



UIT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Boltrellek og utvikling av sosial kompetanse – Et elevperspektiv

«De voksne kan bli litt bedre på å se om det er lekeslåssing eller ordentlig slåssing»

Andreas Ivar Vestå

Masteroppgave i lærerutdanning 1-7. trinn. Mai 2019



Forord

I arbeidet med denne masteroppgaven har jeg vært så heldig å få innblikk i elevperspektivet på to temaer som er svært spennende. Bakgrunnen for valg av tema var først og fremst grunnet en forutsetning om at temaene jeg valgte, måtte være svært interessant. Videre ble boltrelek og sosial kompetanse valgt grunnet egne observasjoner fra praksis, samt at temaene var lite representert gjennom utdanningsløpet. Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en svært læringsrik prosess på alle mulig måter.

I forbindelse med arbeidet med masteroppgaven er det flere personer jeg vil takke. Først og fremst vil jeg takke mine informanter for å bidra med deres ekspertise og enorme innsikt i studiens temaer.

Videre vil jeg takke min veileder Yvonne Sørensen for sitt engasjement, imponerende innsikt, tilgjengelighet og fantastiske veiledningstimer.

Jeg ønsker også å takke min samboer Marte for støtte og innspill under hele prosessen, min familie på Sortland for støtte og korrekturlesing, samt min svigerfamilie for å sørge for at jeg ikke har blitt underernært under skriveprosessen.

Til slutt vil jeg takke min herlige klasse for fem fantastiske år på Mellomveien. En spesiell takk går til «bassene», som gjennom studiet har bidratt med humor, dype filosofiske samtaler og uvurderlig livsvisdom.

Andreas Ivar Vestå, mai 2019

Innholdsfortegnelse

Forord	III
Sammendrag	XI
1 Innledning.....	1
1.1 Studiens aktualitet og bakgrunn	1
1.1.1 Presentasjon av forskningsspørsmål.....	3
1.1.2 Operasjonalisering av forskningsspørsmål.....	3
1.2 Masteroppgavens videre struktur.....	3
1.3 Begrepsavklaring	3
1.3.1 Boltrelek	4
1.3.2 Sosial kompetanse	4
2 Teori og forskning.....	7
2.1 Boltrelek	7
2.1.1 Kategorier av boltrelek.....	7
2.1.2 Boltrelek i et evolusjonsperspektiv	9
2.1.3 Kjønnforskjeller	9
2.1.4 Vold i skolen og boltrelek	11
2.1.5 Risiko i boltreleken	11
2.1.6 Uteareal og boltrelek	12
2.2 Sosial kompetanse	12
2.3 Relasjoner	14
3 Forskningsdesign.....	17
3.1 Studiens vitenskapsteoretiske forankring	17
3.2 Kvalitativ forskningsdesign og hermeneutisk forskningsstrategi.....	18
3.2.1 Utvalg og tilgang til feltet	18

3.3	Fokusgruppeintervju som metode	19
3.3.1	Utvikling av intervjuguide	20
3.3.2	Gjennomføring av intervju	21
3.4	Forskningsetikk	23
3.4.1	Forskningsetiske vurderinger	23
3.4.2	Konfidensialitet og informert skriftlig samtykke	24
3.5	Studiens kvalitet	24
3.5.1	Reliabilitet	25
3.5.2	Validitet	26
4	Analyseprosessen	29
4.1	Temasentrert analyse av fokusgruppeintervjuer	29
5	Tolkning og oppsummering av funn	33
5.1	Jagelek	33
5.1.1	Relasjoner	33
5.1.2	Skolens system	34
5.1.3	Sosiale ferdigheter	34
5.1.4	Oppsummering av funn	36
5.2	Vestibular lek	37
5.2.1	Relasjoner	37
5.2.2	Skolens system	38
5.2.3	Sosiale ferdigheter	38
5.2.4	Oppsummering av funn	40
5.3	Lekeslåsing	41
5.3.1	Relasjoner	41
5.3.2	Skolens system	42
5.3.3	Sosiale ferdigheter	43

5.3.4	Oppsummering av funn.....	46
6	Diskusjon.....	49
6.1	Skolen som arena for boltrelek.....	49
6.2	Relasjoners betydning for boltrelek.....	51
6.3	Sosiale ferdigheter i boltreleken.....	53
7	Avslutning og svar på forskningsspørsmålet	59
	Referanser.....	63
	Vedlegg	67
	Vedlegg 1: Intervjuguide - Spørsmål	67
	Vedlegg 2: Case 1	68
	Vedlegg 3: Case 2	70
	Vedlegg 4: Informasjonsskriv	71
	Vedlegg 5: Samtykkeerklæring.....	73
	Vedlegg 6: Vurdering fra NSD	74

Tabelliste

Tabell 1. Oversikt over analyseprosess fra sitat til hovedkategori.....	31
---	----

Figurliste

Figur 1. Tankekart brukt i intervju.	21
Figur 2. Skjerm bilde av hovedkategorier og underkategorier i nVivo.	30

Sammendrag

I denne studien undersøkes det hvilke muligheter og utfordringer boltrelek gir for utvikling av sosial kompetanse i skolen ved å innta et elevperspektiv. Hensikten med studien er å gi innsikt og forståelse i boltrelek og sosial kompetanse ved å løfte fram elevperspektivet, som ofte blir oversett. Studien er en kvalitativ studie med en hermeneutisk tilnærming. Studiens empiri består at tre fokusgruppeintervjuer med et utvalg på til sammen åtte gutter fra små- og mellomtrinnet. Videre er empirien analysert ved hjelp av temasentrert analysemetode. Analysen viser at elevene ser ulike muligheter og utfordringer med boltrelek i skolen når det gjelder utvikling av sosial kompetanse.

Et sentralt funn i studien er at de ulike typene av boltrelek på ulik måte kan bidra til utvikling av sosial kompetanse for elever i skolen. Blant annet kan boltreleken bidra til utvikling i de sosiale ferdighetsdimensjonene ansvarlighet, empati, samarbeid, selvkontroll og selvhevdelse. Elevene opplever også boltreleken som relasjonsbyggende gjennom positive opplevelser, tillit og risikostyring. For at utviklingen av sosial kompetanse skal finne sted er det viktig at skolen tilrettelegger utearealet for boltrelek. I tillegg synes kompetanseheving av skolens personal innen forståelse av boltrelekens kommunikasjon og atferdsmønster, å være hensiktsmessig. Studien indikerer videre at det synes sentralt at elevene, uavhengig av kjønn, får boltreleke ut fra egne preferanser. Slik kan elevene gjennom boltrelek oppleve utvikling av sin sosiale kompetanse ut fra egne forutsetninger.

1 Innledning

Temaet i denne studien er boltrelek og hvilke muligheter og utfordringer elever ser med denne type lek når det gjelder utvikling av sosial kompetanse. Hensikten med studien er å gi innsikt og forståelse for boltrelek og sosial kompetanse ved å løfte fram elevperspektivet, som ofte blir oversett. Som snart nyutdannet lærer føler jeg at disse emnene er blitt neglisjert gjennom utdanning og praksis, og jeg ønsker derfor å belyse emnene med mål om at studien kan bidra til diskusjon og refleksjon.

1.1 Studiens aktualitet og bakgrunn

Sosial kompetanse er et begrep som går igjen helt fra styringsdokumentene for utdanningssektoren til det enkelte pauserom på en tilfeldig skole i landet. Opplæringsloven §1-1 slår fast at formålet med opplæringa i grunnskolen blant annet er: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998). Med andre ord skal skolen legge til rette for utvikling av elevenes sosiale kompetanse, slik at de kan mestre livet og delta i samfunnet. Sosial kompetanse står også sentralt i prinsipper for opplæringa for LK06. Her under prinsippet «sosial og kulturell kompetanse», som vektlegger at skolen skal legge til rette for utvikling av sosial kompetanse ved ulike former for samhandling, problemløsning, konflikthåndtering, konsekvensvurdering, og ansvar for egne handlinger (Utdanningsdirektoratet, 2015). I tillegg er begrepet sentralt i prinsipper for opplæring i overordnet del av den nye læreplanen som trer i kraft i 2020. Her poengteres det at: «Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

Samtidig som skolen har utviklet sosial kompetanse som har ført til livsmestring og deltagelse i samfunnet, viser Stoltenbergutvalgets rapport om kjønnsforskjeller i skolen at det er betydelige kjønnsforskjeller i opplæringsløpet som får konsekvenser for videre utdanning, arbeid, helse og familiesituasjon senere i livet (Stoltenbergutvalget, 2019, s. 11-14). Blant annet får gutter i gjennomsnitt dårligere karakter enn jenter i alle fag bortsett fra kroppsøving, nesten 70 prosent av elevene som mottar spesialundervisning er gutter, guttene faller oftere ut av skolen, og guttene tar sjeldnere høyere utdanning (Stoltenbergutvalget, 2019, s. 11). I tillegg viser forskning at gutter i gjennomsnitt har lavere sosial kompetanse enn jenter (Bölte, Poustka & Constantino, 2008). Guttene har også større problemer med sosiale utfordringer, er

underrepresentert blant barn med høy sosial kompetanse og overrepresentert blant barn med lav sosial kompetanse (Constantino & Todd, 2003). I tillegg viser gutter flere autistiske trekk som også er av større alvorlighetsgrad enn det jenter viser (Constantino & Todd, 2003).

Utdanningssystemet har med andre ord flere urovekkende utfordringer når det gjelder skolegangen og den sosiale kompetansen til halvparten av elevmassen. Når det er sagt er gutter mer fysisk aktive enn jenter (Eaton, Enns & House, 1986; Kolle, Stokke, Hansen & Anderssen, 2012), og kjønnsforskjellene i utdanningen kan trolig minimeres ved økt fysisk aktivitet i skolen (Stoltenbergutvalget, 2019, s. 84). Det er derfor oppsiktsvekkende at jeg i praksisperiodene har fått innblikk i hvor lite fysisk aktive elevene er i løpet av en skoledag. Når de først fikk være fysisk aktive var det gjennom voksenstyrt undervisning i kroppsøving eller regulert utetid med voksne som inspiserer at leken er innenfor regelverket. Trygghet, sikkerhet og komfort for elevene har blitt stadig viktigere i skolen, og det usikre og risikofylte blir ofte sett på som negativt (Sandseter, 2014, s. 13). Dette var også tydelig i min praksis da jeg i møte med elever som drev på med risikofylt lek, eksempelvis lekeslåssing, nærmest instinktivt ville fortelle elevene at de måtte «være forsiktig» eller «finne på noe annet», uten å tenke over min reaksjon. Denne observasjonen er også tydelig dersom man foretar et søk på lekeslåssing på så å si hvilken som helst diskusjonsgruppe for lærere på det sosiale mediet Facebook.

Basert på avsnittene over, vil jeg i denne oppgaven undersøke risikofylt lek som inneholder fysisk aktivitet og som bidrar til å utvikle sosial kompetanse hos elever i skolen. Slik lek defineres i fagmiljøer som boltrelek, som kort sagt er fysisk lek i samspill med andre. Siden leken inneholder sider som vi voksne i hverdagen verken ser ut til å ha behov for, eller evne, til å forstå, vil jeg i denne studien rette blikket mot elevenes tanker om boltrelek og utvikling av sosial kompetanse i skolen. Samtidig er det viktig å påpeke at elevperspektivene som løftes fram i studien må ses i lys av konteksten de oppsto i, og det vil derfor være begrensninger i hvorvidt perspektivene er representative.

1.1.1 Presentasjon av forskningsspørsmål

Gjennom denne studien vil jeg forsøke å få innblikk i elevperspektivet på boltrelek i skolen når det kommer til utvikling av sosial kompetanse. For å oppnå dette har jeg besluttet å stille dette forskningsspørsmålet:

Hvilke muligheter og utfordringer ser elever med boltrelek i skolen når det gjelder utvikling av sosial kompetanse?

