiden. Et godt eksempel kan vi se fra lærer 4A:

*«Vi ser jo ofte på når barna leker ute og da er det ofte sånn at noen er mor, en annen er far og noen andre unger. Også har det vist seg å være litt sånn at hvis du er nede på hierarkiet så er du ofte hund. Og da må vi gjerne inn og veilede de og fortelle at det kan være lurt å bytte litt på rollene og sånn (Lærer, 4A)»*

I slike tilfeller må de voksne hjelpe barna å forstå rollelekens skjulte regler for eksempel hvordan man kommer inn i en lek, lære seg til å lytte og komme med forslag. Man kan gjerne hjelpe barn i leken ved å øke barnets status i gruppen ved å lage attraktiv lek rundt barnet og ved å drille gode lekestrategier. Dette gjelder både lek ute og inne (Øksnes & Sundsdal, 2017). I denne lekekameratrollen er det viktig at de voksne ser sin rolle som viktig for barnets utvikling. Her blir læreren en slags veileder for barnet ved å ta utgangspunkt i det barnet er opptatt av, sette ord på det og utvide opplevelsen. Den voksne kan også lære barnet å se sammenhenger i leken og hjelpe eleven med å komme videre ved å utvikle deres erfaringer.

Lekekameraten er også opptatt av å hjelpe barna til å bli oppmerksomme på hverandre (Christie & Enz, 1992). Kanskje må vi hjelpe elevene til å se de som står alene og invitere dem med inn i leken. Etterhvert som barnet får erfaringer og mestrer mer selv, reduserer den voksne sin støtte.

### **Lekelederen**

Lekelederen tar gjerne på seg en rolle i leken, men vil også utvide leketemaet og lekemulighetene gjennom å foreslå nye aktiviteter. Denne rollen kan i noen tilfeller være nødvendig å innta, spesielt hvis barna sliter med å komme i gang med leken. I denne rollen kan du hjelpe barna i å bygge en god grunnmur for lek ved å ta avgjørelser du selv mener kan komme glede barna og kan bli til interessante leker. *Hvis jeg da for eksempel ser at noen av guttene dominerer veldig, for eksempel i basket, så går jeg inn på det andre laget og får de til å sentre litt mer (Lærer 7B).* Læreren går aktivt inn og deltar i leken og bidrar slik at leken går i en annen retning, til fordel for elevene.

For barna er vi lærere nettopp rollemodeller som de ser opp til. Derfor er det også viktig å ta med dette i leken sammen med barna, slik at de får gode rollemodeller med et godt verdisyn og gode moraler (Tholin, 2015). Lærer 7B forteller også fra sin kroppsøvingsundervisning at han går inn på det ene laget for å bidra til at elevene får sentret mer. På denne måten går han foran elevene sine som et godt eksempel og viser hva som må til for at alle skal bli inkludert i



aktiviteten. Tholin (2015) tar utgangspunkt i Banduras sosialkognitive læringsteori som handler om at vi lærer av å se og observere andres adferd. Hun viser til at vi ikke trenger å fortelle barna hvordan man handler, men heller vise hvordan man håndterer ulike situasjoner. Dette forteller også at det er viktig at vi noen ganger må gå inn i barnas lek for å vise dem hvordan man leker.

### **Hjelper eller trøster**

*«Jeg er ofte veldig deltakende i starten. Så skjer det noe også blir man gjerne stående på siden fordi noen er lei seg eller den ble tatt og ikke beliter seg også er det egentlig det man bruker tiden på da» (Lærer 1A).*

Voksne fungerer som modeller for barna og de blir vant til at man snakker om det man gjør. Derfor er det også viktig for både barn og voksne at vi kan sette ord på følelser, slik at barna kan venne seg til å sette ord på hvordan de opplever leken. Noen ganger kan leken komme med mange ulike følelser for barna. Enkelte leker kan vekke frykt hos elever, de kan føle seg utrygg eller de kan oppleve ting i leken som de opplever på en vanskelig måte. Vi lærere skal være trygge voksne for barna våre og det er derfor viktig at vi møter og ser barna i de følelsene de har. Vi må også lære barna våre gode strategier for samspill.

### **Overvåker eller dommer**

Læreren inntar en rolle som utenforstående i leken og som overvåker eller følger med på det som skjer i undervisningen (Christie & Enz, 1992). Et godt eksempel hvor læreren selv sier at hun velger å innta en slik rolle kan vi se under.

*«Jeg velger veldig ofte å være en fredsmekler eller dommer eller en sånn overvåker. Jeg er ikke med så ofte, eller ja jeg er med mye mindre enn jeg kunne ønske at jeg skulle være. Fordi jeg føler ikke at det går. Jeg føler at jeg må passe på de på et vis (Lærer 4B).*

Som nevnt tidligere føler læreren at hennes rolle kommer flesteparten av elevene til gode. Samme lærer sier senere at hun inntar denne rollen fordi hun føler dette er det beste for hele elevgruppa. Dette tyder kanskje også på at elevene i denne gruppa trenger mer veiledning i leken. Etterhvert som barna får en bedre lekekompetanse og mestrer aktivitetene alene og får flere erfaringer, kan den voksne redusere sin støtte.

## 5.0 Oppsummering

Problemstillingen for oppgaven var «Hvilken plass har leken i kroppsøvingsundervisningen i skolen i dag?». Hensikten med denne undersøkelsen har vært å se hvilken plass leken har i skolen, sett i lys av lærernes erfaringer. Jeg har videre utarbeidet tre forskningsspørsmål som jeg har forsøkt å svare på underveis for å belyse hovedproblemstillingen.

1. Hva legger lærerne i begrepet lek i en kroppsøvingskontekst?
2. Hvordan foregår lekundervisningen i skolen?
3. Hvilken rolle har læreren i elevenes lek i kroppsøvfingsfaget?

## 5.1 Metodisk diskusjon

Enhver studie må reflekteres over dens styrker og begrensninger. I kvalitativ forskning forsøker forskeren gjerne å gå i dybden og vektlegger betydningen av å forstå virkeligheten slik den oppfattes av personene som forskeren studerer (Thagaard, 1998). De enkeltstående tilfellene som studeres i kvalitativ forskning betraktes ofte som et konkret uttrykk for en større helhet (Thagaard, 1998). Kvalitative studier baserer seg dermed ofte på relativt små utvalg (Thagaard, 1998). Denne studiens utvalg består av seks ulike lærere i kroppsøving, hvor fire av dem er kvinner og to er menn. Informantene i studien kommer fra tre ulike skoler fra ulike plasser i Norge. Studiens utvalg kan derfor betraktes som et strategisk breddeutvalg (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre betraktes seks informanter til denne oppgaven å være tilstrekkelig for å kunne svare på oppgavens problemstilling.

Valget av å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju har gitt meg direkte kontakt med kilden og tilgang til informantens livsverden gjennom egen forforståelse og bakgrunn (Kvale & Brinkmann, 2015). Til tross for at jeg anser en høy intern kredibilitet med en slik metode, er det hensiktsmessig og ta høyde for at informantens svar under intervjuet kan ha blitt påvirket av deres interesse, tålmodighet og humør på den gitte intervjudagen. Videre spiller også maktforholdet inn når det gjelder intervjusituasjonen mellom intervjuer og intervjupersonene (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er derfor viktig å være bevisst på at intervjuguiden ikke inneholder ledende spørsmål. Forskeren må også mestre å finne de riktige oppfølgingsspørsmålene. Dette gjelder spesielt ved bruk av en semistrukturert intervjuguide, som er brukt i denne studien. På den andre siden kan en styrke være at intervjuene ble

gjennomført på skolene hvor lærerne selv arbeider, noe som gjør at læreren føler seg trygg og kjent.