1.1.2 Operasjonalisering av forskningsspørsmål

For å svare på forskningsspørsmålet har jeg gjennomført et kvalitativt forskningsprosjekt med hermeneutisk tilnærming (kapittel 3.2). For å samle inn data har jeg brukt fokusgruppeintervju (kapittel 3.3) og studiens utvalg består av til sammen åtte gutter fra tredje og femte trinn i grunnskolen (kapittel 3.2.1). Data er analysert ved hjelp av temasentrert analyse (kapittel 4.1). Studiens teoretiske rammeverk omhandler emnene boltrelek, sosial kompetanse og relasjoner (kapittel 2).

1.2 Masteroppgavens videre struktur

Masteroppgaven er strukturert i sju kapitler, som igjen er delt inn i ulike delkapitler. Det første kapitlet omhandler studiens formål, aktualitet, bakgrunn, forskningsspørsmål, i tillegg til operasjonalisering av forskningsspørsmålet og begrepsavklaring av sentrale begreper. Andre kapittel omhandler teori og forskning rundt studiens sentrale temaer boltrelek, sosial kompetanse og relasjoner. Tredje kapittel dreier seg om studiens forskningsdesign og hvilke metodiske valg som er foretatt. Det fjerde kapitlet inneholder beskrivelser av studiens temasentrerte analyseprosess. Videre inneholder kapittel fem mine tolkninger av datamaterialet og oppsummering av studiens funn. I kapittel seks diskuteres funnene opp mot relevant teori som munner ut i flere konklusjoner. Til slutt oppsummeres konklusjonene fra diskusjonskapitlet, som vil bidra til en besvarelse av studiens forskningsspørsmål.

1.3 Begrepsavklaring

I forskningsspørsmålet fremkommer de to begrepene boltrelek og sosial kompetanse, som trenger videre avklaring og spesifisering. I denne delen av oppgaven vil jeg redegjøre for disse begrepene slik at det blir tydelig hvordan studien forstår begrepene.

1.3.1 Boltrelek

Boltrelek er en undergruppe av begrepet lek, som igjen er et sammensatt begrep som vanskelig lar seg definere siden det er krevende å skille det fra andre aktiviteter (Lillemyr, 2011, s. 32). Lek kan også ha flere og ulike funksjoner, avhengig av leken, og de som deltar i leken. Likevel er det mulig å finne noen fellestrekk, som en lystbetont selvmotiverende aktivitet som oftest utføres av barn (Lillemyr, 2011, s. 32), eller en spontan aktivitet som igangsettes og organiseres av de som leker og som drives av positive følelser (Eide-Midtsand, 2015, s. 23). Leken kan utfylle flere funksjoner i barns liv og utvikling, som å være en problemløsningsmetode, å styrke intellektuell-, emosjonell-, sosial- og fysisk-motorisk utvikling (Lillemyr, 2011, s. 39). I tillegg er leken med på å utvikle barnets identitet og selvfølelse, samt at den lar barnet prøve ut ulike roller, verdier og normer.

Begrepet boltrelek deler kjennetegnene til lek nevnt ovenfor, men krever også bevegelse og sosialt samspill (Eide-Midtsand, 2015, s. 23). Begge disse faktorene kreves for at boltrelek skal finne sted, men særlig bevegelse er viktig for å initiere leken. De karakteristiske, overdrevne og rykkvise bevegelsene med armer og bein signaliserer til andre at man er ute etter å leke. Boltreleken må også være preget av et sosialt samspill mellom to eller flere (Eide-Midtsand, 2015, s. 23). Dette samspillet gir dermed boltreleken en sosial dimensjon og gjør at boltreleken oppstår og utvikles sammen med andre. Slik vil den som leker utvikle flere kompetanser og forsterke opplevelsen av leken (Eide-Midtsand, 2015, s. 24).

1.3.2 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse er et tvetydig og komplekst begrep som ikke har en definisjon det er en tydelig enighet om. Overordnet kan man si at det innebærer de kunnskaper, ferdigheter og holdninger som brukes i sosial samhandling med andre (Ogden, 2015, s. 225). Dette vil altså si samspillet mellom hva en person tenker, føler og handler i sosiale situasjoner (Ogden, 2015, s. 225). Hvor godt dette samspillet er, vil legge grunnlaget for utvikling av relasjoner på alle arenaer gjennom hele livet.

Det finnes ulike definisjoner av begrepet, men i denne oppgaven vil jeg forholde meg til Ogden (2015, s. 228) sin definisjon, som vektlegger de funksjonelle aspektene ved kompetansen:

Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, sosial mestring på kort og lang sikt, sosial aksept og personlige vennskap.

Som det fremgår i definisjonen er begrepet svært vidt, og omfatter derfor flere ulike dimensjoner. Også her er det stor diskusjon rundt hvilke dimensjoner begrepet inneholder, men konsensus synes å være at den begrepet inneholder en kognitiv, en emosjonell og en atferdsdimensjon (Ogden, 2015, s. 229). Den kognitive dimensjonen i sosial kompetanse innebærer hvordan barn forstår sosiale signaler og situasjoner og hvordan de løser disse situasjonene. Videre innebærer den emosjonelle dimensjonen hvordan følelser påvirker atferd, og hvilke verdier og holdninger en person innehar. Til slutt innebærer atferdsdimensjonen hvordan sosiale ferdigheter utøves i reelle situasjoner.

2 Teori og forskning

I dette kapittelet vil jeg formidle innsikt i studiens teoretiske rammeverk, samt presentere forskning som er relevant for boltrelek, sosial kompetanse og relasjoner. Ideelt sett ville jeg presentert teori og forskning på fagfeltet i separate kapitler, men fordi forskning er essensielt for å gi innsikt i teori på temaet boltrelek, samt begrensninger i studiens omfang, vil teori og forskning i denne studien presenteres om hverandre.

2.1 Boltrelek

Uttrykket til boltrelek hos mennesker er nok så universell, og det er derfor store likheter i hvordan man boltreker i vestlige storbyer og i østlige avsidesliggende landsbyer. Eksempler på slik boltrelek er løping, jaging, flukt, bryting, hopping, dytting, takling, klemming, kontrollerte fall, neddempete spark og slag med åpen hånd (Eide-Midtsand, 2015, s. 23). Disse kroppslige bevegelsene vil i boltreken svært sjelden utføres med full styrke, som i en reell kamp- eller fluktsituasjon. Initieringsbevegelsene og bevegelsene under selve leken er dessuten lignende på tvers av dyreartene og er bidragsytende til at ulike dyrearter kan kommunisere og dermed leke på tvers av artsgrensene.

Som nevnt tidligere karakteriseres boltreken av samhandling, noe som kommer til uttrykk ved prinsippene turtaking og selvdemping innad i leken. For at alle partene i boltreken skal få utbytte av leken, er det nødvendig å bytte på tur på å være den som er seierherre og den som blir beseiret (Eide-Midtsand, 2015, s. 25). Likeså vil det alltid være en part som er sterkere, på en eller annen måte, enn den andre parten, og for at leken skal gi utbytte for begge må den sterkere part selvdempe sitt overtak. Dersom en ikke følger disse to prinsippene, vil man risikere å bli utelatt fra leken, ettersom verdien og meningen med boltreken er borte (Smith, 2010, s. 122). Når det gjelder lekepartnere er litteraturen klar på at barn konsekvent foretrekker venner som lekepartnere (Smith, 2010, s. 106).

2.1.1 Kategorier av boltrelek

For å nyansere begrepet boltrelek velger jeg å forholde meg til en teoretisk dekonstruksjon av begrepet gjort av Eide-Midtsand (2015, s. 26-30). Dette teoretiske rammeverket er valgt med bakgrunn i forskningsspørsmålet fordi det vektlegger både den fysiske bevegelsen og det sosiale samspillet i boltreken. Slik vil dette rammeverket bidra til forståelse både for boltrelek og for sosial kompetanse i leken. Dekonstruksjonen består av de tre ulike typene boltrelek, jagelek, vestibular lek og lekeslåssing, som jeg vil redegjøre for under.

2.1.1.1 Jagelek

Jagelek innebærer både flukt og forfølgelse mellom to eller flere lekepartnere, og er kanskje den mest utbredte formen for boltrelek hos pattedyr (Eide-Midtsand, 2015, s. 26). I motsetning til en ekte fluktsituasjon, vil den som blir jaget oppsøke jageren, og ofte initiere leken med en fysisk berørelse, eller en verbal bemerkning. I tillegg vil jageleken foregå i lavere tempo enn ekte flukt, samt at lekepartnerne vil bytte på å jage og å være den som blir jaget. Positive følelser og uttrykk for disse når ofte et toppunkt like før lekepartnerne oppnår fysisk kontakt (Eide-Midtsand, 2015, s. 26).

2.1.1.2 Vestibular lek

Vestibular lek innebærer bevegelseslek med risiko for fysisk skade, som å hoppe fra høyder, klatring i trær, husking, turn-bevegelser, rulling, og løping i ulendt terreng (Eide-Midtsand, 2015, s. 28). Alle disse aktivitetene kan gjennomføres uten lekepartnere, men blir bare klassifisert som vestibular lek dersom det skjer i et sosialt samspill. Dette begrunner Eide-Midtsand (2015, s. 28) i den økte spenningen og fryden som oppstår fordi følelser forsterkes i samspill med andre, samt at man ikke har kontroll over lekepartnerens bevegelser, noe som innebærer ytterligere risiko for kollisjoner. Siden skrekkblandet fryd er en viktig motivasjonsfaktor i denne type lek, er det viktig at leken har et spenningsnivå som er tilstrekkelig for elevenes behov, slik at elevene får utviklet seg i sitt eget tempo (Eide-Midtsand, 2015, s. 28). På denne måten vil man unngå lammende fryktfølelser eller lite motivasjon knyttet til kjedsomhet.

2.1.1.3 Lekeslåsning

Innenfor lekeslåsning er det flere ulike underkategorier, men grunnet studiens formål vil jeg i denne studien bruke begrepet lekeslåsning som fellesbetegnelse for kjennetegnene på de ulike underkategoriene. Generelt innebærer lekeslåsning bryting mellom to eller flere lekepartnere der formålet er å få lekepartneren ned i bakken, og holde partneren nede (Eide-Midtsand, 2015, s. 27). Denne brytingen foregår sjelden med full kraft, og personen som har overtaket gir ofte lekepartneren flere sjanser til å komme seg opp. For å øke spenningen i leken kan den sterkeste deltageren la seg dra ned slik at den svakeste får en fordel i leken, og at begge derfor får større utbytte av lekeslåsningen. Lekeslåsning innebærer også svake slag, spark, dytting, klemming, klatring, takling og bevegelser fra ulike typer kampsport (Eide-Midtsand, 2015, s. 27). Felles for all lekeslåsning er selvdemping av egne ferdigheter og å bytte på rollene i leken.

2.1.2 Boltrelek i et evolusjonsperspektiv

Mennesker i det moderne samfunnet bruker enorme mengder kalorier og utsetter seg for tilsynelatende unødvendig stor risiko for skade gjennom boltreleken. Dette kan forstås ved å innta et evolusjonsperspektiv. For å få et sammenlignbart tilbakeblikk i menneskets evolusjon kan en se på studier av dyr av gruppen hominidae, eller menneskeapefamilien. I menneskeapefamilien innehar boltreleken viktige funksjoner som å øve på samhandling, øke kardiovaskulær styrke, muskelstyrke, beintykkelse, fysisk koordinasjon og trening i å flykte fra rovdyr (Lafreniere, 2013, s. 190). Videre har unge hannaper mer strukturerte roller enn hannapene. Hunnene blir stort sett i samme gruppering hele livet, slik at de arver sosial status fra mor og vedlikeholder relasjoner til nærmeste familie (Lafreniere, 2013, s. 189). Unge hanner forlater på sin side sin gruppe og er derfor avhengige av å integrere seg i en ny gruppe. Gjennom boltrelek vil disse unge hannene utvikle nødvendige kompetanser for å få innpass og etablere dominans i et annet hierarki (Lafreniere, 2013, s. 189). Dersom hannene ikke får boltrelekt, kan det føre til at de ikke får innpass, noe som vil bety fravær av reproduksjon og i verste fall død (Lafreniere, 2013, s. 189). Boltrelekens store energiforbruk og risiko for skade blir dermed en liten pris å betale. På denne måten vil naturlig seleksjon fase inn hormonelle motivasjonssystemer for boltrelek i hanner, og tilsvarende ikke fase inn de samme motivasjonssystemene for boltrelek i hunner.

Mennesker i den moderne verden har fortsatt mange av de samme underliggende mekanismene, som hormonelle motivasjonssystemer for fysisk lek i samspill med andre, til tross for helt andre utfordringer. Dette kommer som følge av millioner av år med evolusjonære tilpasninger, samt at mennesket har levd som jeger og samlere i, mer eller mindre, 99 prosent av menneskets eksistens (Gray, 2009, s. 477). Når det er sagt har jakt-og-bevegelse-aspektet ved boltreleken blitt mindre viktig, og boltreleken har utviklet seg til å bli en stadig viktigere instans for sosialisering. Dette fremkommer ved at leken bidrar til positive følelser som igjen skaper sosiale bånd mellom de som leker (Lafreniere, 2013, s. 196). I tillegg gir boltrelek barnet en arena for å uttrykke, regulere og kontrollere kraftige positive eller negative følelser i en trygg situasjon. Dersom barn ikke får tid og mulighet til å utvikle selvkontroll, vil det kunne gi seg utslag i hyperaktivitet, aggressivitet og/eller isolasjon (Lafreniere, 2013, s. 197).

2.1.3 Kjønnforskjeller

En utbredt oppfatning blant lærere og foreldre er at gutter har mer «energi» enn jenter. Med dette menes ofte at de er mer fysiske og aggressive. Når det gjelder litteraturen, er denne nokså

samstemt; gutter boltreker mer enn jenter (Eaton mfl., 1986, s. 24-25; Pellegrini, 1994, s. 102-103). Denne forskjellen er klar både i litteratur om barns utvikling og i litteratur omhandlende ulike pattedyrs atferd (Lafreniere, 2013, s. 193; Smith, 2010, s. 113-114). Forskjellen kan forklares med hormonelle forskjeller samt ulike sosialiseringprosesser mellom kjønnene (Lafreniere, 2013; Pellegrini, 1994). Hormonelle forskjeller begrunnes i at androgener¹ har en spesiell organisatorisk effekt på utvikling av hjernen og dermed også på atferd i lek (H. Meyer-Bahlburg, Feldman, Ehrhardt & Cohen, 1984). Dette ble ytterligere bevist gjennom en studie på barn av mødre som mottok behandling av androgene hormoner under svangerskapet, og der disse barna, uavhengig av kjønn, viste en økt tilbøyelighet til tradisjonelt maskulin atferd, som boltrek (H. F. L. Meyer-Bahlburg, Feldman, Cohen & Ehrhardt, 1988). Samtidig vil sosialiseringprosesser påvirke kjønnsforskjell i lekepreferanse ved at barn har klare tanker og forventninger til kjønnspassende atferd og lekepreferanse (Smith, 2010, s. 114).

En metastudie av 90 studier fant at kjønnsforskjellene i boltrek oppstår i spedbarnsalder og øker gradvis helt til ungdomsalderen (Eaton mfl., 1986). Kjønnspreferanse i valg av lekepartner er likevel relativt små helt frem til fire-årsalderen (Eide-Midtsand, 2015, s. 31). Når barn når denne alderen endes preferansene gradvis og fireåringer leker tre ganger så ofte med eget kjønn, mens for seksåringer er forskjellen oppe i ti ganger så ofte (Maccoby & Parke, 1988, s. 756). Når det gjelder forekomsten av boltrek er denne også sterkt tilknyttet kjønn. Allerede fra 3-årsalderen engasjerer gutter seg i boltrek tre til seks ganger oftere enn jenter (Eide-Midtsand, 2015, s. 32). Forskjellen er størst i underkategorien lekeslåssing, spesielt bryting, mens i vestibular lek og forfølgelsesleker er forskjellene mindre (Eide-Midtsand, 2015, s. 32). Når det gjelder lekens arena foretrekker gutter å leke over større områder, i større grupper, lenger bort fra huset og lek med store fysiske bevegelser (Smith, 2010, s. 87). Jenter på sin side foretrekker å leke inne, på små arealer, gjerne to og to, med mer faste lekepartnere, og leken består ofte av mer sosiale aktiviteter. Disse funnene går på tvers av kulturer og fra primitive til moderne samfunn (Smith, 2010, s. 87-88).

¹ Androgener er en fellesbetegnelse på kjønnshormoner som eksisterer i høyere konsentrasjon hos menn (Øye & Svendsen, 2018).

2.1.4 Vold i skolen og boltrelek

En utbredt oppfatning om lekeslåssing og boltrelek er at det ofte eskalerer til vold, og dermed bør forbys. Mange skoler har allerede begynt å forby lekeslåssing for å ha en enkel og oversiktlig løsning på det tilsynelatende alvorlige problemet som lekeslåssing representerer (Storli & Sundt, 2014, s. 97). Slike oppfatninger bunner ofte i vanskeligheter med å skille lekeslåssing fra vold. Smith, Smees, Pellegrini og Menesini (2002) fant at 41 prosent av barneskolelærere noen ganger hadde vanskeligheter med å skille lekeslåssing og vold, mens 18 prosent av lærerne overhodet ikke klarte å skille de to fenomenene. Hos mennesker og de fleste andre pattedyr kan en finne en rekke fellestrekk som symboliserer lek fremfor kamp. Eksempler på slike fellestrekk er et positivt ansiktsuttrykk, åpen munn, latter, selvdemping av egne ferdigheter, rollebyting, samt konteksten rundt start og slutt av leken (Smith, 2010, s. 107).

Studier viser at lærere tror at lekeslåssing ender med vold 30 prosent av gangene, mens den faktiske andelen er 1 prosent av gangene (Smith, 2010, s.110). Når det er sagt ser en at lekeslåssing kan føre til vold, og dette skjer oftest hos gutter som er, i større eller mindre grad, sosialt avvist. Pellegrini (1994, s. 113-114) fant at slike barn engasjerer seg i slik aggressiv atferd oftere enn populære barn, selv om begge grupper bruker like mye tid på boltrelek. Slik aggressiv atferd kan skyldes lav kompetanse i tolkning av sosial informasjon, lav problemløsningskompetanse der en bruker aggresjon som løsning, eller som middel for å vise dominans og dermed øke status i gruppen (Pellegrini, 1994, s. 115-116).

2.1.5 Risiko i boltreleken

Risiko kan være en viktig pådriver for hvor interessant og givende en aktivitet er (Sandseter, 2014, s. 19-20). Slik aktivitet kan være barn som leker en vestibular lek som inneholder risikofylte bevegelser som å hoppe, klatre, svinge seg fra greiner, slå hjul, spinne, stå på hendene osv. Som med andre typer boltrelek, vil slik lek være tilfredsstillende grunnet resonansen som oppstår mellom to eller flere barn, og grunnet risiko for kollisjoner da man ikke har kontroll på lekepartnerens bevegelser (Eide-Midtsand, 2015, s. 28). Denne risikoen kommer også til uttrykk i annen type boltrelek ved å bli fanget eller ramle og slå seg, eller i lekeslåssing ved at lekepartneren slår for hardt (Eide-Midtsand, 2015, s. 30).

Det er viktig å poengtere at risikoen må tilpasses av barnet som leker. Dersom det er for lav risiko vil leken kunne bli kjedelig, og dersom det er for stor risiko, vil leken utløse frykt (Eide-Midtsand, 2015, s. 28). En slik type lek vil dermed gi barnet muligheten til selv å regulere og

utfordre grensene i leken, avhengig av egen komfortsone og oppfattelse av risiko (Sandseter & Kennair, 2011, s. 274). Dersom barn får rom og mulighet til å følge sin naturlige nysgjerrighet til å utforske risiko, vil de kunne utvikle sine ferdigheter i reell risikopersepsjon og risikomestring (Sandseter, 2014, s. 20).

2.1.6 Uteareal og boltrelek

Risiko er en viktig pådriver i boltreleken, men det betyr ikke at barn boltreleker hvor som helst. For at boltreleken skal skje på en trygg måte er det spesielt viktig at underlaget er egnet til å boltre seg på (Eide-Midsand, 2015, s. 115). Dette innebærer underlag som tar imot støt, som gress, sand, snø, matter, puter og tepper. I tillegg foretrekker barn å leke i varierte lekeområder der det er mange muligheter for de ulike typene for lekeslåsning, jage- og vestibular lek (Eide-Midsand, 2015, s. 115). Slike varierte uteområder vil også utfordre barnas kreativitet og fantasi ved oppfinnelse av egne leker, og ikke gi ferdige løsninger som en stige og ei sklie. Sandseter (2014, s. 21) poengterer at lekeområder med utstyr som disser, sklier, sandkasser og klatreinnretninger, er de lekeområdene der det foregår mest ikke-lek, som å være stillestående. Et romslig uteareal er også viktig for å stimulere for boltrelek ved å gi plass til å boltre seg uten gjenstander som blokkerer (Eide-Midsand, 2015, s. 115).

2.2 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse innebærer kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er nødvendig i sosiale relasjoner (Ogden, 2015, s. 228). Disse kunnskapene, ferdighetene og holdningene har vært, og er fortsatt, grunnleggende for menneskers overlevelse, og forskning tyder på at barndommen er en evolusjonær tilpasning for å utvikle sosial kompetanse (Joffe, 1997, s. 603). Utvikling av sosial kompetanse er dessuten en langsom prosess (Joffe, 1997), og læring, øvelse og erfaringer er essensielt for å oppnå sosial suksess (Flinn, 2005, s. 9-10). Videre påpeker Ogden (2015, s. 226) at utvikling i sosial kompetanse innebærer at barn må utvikle sin sensitivitet, initiativ og positiv gjensidighet gjennom sosiale sammenhenger. Utvikling av sosial kompetanse er også tett knyttet til kognitiv utvikling, og vil derfor være avhengig av modningsprosesser i spesifikke hjerneområder. Ettersom utvikling i sosial kompetanse er sterkt tilknyttet modningsprosesser, vil ulike aldre ha ulike forventninger til sosial atferd. Etter hvert som barnet blir eldre, vil den sosiale atferden være mer nyansert og bedre integrert, og barnet vil slik øke sin kompetanse i å organisere sin sosiale atferd for å nå sitt mål (Ogden, 2015, s. 239).

Det er viktig å påpeke at sosial kompetanse fungerer som en forbindelse mellom barnet og miljøet, og kompetansen er slik tett knyttet til miljøets normer og forventninger (Ogden, 2015, s. 249). Dette innebærer at kontekst er avgjørende for å bedømme sosial kompetanse. Likevel synes et fellestrekk ved utvikling av sosial kompetanse å være at barn stadig oppsøker de samme temaene, men på ulike utviklingsnivåer (Ogden, 2015, s. 239).

2.2.1.1 Sosiale ferdigheter

For å konkretisere begrepet sosial kompetanse, er det relevant å redegjøre for begrepet sosiale ferdigheter, som innebærer lærte, men frivillige ferdigheter i å omgås andre og fremgangsmåter for å nå sosiale mål eller dekke sosiale behov (Ogden, 2015, s. 243). Barnets sosiale kompetanse vil føre til at barnet organiserer sine sosiale ferdigheter i funksjonelle systemer som kan tas i bruk i de ulike situasjonene som oppstår (Ogden, 2015, s. 239). Det er viktig å påpeke at selv om de sosiale ferdighetene er lært, vil det være opp til barnets motivasjon og forståelse av ferdighetene om de blir tatt i bruk eller ei.

For å avgrense redegjørelsen av sosiale ferdigheter, vil jeg trekke inn Elliott, Gresham og Lindberg (2002, s. 13) sitt skille mellom de fem dimensjonene innen sosiale ferdigheter; ansvarlighet, empati, samarbeid, selvkontroll og selvhevdelse. Disse dimensjonene kom som et resultat av Social Skills Rating System (SSRS), som hadde som formål å kartlegge og forbedre barns sosiale ferdigheter.

Den første dimensjonen for sosiale ferdigheter er ansvarlighet, som innebærer kommunikasjon med voksne, respekt for andre, overholde normer og regler, og generelt være til å stole på (Elliott mfl., 2002, s. 13; Ogden, 2015, s. 247). For å utvikle sosiale ferdigheter knyttet til ansvarlighet, må barn få muligheten til å ta ansvar for seg selv og sine avgjørelser, noe som forutsetter tillit.