En svakhet med studien er at metoden er svært ressurskrevende (Postholm & Jacobsen, 2016). Etter at alle dybdeintervjuene ble gjennomført satt en igjen med svært mye data som manglet struktur. På den andre siden må forskeren selv strukturere dataene gjennom transkribering-, strukturering- og analysearbeid som vil være en styrke i denne studien. I denne studien er det gjennomført en tematisk analyse inspirert av Braun og Clarke (2006), hvor det gjennom analyseprosessen oppstod nye sub-tema basert på tema fra grovanalysen. Ved at jeg selv strukturere data, fikk jeg mer oversikt over datamaterialet. Dette kan også anses som en styrke når forskeren selv har enerett på å fortolke informantenes uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2015). En fordel med å bruke intervju som datainnsamlingsmetode er at metoden krever lite utstyr.

Kvale & Brinkmann (2015) trekker også frem et moment som vektlegger refleksjon omkring egne fortolkninger, forkunnskaper og eventuelle fordommer og at disse blir lagt til side under forskningsarbeidet. Da fortolkninger og forkunnskap er en del av deg, er det umulig å legge dem til side (Bengtsson, 1999). Dessuten hevdes det at det eksisterer en uunngåelig og nødvendig forforståelse for i det hele tatt kunne undersøke et fenomen (Kvale, 1983).

For å styrke studiens pålitelighet er det viktig at forskeren til enhver tid viser åpenhet og redegjør for alle deler av forskningsprosessen (Ellingsen & Drageset, 2008). Med en slik intensjon, er det blitt forsøkt å redegjøre for de metodiske beslutninger som studien bygger på. I studien er det blitt beskrevet målet med studien, valg av metode, design, utvalg, datainnsamling, databehandling og etiske overveielser. Det har blitt valgt å gjennomføre kvalitativt forskningsintervju for å belyse oppgavens problemstilling.

## **5.2 Videre forskning på feltet**

Studien tilfører til en viss grad ny kunnskap til feltet og vil være nyttig for å finne et eventuelt nytt fokus i fremtidig forskning. Det hadde vært interessant å studere nærmere om økt fokus på lek i lærerutdanningen, gjennom for eksempel introduksjon av Karoff's (2010) lektheori, kunne ført til en mer nyansert forståelse, tilrettelegging og praksis av lek i kroppøvningsfaget. Det kunne også vært spennende å se på hvordan undervisningen foregår i tråd med innføringen av ny læreplan hvor en kan se at leken har særlig fått en større plass.

## Litteraturliste

Arnold, P. J. (1997). *Sport, Ethics and Education*. London: Cassell.

Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen. Om kunnskap og makt i kroppsøvingsfaget*. [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Telemark

Bateson, G.(1976) *A theory of play and fantasy*. I: Bruner, J.J, Jolly, A. & Sylva, K. (red.): *Play – it's role in development and evolution*. Penguin Books Ltd.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.

Braun, V., Clarke, V., & Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. I B. Smith & A. C. Sparkes (Red.), *Routledge handbook and qualitative research in sport and exercise* (s. 213-227). London: Routledge

Broström, S. (2017). A Dynamic Learning Concept in Early Years Education . A Possible Way to Prevent Schoolification. *International Journal of Early Years Education*, v25 n 1, p.3-15. <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2016.1270196>

Christie, J. F., & Enz, B. (1992). The effects of literacy play interventions on preschoolers' play patterns and literacy development. *Early Education and Development*, 3(3), 205-220.

Christoffersen, L & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5.utg). Gyldendal Akademisk

Ellingsen, S. & Drageset, S. (2008). *Kvalitativ tilnærming i sykepleieforskning: En*

introduksjon og oversikt. *Norsk Tidsskrift for Sykepleieforskning*, 10(3), 23-39.

<http://hdl.handle.net/11250/273570>

Erikson, E. H. (1974). *Barndommen og samfunnet*. Oslo: Gyldendal norsk Forlag.

Fielding, M. (1976). Against competition. *Journal of Philosophy of Education*, 10 (1):124-146. doi: 10.1111/j.1467-9752.1976.tb00008.x.

Flakstad, P. (2017). -Fri lek under press. *Fagbladet*, 2017(3).

<https://issuu.com/fagbladet/docs/fagbladet-2017-03?mode=embed>

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hellevik, O. (2002): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo:

Universitetsforlaget, 7. utgave.