Å vise omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter er viktige ferdigheter for at et sosialt samspill skal kunne fungere, og slike ferdigheter inngår i dimensjonen empati. Denne dimensjonen består av en emosjonell komponent som omhandler å leve seg inn i andres situasjon og en kognitiv komponent som omhandler å kunne se ting fra andres perspektiv (Ogden, 2015, s. 244).

Samarbeid innebærer å kunne hjelpe, dele og følge normer og regler (Elliott mfl., 2002, s. 13). I lek vil samarbeid innebære å ignorere forstyrrelser og mestre forflytning og omorganisering

(Ogden, 2015, s. 245). Dimensjonen innebærer både ferdigheter i horisontalt samarbeid med jevnaldrende, samt asymmetrisk samarbeid med voksne.

Dimensjonen selvkontroll innebærer å ta intellektuell kontroll over følelser slik at man kan styre hvordan og når følelsene kommer til uttrykk (Ogden, 2015, s. 247). Ferdighetene innenfor selvkontroll kan deles inn i ferdigheter i konfliktløsning, der barnet må forholde seg til uenighet på en konstruktiv måte, og ferdigheter i sinnemestring, der barnet tar kontroll over negative følelser slik at barnet kan regulere responsen.

Selvhevdelse omhandler å kunne uttrykke sine egne meninger og behov uten å opptre sårende, reagere på andres væremåte, samt å ta initiativ overfor andre (Elliott mfl., 2002, s. 13). Ferdigheter innenfor selvhevdelse vil føre til at barnet lettere klarer å hevde seg og sine behov uten å bli for dominerende eller manipulerende overfor andre (Ogden, 2015, s. 246). I lek vil selvhevdende atferd ofte innebære å gi uttrykk for interesse i aktiviteter som man liker, å hjelpe andre og å inkludere andre i leken.

Det er viktig å poengtere at dimensjonene nevnt ovenfor ikke dekker alle grupper av sosiale ferdigheter, men de viktigste ferdighetene som barn tar i bruk ved samhandling med andre (Ogden, 2015, s. 248). De fungerer dermed som indikatorer på barns sosiale kompetanse. Når det er sagt må all atferd i sosiale settinger ses i sammenheng med den sosiale og kulturelle konteksten som atferden oppstår i (Ogden, 2015, s. 248).

2.3 Relasjoner

En relasjon er et innbyrdes forhold mellom to individer der begge er en del av en felles virkelighet (Drugli, 2012, s. 15). Forholdet utvikles gjennom gjentatte felles sosiale erfaringer, og individene blir kjent med hverandres kommunikasjonsmønstre. Relasjoner påvirkes av en rekke ulike faktorer, og er dermed dynamiske (Drugli, 2012, s. 15). Når det er sagt er relasjoner alltid til stede i en sosial kontekst, uansett om man tenker på fenomenet eller ei. Når mennesker møtes vil relasjoner alltid dannes og få betydning for kommunikasjonen og forventninger mellom individene.

I skolen er relasjoner viktige for utvikling i sosial kompetanse, samt at gode relasjoner til lærere og medelever legger et grunnlag for at læring skal finne sted (Drugli, 2012, s. 87). Elevene vil med gode relasjoner bli mer aktive i klassen og være mer motivert for skolearbeid

(Drugli, 2012, s. 15). Dette gjelder spesielt elever som har lærings- eller atferdsvansker. Ogden (2015, s. 234) hevder at vennskap er barns viktigste arena for sosial aktivitet, og at de lærer og utøver sosiale ferdigheter på denne arenaen. Blant annet bidrar relasjoner til jevnaldrende å utvikle ferdigheter i samarbeid, selvregulering, samhandling og perspektivtaking (Ogden, 2015, s. 234).

3 Forskningsdesign

Dette kapittelet vil omhandle valgene som er tatt rundt studiens forskningsdesign. Til sammen skal disse valgene hjelpe studien i å finne et svar på hvilke muligheter og utfordringer elever ser med boltrelek i skolen når det gjelder utvikling av sosial kompetanse. For å gi innblikk i disse valgene vil jeg først redegjøre for studiens vitenskapsteoretiske forankring ved å trekke frem min ontologiske, epistemologiske og aksiologiske bakgrunn for studien. Videre vil jeg redegjøre for studiens hermeneutiske forskningsstrategi. Jeg vil også redegjøre for studiens utvalg og hvorfor det vil bidra til et svar på forskningsspørsmålet. Videre vil jeg redegjøre for fokusgruppeintervju som datainnsamlingsmetode, hvordan jeg utviklet intervjuguiden og betraktninger rundt gjennomføring av intervjuet. Til slutt vil jeg reflektere rundt studiens kvalitet og hvilke forskningsetiske vurderinger som er gjort under arbeidet med studien.

3.1 Studiens vitenskapsteoretiske forankring

Studien søker innsikt i hvilke muligheter og utfordringer elever ser med boltrelek i skolen når det gjelder utvikling av sosial kompetanse. For å forstå konteksten for utarbeidelse av forskningsspørsmålet og hvordan jeg har arbeidet med å få et svar på dette, vil jeg etablere og redegjøre for studiens vitenskapsteoretiske forankring. Ontologi omhandler hvilket fokus man har på virkeligheten og hvordan virkeligheten er (Postholm, 2010, s. 34). Med bakgrunn i forskningsspørsmålet vil denne studien anvende seg av kvalitativ forskning, og oppfattelsen av at virkeligheten er skapt, og dermed vil bli konstruert av personene som deltar i prosjektet.

Aksiologi handler på sin side om læren om verdier, som er viktig i kvalitative studier ettersom disse er verdiladet, samt at den kvalitative forskningen vil være farget av forskerens subjektive ståsted (Postholm, 2010, s. 35). Det er derfor viktig at jeg er bevisst på mine egne oppfatninger slik at min egen subjektivitet ikke farger og vrir tolkningene i for stor grad. Dette vil dessuten være viktig ved bruk av fokusgruppeintervju som metode ettersom jeg kan stille ledende spørsmål som styrer informantenes diskusjon.

Epistemologi handler i kvalitativ forskning om forholdet mellom forskeren og forskningsdeltakerne (Postholm, 2010, s. 34). I denne studien vil det ontologiske og epistemologiske perspektivet omfattes av teorien om sosial konstruktivisme. Denne teorien innebærer at den sosiale virkeligheten er konstruert av mennesker gjennom handling og samhandling (Ringdal, 2013, s. 43). Det er dermed interessant å undersøke denne

konstruksjonen, fremfor å skulle undersøke den objektive virkelighet. En slik epistemologi vil ytterligere være hensiktsmessig i denne oppgaven ettersom det kan være med på å stille kritiske spørsmål til etablerte sannheter, som at boltrelek eskalerer til vold. Dette vil også være hensiktsmessig grunnet problemstillingens søken om å undersøke elevenes perspektiv på boltrelek.

3.2 Kvalitativ forskningsdesign og hermeneutisk forskningsstrategi

Hensikten i dette prosjektet er å gå i dybden og vektlegge betydning av et fenomen, og det er derfor hensiktsmessig å anvende et kvalitativt forskningsdesign (Nyeng, 2012, s. 73). I dette tilfelle vil det kvalitative forskningsdesignet føre til at man kommer i direkte kontakt med menneskene som er med i prosjektet (Thagaard, 2013, s. 18). Denne direkte kontakten vil jeg få gjennom å bruke fokusgruppeintervju som metode.

Et annet poeng er at jeg med et slikt kvalitativt forskningsdesign vil gi mer fleksibilitet til designet, noe som igjen vil gi bedre muligheter for relevante tolkninger (Thagaard, 2013, s. 18). Slik vil jeg få større frihet til enklere å tolke funn med bakgrunn i forskningsspørsmålet. Disse tolkningene vil bli presentert som tekst.

For å få svar på studiens forskningsspørsmål er jeg avhengig av å fortolke folks handlinger gjennom å se på et dypere meningsinnhold enn det som først er innlysende (Thagaard, 2013, s. 41). Dette fordrer en hermeneutisk tilnærming, som tilsier at mening må forstås i kontekst, samt at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere ulike nivåer. Studien er altså ikke interessert i en detaljert beskrivelse av hva elever gjør i boltreken, men hvilke muligheter og utfordringer elever ser med boltrelek når det gjelder utvikling av sosial kompetanse og hvilke fortolkninger som ligger bak utsagnene.

3.2.1 Utvalg og tilgang til feltet

Studien søker å undersøke hvordan elever i skolen ser på boltrelek, og det overordnede utvalget vil derfor være elever i grunnskolen. Med bakgrunn i tidligere forskning om gutters hyppigere forekomst av boltrelek kontra jenter (Eaton mfl., 1986; Pellegrini, 1994), og et ønske om en viss dybde og refleksjonsnivå rundt temaet hos informantene, ble utvalget spesifisert til gutter fra 3. til 5. klasse som ikke er fremmed for muntlig aktivitet. Dette utvalget ble sikret gjennom

at jeg først tok uformell kontakt med tidligere praksislærere for å høre om de var interessert i å være med i prosjektet. Da jeg hadde fått positivt svar fra tre ulike klasser, tok min veileder formell kontakt med skoleleder og aktuell lærer for å få bekreftelse på forespørselen. Etter at forespørselen var bekreftet, utarbeidet jeg et informasjonsskriv og samtykkeerklæring som ble sendt med hjem til tre gutter i hver klasse. Lærerne fikk frihet til å spørre de tre guttene de mente passet best basert på informasjon om studien og kriteriet om at de var muntlig aktive. Etter at samtykkeskjemaene var samlet inn, avtalte jeg intervjutid med de forskjellige klassene, der de fikk frihet til å velge tidspunktene som passet best for deres klasse. Ut fra beskrivelsen ovenfor har jeg valgt informanter som har egenskaper som er strategiske i forhold til forskningsspørsmålet og studiens teoretiske perspektiver, og har dermed gjort et strategisk utvalg (Thagaard, 2013, s. 60).

3.3 Fokusgruppeintervju som metode

Forskningsspørsmålet søker forståelse om emnene boltrekk og sosial kompetanse fra elever og er derfor avhengig av innsikt i elevers tanker. Grunnet informantenes unge alder var et annet viktig moment å etablere et trygt og godt ytringsklima, og jeg besluttet derfor å gjennomføre intervjuene i grupper. For å oppfylle kriteriene sterkt emnefokus, gruppeintervju og sterkt fokus på samhandlingen mellom informantene i gruppen, besluttet jeg å ta i bruk fokusgruppeintervju som metode. Fokusgruppe er en metode som innebærer intervju med flere deltagere der samspillet mellom deltagerne står i fokus, og der forskeren bestemmer emnet (Halkier & Gjerpe, 2010, s. 9).

En utbredt misoppfatning om fokusgruppe som metode er at det er det samme som gruppeintervju. Halkier og Gjerpe (2010, s. 9) påpeker at til forskjell fra fokusgrupper, inneholder halvstrukturerte gruppeintervjuer en høyere grad av samhandling mellom intervjuer og informant, i form av mange direkte spørsmål og svar. I planlegging og gjennomførelse av intervjuet var jeg derfor fokusert på å begrense min deltakelse i diskusjonen til et minimum, slik at fokuset ble på informantenes samhandling.

Vanligvis vil sosiale erfaringer lagres som ubevisst informasjon og handlingsmønstre som mennesker senere bruker i samhandling med andre (Halkier & Gjerpe, 2010, s. 10). I forskningsspørsmålet er jeg ute etter elevenes perspektiv på emnet boltrekk, og fokusgruppe som metode vil derfor være svært velegnet for å få innsikt i den ellers ubevisste og selvsagte

betydningsdannelsen som finner sted mellom lekepartnere i leken. Slik vil elevene få mulighet til å fortelle, vurdere og forhandle omhandlende emnet boltrelek i samhandling med de andre i gruppa.

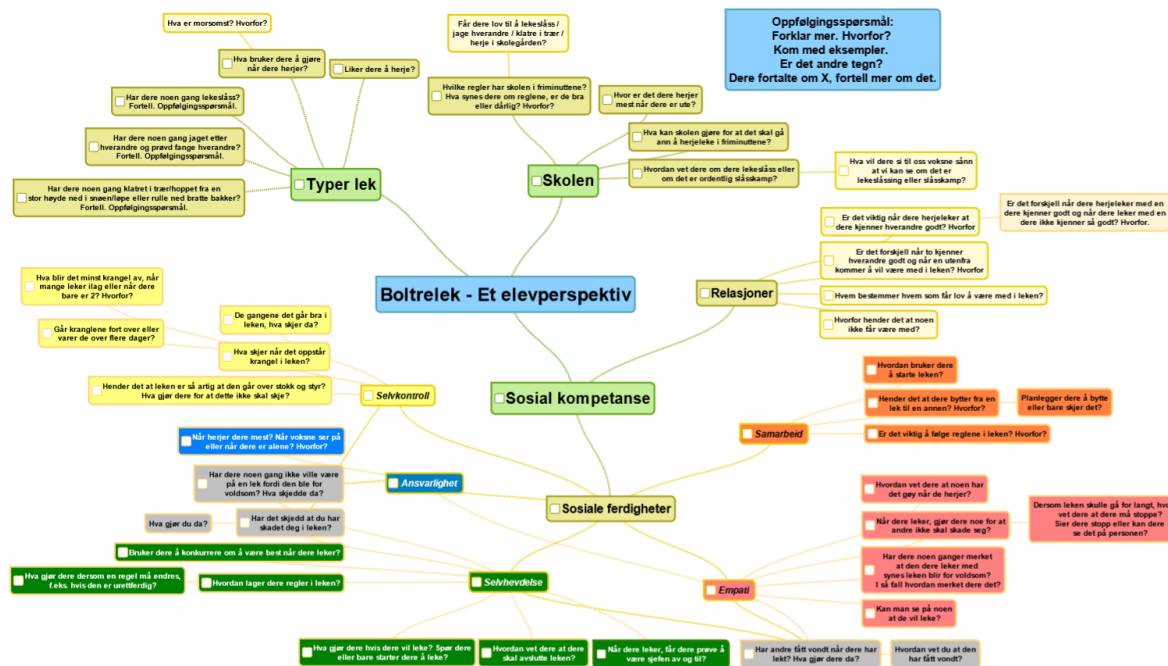
Svakheten ved fokusgruppe som metode i denne studien er at hver av elevene får sagt mye mindre enn de ville gjort i et individuelt intervju (Halkier & Gjerpe, 2010, s. 13), men ettersom denne studien ikke er en fenomenologisk studie som søker innsikt i individets forståelse og livsverden, vurderte jeg fokusgruppe i denne sammenhengen som et tilstrekkelig verktøy for å samle relevante data.

En annen svakhet ved fokusgruppeintervju er at den sosiale kontrollen kan føre til at de ulike forskjellene og perspektivene til deltakerne ikke kommer fram (Halkier & Gjerpe, 2010, s. 14-15). Dette var en risiko jeg satte opp mot fordelen ved at informantene ville ha muligheten til å sammenligne egne erfaringer og forståelser med andres, og intervjuet ville derfor kunne gi kunnskap om sosiale praksiser (Halkier & Gjerpe, 2010, s. 14). Dette kunne skje gjennom at elevene ville ha mulighet til å utfordre og kommentere hverandres erfaringer, gjennom deres egen kontekstuelle forståelse (Halkier & Gjerpe, 2010, s. 15). Ved å gjennomføre intervju med fokusgruppe som metode ville jeg også få konsentrerte data om boltrelek og sosial kompetanse, uten at jeg var like påtrengende som f.eks. i deltakende observasjon.

3.3.1 Utvikling av intervjuguide

For å stille best mulig forberedt til intervjuene, kan det være en stor fordel å inneha teoretisk kunnskap om fenomenet som undersøkes, slik at spørsmålene oppleves som relevante for informantene (Thagaard, 2013, s. 100). Jeg brukte derfor lang tid på å lese meg opp på temaene boltrelek og sosial kompetanse før utarbeidelsen av intervjuguiden. Etter å ha opparbeidet en tilstrekkelig oversikt over temaene, arbeidet jeg med tankekart om temaer som måtte dekkes og spørsmål som kunne være relevante. Grunnet studiens fokus på emnene boltrelek og sosial kompetanse laget jeg først et tankekart om hvert emne. Etter refleksjon var det tydelig at det ble for uoversiktlig med to tankekart, i tillegg til at mange av spørsmålene var overlappende. Jeg utarbeidet derfor et felles tankekart (figur 1) over begge temaene der jeg kuttet ut overflødige spørsmål og organiserte tankekartet oversiktlig. Hovedtemaene i det endelige tankekartet var typer lek, skolen og sosial kompetanse. I tankekartet ble det satt inn avhukingsbokser slik at jeg kunne huke av temaene etter hvert som de ble diskutert. Tankekartet

ble skrevet ut i A3-format slik at det skulle bli enklest mulig å holde oversikt under intervju situasjonen.



Figur 1. Tankekart brukt i intervju.

En av fordelene ved fokusgruppe som metode er at samspillet og diskusjonen i en gruppe kommer til syne (Halkier & Gjerpe, 2010, s. 13). Jeg brukte derfor mye tid på å tenke gjennom hvordan jeg kunne legge til rette for diskusjon i intervjuet. Etter hvert kom jeg frem til at relevante caser kunne være god stimuli for diskusjon, da det er konkrete fortellinger elevene kan forholde seg til. Første case (Vedlegg 2) var inspirert av casene fra Eide-Midsand (2015, s. 13, 45) om boltrelek, men omskrevet til et mer barnevennlig språk samt en kontekst som lå til skolegården. Denne casen delte jeg i to deler slik at det ikke skulle bli for mye å følge med på for elevene. Første del omhandlet jagelek, lekeslåsning, selvdemping, turtaking, og interaksjon med voksne. Andre del av casen omhandlet i hovedsak vestibular lek, ensomhet, relasjoner, konkurranse og noe jagelek. Case nummer to (Vedlegg 3) ble utarbeidet i samarbeid med min veileder og omhandlet lekeslåsning, større grupperinger, selvkontroll og konflikthåndtering i en kjent kontekst.

3.3.2 Gjennomføring av intervju

For at informantene skal få innblikk i informasjonen de har rett på å få, i tillegg til å bli opplyst om deres rettigheter, er det vanlig å utforme et informasjonsskriv (NSD, 2018). I forkant av

intervjuet laget jeg derfor et informasjonsskriv etter Norsk senter for forskningsdata (NSD) sine retningslinjer og etter mal hentet fra NSD (2018) sine nettsider. Skrivet inneholdt informasjon om prosjektets formål, datainnsamling, ansvarlighet, frivillighet, anonymitet og rettigheter. Informasjonsskrivet inneholdt også en samtykkeerklæring som ble delt ut til de aktuelle elevenes foresatte. Totalt ble erklæringen gitt ut til foresatte til ni elever, men én elev valgte å trekke seg i forkant av intervjuet, noe som selvfølgelig var helt greit.

Tjora (2012, s. 120) påpeker at det er vanlig å gjennomføre intervjuer på steder der informanten kan føle seg trygg for å legge til rette for en avslappet stemning. Siden informantene var barn, var det særs viktig at de var trygge og komfortable i intervjusituasjonen, og intervjuene ble derfor gjennomført på deres skoler og på grupperom som de jevnlig brukte i skolehverdagen. I tillegg forsøkte jeg å ufarliggjøre situasjonen i starten av intervjuet ved å si at de var ekspertene på lek og at vi bare skulle snakke fritt rundt temaet.

Under alle intervjuene tok jeg i bruk lydopptaker slik at jeg kunne fokusere på intervjuet i stedet for å fokusere på å få med meg det som ble sagt (Tjora, 2012, s. 137). Dette ble avklart med foresatte og elever i forkant av intervjuet, i tillegg til at jeg spurte elevene en ekstra gang før jeg satte i gang med intervjuet. Det ble også tydelig at elevene ikke hadde sett en lydopptaker før, så jeg så meg nødt til å forklare hvilken funksjon den hadde før intervjuet startet. Selv om jeg gjorde dette, var elevene svært nysgjerrige på lydopptakeren gjennom stort sett hele intervjuet, og fulgte spent med på hvor lang tid det hadde gått. Opptakeren tok likevel ikke for mye fokus vekk fra samtalen. I tråd med NSD informerte jeg også elevene om at de helst måtte unnlate å omtale andre elever med navn, eller komme med andre personidentifiserende opplysninger. Dette forekom dog under intervjuet, men ble transkribert bort i etterkant.

Intervjuene ble gjennomført i februar 2019, og varigheten var fra 45 minutter til 55 minutter. Varigheten ble en utfordring under første intervju da elevene ble veldig rastløse etter rundt 30 minutter. Jeg gikk derfor til innkjøp av plastelina som elevene fikk pusle med i andre og tredje intervju. Dette fungerte veldig bra ettersom elevene fikk mye stimuli fra plastelinaen, i tillegg til at de forholdt seg fokusert på samtalens emner. Informantene opplevdes veldig trygge under intervjusituasjonen og var ikke redd for å dele erfaringer og tanker om boltrelek og sosial kompetanse. Selv om det var mye muntlig aktivitet, var intervjuene stort sett preget av individuelle utsagn og mindre diskusjon mellom elevene. Jeg måtte også bruke moderatorrollen

mer aktivt enn opprinnelig tenkt, noe som kan tyde på at intervjuene i etterkant kan plasseres en plass imellom halvstrukturert gruppeintervjuer og fokusgruppeintervjuer (Halkier & Gjerpe, 2010, s. 9).

3.4 Forskningsetikk

I ethvert forskningsprosjekt er man avhengig av å følge de etiske retningslinjene som gjelder i forskningsmiljøer og i omgivelsene (Postholm, Jacobsen & Søbstad, 2018, s. 24). Dette er spesielt viktig i studier der det er nær kontakt mellom forsker og deltaker, som i observasjon eller intervju (Thagaard, 2013, s. 25). Kvale, Brinkmann, Anderssen og Rygge (2015, s. 95-97) påpeker at etiske spørsmål ikke bare er knyttet til selve intervjusituasjonen, men også til hele forskningsprosessen, fra tematisering til rapportering. I dette kapittelet vil jeg derfor redegjøre for studiens forskningsetikk og gi innsikt i hvilke vurderinger som ble gjort underveis.

3.4.1 Forskningsetiske vurderinger

Siden studien har brukt elever som informanter, har det vært svært viktig for meg som forsker å være bevisst på etiske vurderinger underveis i prosessen og opptre ryddig i håndteringen av disse. I selve intervjusituasjonen var jeg svært opptatt av å få elevene til å forstå prinsippene om frivillighet og anonymitet, samt studiens formål, slik at de var bedre forberedt og fikk økt forståelse over hva deltakelse i forskning innebærer.

Som forsker er det også viktig å tenke over hvilke fordelaktige konsekvenser studien potensielt kan ha (Kvale mfl., 2015, s. 103). I dette tilfellet kan studien på samfunnsnivå bidra til å øke kunnskapen om muligheter og utfordringer rundt boltrelek som middel for å øke sosial kompetanse, noe som vil være fordelaktig både for samfunnet og elever som gruppe. På individnivå kan denne studien bidra til fordelaktige endringer på skolene informantene tilhører, og dermed kan deres utsagn påvirke deres hverdag direkte.

Ettersom studien innebærer behandling av personopplysninger, har jeg søkt om godkjenning av studien hos Norsk senter for forskningsdata (NSD)(Postholm mfl., 2018, s. 252). I søknaden ble det søkt om registrering og tillatelse til bruk av lydopptaker og å lagre personopplysninger i studien. I denne søknaden fikk jeg reflektert rundt de forskningsetiske utfordringene ved studien og hvordan disse skal ivaretas, i tillegg til at jeg fikk direkte tilbakemeldinger på hva jeg måtte være påpasselig på (Vedlegg 6).