Hennum, B. A., & Østrem, S. (2018). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo:

Cappelen Damm Akademisk.

Hofmann, B. & Holm, S. (2013). *Forsknings- og vitenskapsetikk*. I: P. Laake, B. R. Olsen & H. B. Benestad (Red.), *Forskning i medisin og biofag* (2. Utg., s. 66-86). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Hujala, E. & Helenius, A. & Hyvonen, P. (2010). Play for Learning and Transition to School. I M. Ebbeck & M. Waniganayake. (Red.), *Play in Early Childhood Education: Learning in diverse contexts* (s. 89 - 102). Australia: Oxford University press.

Hunter, T & Walsh, G. (2014). From Policy to practice?: The Reality of Play in Primary School Classes in Northern Ireland. *International Journal of Early Years Education*, v22 n1 p19-36. <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2013.830561>

Hyvonen, P. T. (2011). Play in the School Context? The Perspectives of Finnish Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, v36 n8 p65-83. <https://eric.ed.gov/?id=EJ937006>

Iversen, T. (2019). Jakta på orda som forsvann. I A. A. Becher, E. Bjørnestad & H. D. Hogsnes. (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 143 – 155). Oslo: Universitetsforlaget.

Jacobsen, D. I. (2000). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Jagtøien, G. L. & Hansen, K. (2000). *I bevegelse. Sansemotorikk-leik-observasjon* (4.utg). Gyldendal Forlag AS.

Jagtøien, G. L. & Hansen, K. (2001). *Aktiv læring. Fagdidaktikk i kroppsøving*. Gyldendal Forlag AS.

Jay, J.A. & Knaus, M. (2018). Embedding Play-Based Learning into Junior Primary (Year 1 and 2) Curriculum in WA. *Australian Journal of Teacher Education*, v43 n1 Article 7 p112-126. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1169148.pdf>

Johansson, E., Dahl, H., & Samuelsson, P. I. (2006). *Lek och läroplan: möten mellan barn och lärare i förskola och skola*.  
[https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/19096/gupea\\_2077\\_19096\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/19096/gupea_2077_19096_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Johannessen A., Tuft P.A. og Christoffersen L. (2016) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode 5.utg*. Oslo: Abstrakte forlag as.

Johansson, E., Dahl, H., & Samuelsson, P. I. (2009). *Å lære er nesten som å leke: Lek og læring i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.

Jordet, A.N. (2009). *Uteskole og tilpasset opplæring*.  
<http://www.naturesekken.no/artikkel/vis.html?tid=1113228>

Karoff, H. S. (2013). *Om Leg. Legens medier, praktikker og stemninger*. København: Akademisk Forlag.

Krumsvik, J. R. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode- en innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapdepartementet. (2017). Rammeplan for barnehagen: Støttmateriell for rammeplan for barnehagen. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/7-Barns-samspill-og-lek/>

Kunnskapdepartementet. (2020). Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen. *Formålet med opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/>

Kvale, S. (1983). The qualitative research interview: A phenomenological and a hermeneutical mode of understanding. *Journal of Phenomenological Psychology*, 14(2), 171–196. <https://doi.org/10.1163/156916283X00090>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lillejord, S., Børte, K., & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.

Lillemyr, O. F. (1999): *Lek, læring og opplevelse, i barnehage og skole*. Trondheim: Tano Aschehoug

Lillemyr, O. F. (2011). *Lek på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lillemyr, O. F. (2014). Lillemyr, O.F. (2014). Lek som mangfold. I Rasmussen T. H. (Red.) På spor etter lek: Lek under moderne vilkår. Bergen: Fagbokforlaget.

Lillemyr, O. F. (2019). Lek som fenomen og motivasjon for læring. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes. (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnæringer til*

*skole og SFO* (s. 55 - 68). Oslo: Universitetsforlaget

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage

Lumpkin, A., & Stokowski, S. (2011). Interscholastic sports: A characterbuilding privilege. *Kappa Delta Pi Record*, 47, 124–128. DOI:10.1080/00228958.2011.10516576.