3.4.2 Konfidensialitet og informert skriftlig samtykke

Som nevnt tidligere har det vært svært viktig for meg å anonymisere forskningsdataene og være tydelig på dette overfor informantene i studien. Dette har også medført et fokus på prinsippet om konfidensialitet. Det innebærer å hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersoner, å anonymisere datamaterialet, samt å stille strenge krav til oppbevaring av opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (Thagaard, 2013, s. 28). I arbeidet med studiens konfidensialitet har jeg gjennomført en rekke tiltak som å forholde meg til NSD's retningslinjer i vurderingen av prosjektet, anonymisering av datamaterialet, lagret datamaterialet passordbeskyttet på institusjonens server, og transkribert ut personidentifiserende utsagn om andre elever eller andre bekjente. For å bidra til anonymitet har dessuten elevene fått tildelt de fiktive navnene: Lukas, Filip, Oskar, Emil, Henrik, Noah, Aksel og Elias.

I tillegg til de forskningsetiske hensynene nevnt i avsnittene ovenfor har jeg fulgt prinsippet om informert samtykke som innebærer at forskningsdeltakerne informeres om studiens formål og innhold, og hva deltakelse i studien vil innebære (Kvale mfl., 2015, s. 104). I tillegg innebærer informert samtykke et prinsipp om frivillig deltakelse og muligheten til å trekke seg fra studien uavhengig av studiens fase (Kvale mfl., 2015, s. 104). Arbeidet med informert samtykke var ekstra utfordrende ettersom studiens informanter var barn, og det vil dermed oppstå problemstillinger rundt hvem som skal gi samtykket (Kvale mfl., 2015, s. 105). For å ta hensyn til dette fikk elevene først informasjon om studien fra sin lærer og ble spurt om de var interessert i å delta. Videre fikk de aktuelle elevene sendt hjem et informasjonsskriv (vedlegg 4) om studiens formål og innhold, samt deres rettigheter. Sammen med informasjonsskrivet ble det sendt med en samtykkeerklæring der de foresatte skulle gi skriftlig samtykke for sine barns deltakelse i studien. For å forsikre meg om at prinsippet om informert samtykke var tilstrekkelig ivaretatt, fortalte jeg om prinsippet før intervjuet startet. Her gjorde jeg det klart at selv om deres foresatte hadde samtykket til deres deltakelse, hadde de alle muligheter for å trekke seg fra intervjuet.

3.5 Studiens kvalitet

Kvaliteten i forskningen vil hovedsakelig bestemmes ut fra hvordan kunnskapen er produsert (Postholm mfl., 2018, s. 219). I delkapitlene under vil jeg redegjøre for studiens reliabilitet og validitet. Her vil jeg være transparent i henhold til valg som er tatt underveis i arbeidet med studien.

3.5.1 Reliabilitet

Begrepet reliabilitet forteller oss om studiens pålitelighet og omhandler nøyaktigheten av studiens data, hvilke data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Postholm mfl. (2018, s. 224) peker videre på viktigheten av at forskeren reflekterer over sin påvirkning samt legger frem forskningsprosessen slik at den er synlig for andre.

Boltrelek er et tema som jeg har, og har hatt, et positivt forhold til, og det er derfor viktig å være åpen om mine motivasjoner, erfaringer og tanker rundt temaet i utviklingen av studien. Eksempelvis kunne jeg ha brukket et bein under boltrelek i min barndom og fått et negativt syn på denne type lek. Dette ville utvilsomt kunne formet studiens utvikling og funn. Gjennom kontinuerlig bevissthet rundt min egen aksiologi og hvordan dette kan påvirke data, er studiens pålitelighet styrket.

I alle relasjoner vil mennesker tilpasse sin atferd til konteksten, og det er derfor viktig for forskeren å vurdere sin egen opplevelse av relasjonen og intervjusituasjonen (Postholm mfl., 2018, s. 225). En nesten oppsiktsvekkende faktor under intervjuene jeg gjennomførte var at elevene opplevdes som upreget og trygge i intervjusituasjonen, og svarene opplevdes følgelig som utslørte og ærlige. Muligens kan dette skyldes at elevene satt på svært mye kompetanse om temaet. Dessuten forsøkte jeg å utforme og stille spørsmål som ikke var ledende, men som ga muligheter for positive og negative svar, noe som resulterte i uventede funn. Når det er sagt var noen av de spontane oppfølgingsspørsmålene av en ledende art, noe som igjen påvirker påliteligheten til datamaterialet.

I problemstillinger som omhandler økt innsikt i et konkret fenomen, kan det være viktig at forskningsdeltakerne innehar kompetanse til å si noe om det som undersøkes (Postholm mfl., 2018, s. 225-226). I denne studien er det tydelig at informantene sitter med stor kompetanse og er aktive utøvere innen boltrelek. I tillegg har studien hatt gutter som informanter, som er de ivrigste boltrelekerne (Eaton mfl., 1986; Pellegrini, 1994), for å sikre ytterligere pålitelighet i studien.

Kvalitativ forskning skaper kontekstbasert kunnskap, og det er derfor viktig for forskeren å beskrive konteksten og hvordan den kan ha påvirket studiens resultat (Postholm mfl., 2018, s.

226). For denne studien vil samfunnets syn på boltrelek påvirke skolens retningslinjer, foresattes oppdragelse og voksne i skolens normer, toleranse og inngripen i boltreleken.

Som nevnt tidligere ble det tatt i bruk lydopptak for å unngå at relevant informasjon for forskningsspørsmålet gikk tapt. Dette er med på å styrke studiens reliabilitet (Postholm mfl., 2018, s. 227). Dette lydopptaket ble transkribert og lest gjennom på nytt for å dobbeltsjekke at all informasjon ble transkribert korrekt. Studiens pålitelighet har også vært forsøkt styrket ved å være mest mulig transparent i studiens forskningsprosess, metodevalg og analyseprosess. I tillegg har motivasjonen og for forståelsen som ligger til grunn for studien vært åpen for leseren.

3.5.2 Validitet

Begrepet validitet omhandler gyldigheten av de tolkningene som forskeren har gjort (Thagaard, 2013, s. 204). Thagaard (2013, s. 205) presiserer at validitet innebærer å være kritisk til om tolkningene er gyldige i forhold til virkeligheten studien eksisterer i. Når det gjelder gyldighet skiller en mellom intern gyldighet og ekstern gyldighet. Den interne gyldigheten omhandler samsvaret mellom virkeligheten vi studerer og begrepene og teoriene vi bruker for å orientere oss i virkeligheten (Postholm mfl., 2018, s. 229). I tillegg omhandler intern gyldighet om vårt grunnlag for å uttale oss om kausalitet (Postholm mfl., 2018, s. 229).

For å forsøke å sikre den indre gyldigheten har jeg gitt innsikt i hvordan jeg har trukket de ulike begrepene eller kodene ut fra empirien som var tilgjengelig, slik at leseren kan bedømme hvorvidt begrepene er gyldige eller ei. Denne innsikten blir blant annet gitt underveis i beskrivelsen av analyseprosessen, gjennom tabellen som viser prosessen fra sitat til ferdig kategori (tabell 1), samt skjerm bilde fra analyseprogrammet nVivo (figur 2). Siden informantene i denne studien er barn, er funnene ikke blitt medlemsvalidert (Creswell, 2014, s. 201; Postholm mfl., 2018, s. 230).

En annen faktor som påvirker studiens interne gyldighet er min egen kompetanse på temaene som studien tar opp. I dette tilfellet har jeg opparbeidet meg en stor oversikt over forskningen og litteraturen som omhandler boltrelek og sosial kompetanse. I tillegg har jeg som barn vært en aktiv deltaker i en sammenlignbar kontekst som det informantene lever i. Når det er sagt er det en stund siden jeg var på deres alder, og det vil derfor trolig være ulike verdier, krav og forventninger som er gjeldende. I tillegg vil det faktisk at jeg innehar lav kompetanse i intervju med barn svekke studiens interne gyldighet.

Til forskjell fra indre gyldighet omhandler den ytre gyldigheten i hvilken grad funnene fra en studie kan generaliseres til andre studier eller kontekster (Postholm mfl., 2018, s. 238). I denne sammenhengen vil ytre gyldighet omhandle hvorvidt forskningsspørsmålet kan generaliseres til elever ved andre skoler, eller hvorvidt forskningsspørsmålet bare er gyldig for elevene på skolene som deltok. Selv om samtlige skoler opererer under Opplæringslova (1998) og Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2016), er det store kulturelle og lokale forskjeller mellom skolene. Eksempelvis vil utearealet variere fra skole til skole, og elevenes tanker om utfordringer ved skolens uteareal vil dermed også være ulik, noe som vil svekke studiens overførbarhet. Igjen er det også ved ytre validitet leseren som sitter med nøkkelen til å vurdere hvorvidt studien er overførbar eller ikke (Postholm mfl., 2018, s. 238). Jeg har derfor forsøkt å invitere leseren med inn i forskningsprosessen underveis i oppgaven.

4 Analyseprosessen

I det påfølgende kapitlet vil jeg redegjøre og forklare studiens analyseprosess fra fokusgruppeintervjuets rådata til ferdig kategorisering. I studien har jeg brukt temasentrert analysemetode for å analysere tre fokusgruppeintervjuer, med formål om å få innsikt i hvilke muligheter og utfordringer elever ser med boltrelek i skolen når det gjelder utvikling av sosial kompetanse.

4.1 Temasentrert analyse av fokusgruppeintervjuer

Etter gjennomføringen av intervjuene satt jeg igjen med 2 timer og 35 minutter med lydopptak. Neste steg i prosessen var transkribering som ble gjennomført i tekstanalyseprogrammet Nvivo. Ved bruk av dette programmet var det enkelt å spole tilbake for å bekrefte at alle utsagn informantene kom med. Programmet lot meg også koble de ulike sitatene direkte opp mot tidspunktet de ble framført i lydopptaket, noe som var hensiktsmessig når jeg trengte konteksten og nyansene rundt de ulike utsagnene. For å gjøre teksten lettere å lese og dermed analysere, tok jeg meg friheten til å gjøre enkelt setninger litt mer grammatisk korrekte. Ifølge Gibbs (2007) er dette forsvarlig når studien ikke er så interessert i den språklige dimensjonen, men heller det faktiske innholdet i samtalen. Intervjuene ble gjennomført på dialekt, men under transkripsjonen ble disse data skrevet på bokmål for å ha samme skriftspråk som avhandlingen for øvrig.

Siden transkriberingen ble gjennomført av meg, ble jeg bedre kjent med datamaterialet enn jeg ville vært hvis noen andre gjorde transkriberingen, noe som poengteres av Gibbs (2007). Etter at jeg hadde transkribert de tre intervjuene, hørte jeg gjennom lydopptakene mens jeg leste intervjuene for å dobbeltsjekke at jeg ikke hadde utelatt viktig informasjon.

I analysen av datamaterialet har jeg tatt i bruk en temasentrert analysetilnærming. I en slik tilnærming vil en gå i dybden på de enkelte temaene og sammenligne informasjon fra hver enkelt informant om de samme temaene (Thagaard, 2013, s. 181). Ut fra forskningsspørsmålet er det tydelig at temaene boltrelek og sosial kompetanse er to temaer jeg er interessert i å gå i dybden av, og en slik analysetilnærming er derfor hensiktsmessig. Videre har jeg tatt inspirasjon fra kodingsprosessen skissert i Thagaard (2013, s. 158). Det første jeg gjorde etter å ha transkribert datamaterialet var å gå gjennom hvert enkelt intervju og skrive kommentarer om tankene mine rundt det aktuelle utsagnet, såkalte memos (Thagaard, 2013, s. 159). Videre gikk

jeg gjennom intervjuene og så etter utsagn som var spesielt interessant for avhandlingens forskningsspørsmål, altså åpen koding (Thagaard, 2013, s. 159). I denne delen av analysen tok jeg utgangspunkt i Eide-Midtsand (2015, s. 26-29) sine underkategorier for boltrelek som er jagelek, vestibular lek og lekeslåssing, samt de fem sosiale ferdighetene skissert i Ogden (2015, s. 244). I tillegg oppsto det uforutsette koder ut fra empirien som var like betydningsfull som de teoretiske begrepene. Ved en slik tilnærming vil man ifølge Tjora (2012, s. 218) starte fra empirien, men aksepterer betydningen av teori og perspektiver i forkant av forskningsprosessen. Slik har jeg forholdt meg i en posisjon mellom induksjon og deduksjon, noe som tilsier en abduktiv tilnærming til analysen (Thagaard, 2013, s. 198).