Lynch, M. (2015). More Play, Please: The Perspective of Kindergarten Teachers on Play in the Classroom. *American Journal of Play*, 7(3), 347-370.

Meakin, D. C. (1981). Physical education: an agency of moral education?, *Journal of the Philosophy of Education*, 15(2), 241-53. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1981.tb00588.x>

Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfaget i grunnskolen (5.–10. trinn) *Physical Education between Ambition and Tradition: National Survey on Physical Education in Primary School in Norway (Grade 5–10)*: Høgskolen i Innlandet.

Olofsson, B. Knutsdotter (1993). *Lek for livet*. Oslo: Forsynthia forlag

Osnes, H., Skaug, H. N., & Kaarby, K. M. E. (2010). *Kropp, bevegelse og helse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Palm, K., Becher, A. A., & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen. Aktuelle fagområder og perspektiver. I K. Palm, & E. Michaelsen, *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming* (ss. 13-31). Oslo: Universitetsforlaget.

Pellegrini, A., D. (2009). *The role of play in human development*. New York, NY, US: Oxford University press.

Polit, D. F. & Beck, C. T. (2018). *Essentials of nursing research. Appraising evidence for nursing practice* (9. utg.). Philadelphia: Wolters Kluwer.



Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

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

Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K., & Marvin, B. (2015). *Trygghetssirkelen – en tilknytningsbasert intervensjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Rasmussen, T. H. (1985). *Den store leg: bilder fra barnets verden*. Børn & Unge

Rydheim, G. K. (2010). "Nå må vi slutte å leke, vi er jo her for å lære!". Masteroppgave ved høgskolen i Lillehammer, Lillehammer.

Ryen, A. (2006). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

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), 629-646. doi: 10.1080/17408989.2014.892063

Samuelsson, I. P. & Carlsson, M. A. (2009). *Det lekende lærende barnet*. Universitetsforlaget

Sandberg, H., J. (2019). «Gym er fortsatt gøy, men ikke YES»: En kvalitativ undersøkelse om hvordan 9. klassinger opplever kroppsøving nå sammenlignet med på barnetrinnet (Masteroppgave). Høgskolen i Innlandet, Hamar.

Scully, P., & Roberts, H. (2002). Phonics, expository writing, and reading aloud: Playful literacy in the primary grades. *Early Childhood Education Journal*, 30(2), 93-99.

Skram, D. (2016). *Barns utvikling, lek og læring. Pedagogisk arbeid i barnehage og skule* (3.utg). Oslo: Det norske samlaget.

Sommer, D. (2014). *Barndomspsykologi: Små barn i en ny tid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Sundsdal, E & Øksnes, M. (2015). Til forsvar for barns spontane lek, Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk VOL 1 (2015).<https://utdanningsforskning.no/artikler/til-forsvar-for-barns-spontane-lek/>

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (5.utg). Bergen: Fagbokforlaget.

Tholin, K. R. (2015). *Profesjonsetikk for barnehagelærere*. Oslo: Fagbokforlaget.

Thomas, E. & Magilvy, J. K. (2011). Qualitative rigor or research validity in qualitative research. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 16(2), 151-155.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg). Gyldendal Akademisk

Utdanningsdirektoratet. (2019). Læreplan i kroppsøving (KR05-001).  
<https://www.udir.no/lk20/kro01-05>.

Vatne, B. (2006). Leik. I P. Haug (Red.). *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet*. Bergen: Caspar forlag.

Vedeler, L. (2006): Pedagogisk bruk av lek. Oslo: Gyldendal Akademisk

Vedul-Kjelsås, V. & Haga. (2021). Kroppslig læring som motorisk kompetanse. Sørum, A. G.(red). Kroppslig læring perspektiver og praksiser (s. 61-72) Universitetsforlaget.

Øksnes, M., & Sundsdal, E. (2017). *Lekelyst i barnehagen: Å fremme lekens egenverdi*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Øksnes, M. (2019). Lekens flertydighet: Om barns lek i en institusjonalisert barndom. Oslo: Cappelen Damm.

Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2020). *Barns lek i skolen* (1. utg). Fagbokforlaget.

## Vedlegg 1 – Intervjuguide

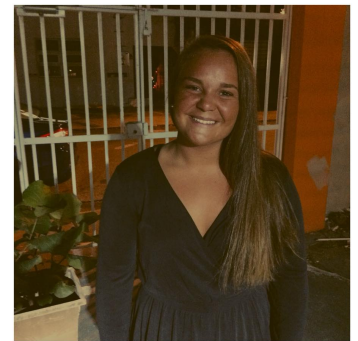
- **Hva legger lærerne i begrepet lek i en kroppsøvingskontekst?**
  - Hvordan vil du beskrive lek?
  - Hvilke leker bruker du i din kroppsøvingsundervisning?
  
- **Hva skiller fri lek fra styrt lek? Og hva blir brukt i undervisningen?**
  - Hvor lekes det? Inne/ute?
  - Når får elevene mulighet til frilek?
  - Hvordan inkluderer den frie leken barna?
  - Hva er fordeler og ulemper med den frie og den styrte leken?
  - Hvem trives og hvorfor?
  
- **Lærerens refleksjoner omkring egen rolle i elevenes lek**
  - Læreren som deltaker i leken, men hvordan?
  - Uengasjert observatør, iakttaker, iscenesetter, lekekamerat, lekeleder, direktør, primadonna.
  
- **Avslutning**
  - Har du noen spørsmål eller noe du ønsker å legge til?
  - Har du noen spørsmål

## Vedlegg 2 – Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

### «Lek i kroppsøvningsfaget»

#### Bakgrunn og formål

Jeg heter Aurora Abrahamsen er 24 år og kommer fra Bergen. Jeg er inne på mitt femte og siste år ved grunnskolelærerutdanningen (1-7) ved Universitetet i Agder i Kristiansand. Denne høsten/våren skal jeg gå i gang med min masteroppgave i kroppsøving. Etter mange praksisperioder og flere vikartimer har jeg spesielt tatt en interesse for bruk av lek i kroppsøvningsfaget. Jeg er særlig opptatt av at lek skal bli brukt for et godt utgangspunkt for å fremme læring og trivsel i faget. Formålet med min studie er å se på hvordan leken endres gjennom barneskolen fra 1. til 7.trinn.



#### Forskningsspørsmålene/problemstillingen vil omhandle:

- Hva legger lærerne i begrepet lek i en kroppsøvningskontekst?
- Hva skiller fri lek fra styrt lek?
- Lærerens refleksjoner omkring egen rolle i elevenes lek

Jeg ønsker et utvalg bestående av seks kroppsøvningslærere hvor to av lærerne underviser på 1.trinn, to lærere på 4.trinn og to lærere på 7.trinn.

#### Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer et semistrukturert intervju med en varighet på ca. 30 minutter. Det vil bli brukt lydopptaker for å registrere informasjonen. Det vil ikke bli innhentet personlige opplysninger om informantene, annet enn navn. I oppgaven vil du bli anonymisert med et fiktivt navn. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker, og jeg vil notere stikkord underveis.

#### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er vil kun være jeg og veiledere som vil ha tilgang til personopplysningene om deg. Dataen (lydopptakene) og annen data som blir samlet inn, vil bli oppbevart på en lukket mappe på min datamaskin. Dette for å ivareta

konfidensialiteten. Du vil ikke kunne gjenkjennes i selve masteroppgaven. Alle informanter anonymiseres og får fiktive navn. Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2022.