Utsagnene som jeg fant interessante for forskningsspørsmålet kalte jeg for ulike hverdagsord eller begreper, som «skolens uteareal». Etter at alle interessante utsagn var kodet, satte jeg i gang med aksial koding der jeg så etter trender mellom de forskjellige kodene. Dersom det var enkelte koder som overlappet hverandre, satte jeg kodene sammen og ga koden et nytt navn som var dekkende for begge kodene. Etter at antallet koder var komprimert, satte jeg i gang med å klassifisere kodene i kategorier². Eksempelvis ble koden «skolens uteareal» klassifisert i kategorien «skolens system».

Kategori	Underkategori	Antall koder	Antall utsagn
Kategorier - Avsluttende koding		0	0
Jagelek		3	19
Relasjoner		3	9
Skolens system		1	1
Sosiale ferdigheter		3	37
Lekeslåssing		3	30
Relasjoner		3	49
Skolens system		3	43
Sosiale ferdigheter		3	114
Vestibular lek		3	27
Relasjoner		3	16
Skolens system		2	6
Sosiale ferdigheter		3	45

Figur 2. Skjerm bilde av hovedkategorier og underkategorier i nVivo.

² Kategorisering innebærer å samle de kodene som er relevante for problemstillingen (Tjora, 2012, s. 185).

Etter å ha klassifisert alle kodene i kategorier, satt jeg igjen med hovedkategoriene boltrelek, relasjoner, skolens system og sosiale ferdigheter. Her gikk det opp for meg at ved å sidestille kategoriene hadde jeg mistet forskningsspørsmålets fokus på boltrelek og utvikling av sosial kompetanse. Jeg valgte derfor å bruke underkategoriene av boltrelek, som er jagelek, lekeslåssing og vestibular lek som hovedkategorier. Videre understilte jeg kategoriene relasjoner, skolens system og sosiale ferdigheter til hver av de tre kategoriene av boltrelek (figur 2). Slik ville jeg få et mer nyansert bilde av hvilke muligheter og utfordringer elever ser med hver av de tre typene av boltrelek når det gjelder utvikling av sosial kompetanse. Dette krevde at jeg systematisk gikk gjennom alle kodene på nytt og kategoriserte dem etter hvilken type boltrelek de hørte til. Hele analyseprosessen beskrevet ovenfor, er tydeliggjort gjennom tabell 1.

Sitat	Memo	Åpen kode	Aksial kode - Underkategori	Kategori – Hovedkategori
«Elev 3: Ja, kanskje en del av skolegården der man kan være litt mer voldelig. Elev 1: Ja, det kunne jo vært fint.»	Inndelt område på skolen der det foregår boltrelek/risikolek. Lettere å initiere lek.	Skolens uteareal	Skolens system	Skolens system - Lekeslåssing

Tabell 1. Oversikt over analyseprosess fra sitat til hovedkategori.

5 Tolkning og oppsummering av funn

I dette kapittelet vil jeg analysere og tolke sentrale utdrag og sitater fra studiens empiri for å fremstille empiriske funn som fremstår som sentrale for å kunne svare på forskningsspørsmålet: «Hvilke muligheter og utfordringer ser elever med boltrelek i skolen når det gjelder utvikling av sosial kompetanse?». Analysekapittelet vil være strukturert i tre delkapitler etter de tre formene for boltrelek: jagelek, vestibular lek og lekeslåssing. De tre delkapitlene er igjen delt opp i tre underkapitler: relasjoner, skolens system og sosiale ferdigheter. Hvert tolkningskapittel vil oppsummeres med funn. I dette kapittelet vil det være en ubalanse i størrelsen mellom kategoriene grunnet mangfoldet av muligheter og utfordringer når det gjelder sosiale ferdigheter, men det er likevel viktig å ta med relasjoner og skolens system fordi de bidrar med verdifull innsikt til forskningsspørsmålet. I alle delkapitler er elevenes navn anonymisert med aliaser.

5.1 Jagelek

I analysen av fokusgruppeintervjuene kom informantene med utsagn som kan knyttes til jagelek. Analysen viste videre at elevene synes å ha konstruert et mangfold av ulike typer jageleker, som sisten, politi og røver, en rekke ikke navngitte leker, og leken lavamonster som tredjeklassingen Emil forteller om:

Det er en [person som er] lavamonster, også er det kanskje for eksempel ti stykker der oppe [på toppen av isbakken], også kan de ti hjelpe hverandre hvis noen blir dratt. Så kan noen hjelpe hverandre [...] det foregår som sisten å bli tatt. Bare at man blir dratt ned.

Slik jeg tolker dette sitatet kan man se elementer av sisten og politi og røver som gir inntrykk av at jagelek gir muligheter for å skape egne leker.

5.1.1 Relasjoner

I intervjuet ble det stilt spørsmål om hva de likte best å leke og om det bare var gutter med i leken, eller om jentene også deltar. Filip sa følgende om saken: «Jeg liker best å jage etter hverandre. Sånn som politi og røver. [...] Det er også jenter.» Slik jeg tolker Filip er det greit å jageleke med jenter. Dette mener jeg kan tyde på at jageleken er en mindre kjønnsdefinert lek og dermed at begge kjønn får god effekt av leken. Jagelek synes slik å muliggjøre utvikling av relasjoner på tvers av kjønn.

5.1.2 Skolens system

I den grad skolens system når det kommer til jagelek ble nevnt, omhandlet dette skolens regler og hvordan elevene forholder seg til disse. Eksempelvis sier tredjeklassingen Elias: «[...] jeg synes det er gøy å leke de forskjellige lekene som ikke er lov. Selv om vi ikke får lov å leke lavamonster, så leker vi det fordi om.» Slik jeg tolker Elias er det verdt å bryte skolens regler for å leke jagelek fordi det skaper glede.

I analysen blir det tydelig at det var forskjell på hvordan skolene tolket verbale uttrykk for initiering av lek, som fornærmelser eller negative kommentarer. I intervjuene kom det samtidig frem at det burde være lov å komme med hånlige kommentarer så lenge de er ment som initiering av lek og ikke på en fornærmende måte. Blant annet kom dette til uttrykk ved en diskusjon rundt hvilke tiltak skolen kunne gjøre for å legge til rette for boltrelek ute i friminuttet. Elias forteller:

Ja, kanskje, at det er lov til å si sanne ting. Sånn "ædda bædda busa, du får ikke lov å ta meg". Sånn at det er lov til å gjøre det, sånn at man ikke gjør det for å være slem, men at man gjør det for at de andre skal forstå. Man skal få lov til å gjøre det hvis det er i en lek. Hvis man leker sisten eller politi og røver, at man vil at man skal bli jaget av den personen.

Sitatet ovenfor mener jeg tyder på at det ifølge elevene ikke bør være nulltoleranse for kommentarer ment for initiering av lek, men at de voksne bør bruke sin sosiale kompetanse til å vurdere konteksten kommentaren oppstår i.

I intervjuet ble det også diskutert gutters og jenters deltakelse i jagelek. Filip og Lukas, som er femteklassinger, kommenterte blant annet at jentene oftest går i klynger. Som de sier:

Filip: Det er også jenter.
Lukas: Jenter de går i klynger.

Slik jeg tolker Lukas synes jenter å holde seg mer til mindre arealer og holder seg mer samlet, mens gutter på sin side vil ha tilbøyelighet til å boltre over større areal og kan ha større avstand mellom lekepartnerne. For små arealer kan med andre ord gjøre det utfordrende for gutter å drive med jagelek.

5.1.3 Sosiale ferdigheter

I intervjuet ga elevene uttrykk for at jageleken satte elever i situasjoner der de selv måtte vurdere om de skulle få hjelp av voksne eller om de skulle løse situasjonen selv. I en diskusjon rundt hva som skjer når en lekekamerat skader seg, sier Emil: «Da stopper vi. Da går vi og henter en

voksen.» Henrik kommenterer så: «Noen ganger prøver vi å ordne opp i det selv.» Slik jeg forstår Emil og Henrik vil elevenes vurdering av hvilken løsning som er riktig variere fra situasjon til situasjon når de jageleker. Dette kan tolkes dithen at jageleken muliggjør situasjoner der elevene er nødt til å utøve ansvarlighet, enten ved å ta kontakt med en voksen, eller ved å ordne opp selv.

Deler av intervjuet dreide seg, som tidligere nevnt, rundt to caser, der den ene casen omhandlet to gutter som jagelekte med hverandre. I diskusjon rundt casen viste alle elevene omtanke for fantasifiguren Oliver dersom lekepartneren hans ikke hadde selvdempet egne ferdigheter, men heller hadde løpt så fort han kunne. Filip og Lukas hadde disse refleksjonene rundt en slik tiltenkt situasjon:

- Filip: Da hadde det ikke blitt så gøy for Daniel, fordi han ikke hadde greid å ta igjen Oliver.
Lukas: For eksempel hvis han Daniel, eller han Oliver hadde jo lyst å ta igjen sånn at han ikke hadde så mye forsprang. Så, det var kanskje, fordi om de var gode venner så de visste litt at jeg vil ikke være sånn, jeg ville ha det mer gøy i stedet for at han skulle få det kjedelig fordi han følte seg treg.

Slik jeg forstår Filip og Lukas fordrer jageleken et godt sosialt samspill der man har respekt og viser omtanke for lekepartneren, for at leken skal fungere.

Jageleken synes med andre ord å være et produkt av et konstant samarbeid mellom lekepartnere. Uten dette samarbeidet mister leken sin mening, noe som blir poengtert av Elias:

«[...] når det er sånne brae, som er kjempegode å løpe, da er det ikke så kjempeartig å leke.»

Jageleken synes å være vanskelig å leke på grunn av stadigskiftende regler. Elevene er derfor opptatt av å lage standardiserte leker med faste regler, som alle elever kunne være med på. Disse lekene ble laget ved at de etterlignet andre leker. På spørsmål om hensikten med slike regler sier Aksel: «Fordi at man ikke skal skade seg.» Elias kommenterer videre: «Og at man ikke skal bli uenig.» Jeg tolker Aksel og Elias slik at elevene ønsker å skape en trygg og rettferdig lek som gir flest mulig elever muligheten til å utvikle sine samarbeidsevner.

I intervjuet ble det spurt om hva elevene gjorde dersom leken var urettferdig. Aksel kommenterer: «Da kan det være at vi begynner å krangle litt, også kan vi kanskje gjøre noen endringer på den leken. Også kan vi kanskje starte den nye leken.» Dette mener jeg kan tolkes dithen at elevene hevder sin motstand mot urettferdigheten i leken, og har mål om å endre leken

selv om det kan føre til konflikt. Med andre ord kan jageleken gi mulighet for å styrke elevenes selvhevdelse gjennom å tørre å ytre egne meninger.

Samtlige elever poengterte viktigheten av turtaking og selvdemping for å få til en meningsfull lek. Lukas sier:

Fordi det hadde vært litt artig hvis han også klarte å ta. Det skulle vært litt artig sånn at ikke bare en hadde den hele tiden. Liksom at en kunne kanskje ofre seg på en måte. Sånn at det kan kanskje være litt gøy for begge to.

Slik jeg forstår Lukas oppleves jageleken mer meningsfull når lekepartnere bytter på hvem som jager og hvem som blir jaget. Lukas gir også uttrykk for viktigheten av å «ofre» seg i leken, noe jeg tolker som å selvdempe egne ferdigheter slik at samspillet i leken skal være konstruktivt for begge lekepartnerne. Turtaking og selvdemping ble nevnt i samtlige intervjuer, hvilket tyder på at dette er selve essensen for å få til en god og meningsfull jagelek.

I intervjuet ble det også spurt om voldsomme situasjoner i leken og hva de gjorde i slike situasjoner. Lukas forteller om situasjoner der elever har brukt jagelek på en negativ måte overfor andre elever: «[...] man har tynt lunte for å bli sur. Så liker de at de blir sur og springer i fra (de som blir sur). Kampe mot de.» Jeg tolker Lukas slik at en utfordring med jageleken er at enkelte elever får glede av å terge på seg andre elever som har lavere grad av selvkontroll, og derav lettere blir frustrert.