Personopplysninger og den innsamlede dataen vil da bli slettet og makulert.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Studien er meldt til og fått godkjenning hos Personvernombudet for forskning, NSD -Norsk senter for forskningsdata AS. Kontaktperson fra NSD ved dette forskningsprosjektet er Sturla Herfindal. Spørsmål vedrørende NSD sin vurdering av prosjektet kan rettes til NDS – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00. Personvernmombud ved UIA, Johanne Warberg Lavold. Epost: [personvernombud@uia.no](mailto:personvernombud@uia.no). Telefon: 38 14 13 28. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta gjerne kontakt med meg ☺

Mail: [Aurora.Abrahamsen@hotmail.no](mailto:Aurora.Abrahamsen@hotmail.no)

Tlf: 45270096

### **Veiledere:**

Professor Tommy Haugen, [tommy.haugen@uia.no](mailto:tommy.haugen@uia.no), 38 14 23 27

Førstelektor Kari Christiansen, [kari.christiansen@uia.no](mailto:kari.christiansen@uia.no), 38 14 13 46

## **Vedlegg 3 - Samtykkeerklæring**

### ***Vil du delta i forskningsprosjektet lek i kroppsøvningsfaget?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan fenomenet «lek» blir gjengitt av ulike lærere og hvordan leken forandrer seg gjennom de ulike trinnene på barneskolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med min studie er å se på hvordan leken endres gjennom barneskolen fra 1. til 7.trinn. Forskningsspørsmålene vil omhandle disse tematikkene.

- Hva legger lærerne i begrepet lek i en kroppsøvningskontekst?
- Hva skiller fri lek fra styrt lek?
- Lærerens refleksjoner omkring egen rolle i elevenes lek

Studien er en del av en masteroppgave som planlegges å ferdigstilles mai 2022 som en avsluttende del av grunnskolelærerutdanningen.

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

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet. Veileder for masteroppgaven er Tommy Haugen og Kari Christiansen.

Professor Tommy Haugen, [tommy.haugen@uia.no](mailto:tommy.haugen@uia.no), 38 14 23 27

Førstelektor Kari Christiansen, [kari.christiansen@uia.no](mailto:kari.christiansen@uia.no), 38 14 13 46

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

I mitt forskningsprosjekt ønsker jeg totalt seks lærere, hvor to av lærerne underviser kroppsøving på 1.trinn, to lærere på 4.trinn og to lærere på 7.trinn. Kontaktperson ved skolen har derfor sendt deg dette skjemaet, fordi du passer inn under mine kriterier for deltakelse i prosjektet.

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

Ved å delta i dette forskningsprosjektet vil du delta i et semistrukturert intervju. Ved gjennomføringen av intervjuet vil opplysningene registreres i form av lydopptak. Intervjuet vil ha et omfang på cirka 30 minutter. Jeg vil også ta notater underveis i intervjuet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Intervjuene vil skje utenom undervisning og vil finne sted på et tidspunkt som er gunstig for deg som deltaker.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. I dette prosjektet er det kun meg og veiledere som vil ha tilgang til opplysningene.

Personopplysninger vil bli anonymisert ved transkriberingen av intervjuene. Informasjonen vil kun være tilgjengelig på lydopptak, og disse opptakene vil oppbevares på egen mappe kun med min tilgang. I masteroppgaven vil ingen av informantene kunne gjenkjennes.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2022. Personopplysninger og opptak vil bli anonymisert og slettet ved endelig godkjenning av oppgaven.

### **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.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Professor Tommy Haugen, [tommy.haugen@uia.no](mailto:tommy.haugen@uia.no), 38 14 23 27
- Førstelektor Kari Christiansen, [kari.christiansen@uia.no](mailto:kari.christiansen@uia.no), 38 14 13 46
- Vårt personvernombud: Johanne Warberg Lavold. Epost ([personvernombud@uia.no](mailto:personvernombud@uia.no))  
telefon: 38 14 13 28.

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no))  
eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen  
Aurora Abrahamsen

(Forsker)

---

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lek i kroppsøvingfaget* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju i forskningsprosjektet



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

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4 – Godkjenning fra NSD



### Vurdering

**Referansenummer**

254097

**Prosjektittel**

Lek i kroppsøvfingsfaget

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Tommy Haugen, tommy.haugen@uia.no, tlf: +4738142327

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Aurora Abrahamsen, Aurora.Abrahamsen@hotmail.no, tlf: 45270096

**Prosjektperiode**

15.10.2021 - 31.05.2022

**Vurdering (1)**

---

**11.11.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 11.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**TAUSHETSPLIKT**

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

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2022.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Google er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>  
Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!