5.1.4 Oppsummering av funn

I analysen var det flere funn omhandlende muligheter ved jageleken som var fremtredende. Først og fremst er et funn at jageleken er mindre kjønnsdefinert enn andre boltreker, og at begge kjønn dermed kan få nyttiggjøre seg av leken. Dette muliggjør utvikling av relasjoner på tvers av kjønn. Jageleken gir også mulighet for å øve på turtaking og selvdemping ved at elevene må bytte på tur og selvdempe egne ferdigheter, for at leken skal oppleves konstruktiv. En slik konstruktiv jagelek vil også innebære et sosialt samspill som bærer preg av respekt og omtanke.

Et annet funn er at elevene får muligheten til å ytre egne meninger og stå for disse, noe som vil kunne styrke elevenes selvhevdelse. Elevene er også opptatt av å skape en trygg og rettferdig lek gjennom å etablere regler og ha standardiserte leker, noe som kan styrke elevenes samarbeidsevner. Dersom det oppstår skader eller ulykker i leken, vil elevene måtte ta ansvar. Jageleken synes slik å kunne utvikle elevenes ansvarlighet.

Et sentralt funn når det gjaldt utfordringer med jagelek er at gutter synes å kreve et romslig uteareal når de skal jageleke. En annen utfordring som ble tydelig er at en av skolene hadde nulltoleranse for kommentarer ment for initiering av jagelek. I stedet for nulltoleranse mener elevene at personalet på skolen bør kunne skille mellom kommentarene som er i en positiv kontekst og kommentarene som finner sted i en negativ kontekst. En siste utfordring er at enkelte elever bruker jageleken som middel for å plage elever med lavere grad av selvkontroll.

5.2 Vestibular lek

I analysen ble det tydelig at elevene har et stort repertoar av ulike vestibulare leker. Leker som å hoppe fra husken, å kollidere to husker mot hverandre, klatring i trær, hoppe fra høyder, stå på hender, kaste snøball, slå hjul og å spinne rundt sin egen akse. I delkapitlet vil jeg trekke frem utsnitt fra intervjuene som omhandler vestibular lek og tolke disse.

5.2.1 Relasjoner

Gjennomgående fokuserte alle elevene på at vestibular lek var best gjennomført sammen med andre elever. Emil, som er tredjeklassing, sier at det er best å leke sammen med noen og kommenterer videre:

Det blir artigere fordi da har man noen å le med hvis det er noe morsomt som skjer. [...] Og å snakke sammen med. Og ha litt selskap. For det med å være helt alene [...] hvis det er noe morsomt som skjer, så føler jeg liksom bare at det ikke er morsomt fordi jeg ikke er sammen med noen. Det er ikke morsomt allikevel.

Jeg tolker Emil sitt sitat slik at følelsen av glede i aktiviteten forsterkes i samvær i andre. Elever i de andre intervjuene kom med lignende uttalelser, noe som synes å tyde på at samvær og relasjonskomponenten i den vestibulare leken er viktig for at leken skal oppleves meningsfull. Henrik, som også er tredjeklassing, legger til at det er noe han våger mer når han er i samvær med andre, blant annet: «[Jeg våger å] stå på hodet litt lenger. Kanskje stå på hender litt lenger.» Dette tolker jeg slik at samvær med andre, i enkelte aktiviteter, kan stimulere elevene til å utfordre sine egne grenser i større grad enn dersom de var alene.

I intervjuet ble det også diskutert hvem som får tilgang til den vestibulare leken. Filip påpekte at de hadde ulike grupper som lekte sammen i friminuttene, men at alle kunne være med i leken: «Da er det bare sånn at hvis man har lyst å være med, så kan man være med i leken i vår gruppe. I stedet for at man må være god venn med en person [for å få være med].» Slik jeg tolker Filip synes styrken på relasjonen til lekepartnerne å være av mindre betydning for den vestibulare leken, noe som gjør den tilgjengelig for flere elever.

5.2.2 Skolens system

I analysen var det fremtredende at skolens uteareal var viktig for vestibular lek i friminuttene.

Oskar, som er femteklassing, forteller:

Det er ganske gøy, men det er også ganske skummelt, når jeg er, for eksempel høyt oppe fordi jo høyere opp jeg kommer jo mindre, eller tynnere, er greinene. Jeg er litt redd for at de skal knekke fordi de beste klatretrærne er de gamle. Så det er liksom et problem.

I sitatet fremgår det først og fremst at elevene er avhengig av trær, noe som kan være en utfordring for enkelte skoler. I tillegg vil egnethet til klatring påvirke hvorvidt elevene tar trærne i bruk til vestibular lek. Elevene i intervjuene nevnte også klatrestativ, husker, sjørøverskip og snøball-blink som hensiktsmessige vestibulare lekeapparater. Med andre ord kan en utfordring med den vestibulare leken være avhengigheten av konkrete lekeobjekter i skolegården.

I intervjuet ble det også spurt om skolens regler når det gjaldt vestibular lek. Oskar og Filip svarer:

Oskar: Vi har ikke lov å kaste snøball bortsett fra på blink.

Filip: Det er en blink på andre sida (av skolen).

Oskar: [...] Hvis vi er borte fra blinken, så kommer de (voksne) og sier at vi kan la være.

Dette tyder på at skolen har konkrete regler for snøball-kasting, samt at reglene følges opp og håndheves av personalet som er på inspeksjon. Selv om regelen følges opp av personalet, tolker jeg Oskar dithen at de likevel kaster snøball på andre områder enn på blinken, noe som tyder på at gleden fra aktiviteten noen ganger vil være større enn de negative konsekvensene ved å bli oppdaget.

5.2.3 Sosiale ferdigheter

Risiko og vurdering av risiko var et tema som ofte kom opp i diskusjoner om den vestibulare leken. Spesielt innebar dette å føle på frykten som fremkom under lek i høyder og hopp fra høyder. Femteklassingen Oskar uttaler at de turte å klatre høyere når de var yngre fordi: «Jeg tror det er på grunn av at vi blir tyngre og tyngre, og da blir det mer utrygt å for eksempel komme seg høyere opp.» Lukas kommenterer: «Ja, fordi på en måte tenker vi over før vi skal gjøre det.» Sitatene ovenfor tolker jeg slik at elevene tar helhetlige vurderinger rundt sin egen sikkerhet i den vestibulare leken. Med andre ord gir den vestibulare leken elevene muligheter for å utvikle ansvarlige ferdigheter.

Når det gjaldt den empatiske komponenten i vestibular lek, uttrykte elevene at de synes det var dumt at fantasifiguren «Oliver» fra første case (vedlegg 2) måtte huske alene i friminuttet. Aksel og Elias forteller:

Elias: [...] det som jeg synes var dumt var at han var alene på starten.

Aksel: Ja, det synes jeg og. Der var jeg litt enig.

Dette tolker jeg slik at elevene tar fantasifigurens perspektiv og viser forståelse og omtanke for situasjonen han befant seg i. I tillegg synes elevene å fokusere på at vestibulære aktiviteter bør skje i samspill med andre, og de vil dermed være tilbøyelig til å invitere andre med i leken.

I intervjuene ble det også spurt om samarbeidskomponenten i den vestibulære leken. Oskar forteller:

Ja, hvis jeg for eksempel er høyt oppe, også skal jeg komme meg enda høyere opp for å liksom slå skolerekorden i å klatre i det høyeste treet, så er vennene mine der og støtter meg fordi jeg sier jeg tør ikke, så driver de og sier at jeg klarer det og sånt.

Jeg forstår Oskar som at konkurranse er en viktig pådriver for å skape motivasjon i den vestibulære leken, men at elevene samtidig samarbeider og viser tillit til hverandres ferdigheter slik at grenser kan bli utfordret og utviklet. Med andre ord vil den vestibulære leken stimulere elevene til å utvikle sine samarbeidsferdigheter.

Selvkontroll i den vestibulære leken var generelt lite nevnt, men Filip forteller om hans reaksjon etter å ha blitt snublet av en annen elev og falt på en stein: «Nei, jeg ble ikke sint, jeg ble bare lei meg.» Jeg tolker Filip slik at det oppstår situasjoner der han opplever fysisk smerte i den vestibulære leken, men at han samtidig kan velge hvordan han responderer på situasjonen. Med andre ord vil elevene få mulighet til å utvikle sin impuls kontroll.

Som nevnt tidligere vektla elevene konkurranseaspektet i den vestibulære leken som en viktig pådriver. Tredjeklassingene Henrik og Noah utdyper:

Henrik: Ja, vi har ofte konkurranse om å hoppe lengst.

Noah: Jeg hadde en konkurranse for ikke så lenge siden [...] Det var sånn at vi hadde forskjellige disseoppgaver. Enten var det høyest, eller så var det lengst. Eller så var det den som hadde mest triks, eller så var det den som hadde mest humor.

I utsnittet over gir elevene uttrykk for at de har et stort mangfold av leker de konkurrerer mot hverandre i. Dette tyder på at de får mulighet til å hevde flere ulike vestibulære ferdigheter, og således vil få oversikt over sine styrker og svakheter. Selv om de har begrensede ferdigheter i en av konkurransene, kan de føle mestring og selvtillit i en annen.

I tillegg til konkurranseaspektet ga elevene uttrykk for at de kjenner på følelser av frykt og usikkerhet i den vestibulære leken. Henrik forteller om da han skulle hoppe fra et tak:

Henrik: [...] første gang så var det ikke så skummelt, men så prøvde jeg å slå hjul i lufta, og da var jeg ganske redd, men jeg klarte det.
Jeg: Du syntes det var ganske skummelt?
Henrik: Ja i starten.
Jeg: Ble det mindre skummelt etter hvert?
Henrik: Ja, så da pleide jeg å gjøre det nesten hver dag.

Jeg tolker Henrik slik at han følte motstand gjennom frykten for aktiviteten, men overvant motstanden gjennom gjentatt eksponering for den, i utgangspunktet, fryktbringende vestibulare aktiviteten. Slik uttrykker Henrik muligheten for mestring i leken som gradvis vil flytte elevens grenser for hva som frembringer frykt.

5.2.4 Oppsummering av funn

Et sentralt funn med hensyn til muligheter ved vestibular lek når det gjelder sosial kompetanse synes å være at følelsen av glede i leken forsterkes i samspill med andre lekekamerater. Relasjonen mellom disse lekepartnerne synes å være mindre viktig, noe som gjør leken tilgjengelig for et mangfold av elever. Et annet funn er at elevene utfordrer og utvikler sine egne grenser i større grad i samspill med andre, enn de gjør alene. Elevene må likeledes være ansvarlig overfor seg selv og andre, og tar blant annet helhetlige vurderinger rundt sin egen sikkerhet i leken.

Den vestibulare leken gir også elevene mulighet til å utvikle empati gjennom perspektivtaking og ved å vise omtanke for andres situasjon. De kommer også i situasjoner som kan utvikle samarbeidsferdigheter gjennom å møte opp andre og vise tillit. Et annet funn er at elevene kan bli fysisk skadd i leken, og får derfor muligheten til å velge et passende uttrykk for sine følelser. Som en konsekvens av at elevene konkurrerer i et mangfold av aktiviteter, vil elevene også få muligheten til å hevde seg på flere ulike plan. Et siste funn er at den vestibulare leken innebærer situasjoner som skaper frykt hos den lekende, men som gir en mulighet for å oppleve mestring og for utvikling av egne grenser.

Et fremtredende funn ved den vestibulare lekens utfordringer er at den er svært avhengig av at konkrete lekeobjekters finnes i skolens uteareal. Elevene nevner viktige objekter som trær, klatrestativ, husker og «sjørøverskip». En annen utfordring er at elevene opplever inkonsistens mellom gleden av den vestibulare aktiviteten, i dette tilfellet snøball-kasting, og konsekvensene som følger et brudd på skolens reglement. Elevene uttrykte også at de blir utsatt for situasjoner der de blir fysisk skadd i den vestibulare leken, noe som vil være en utfordring med denne type lek.

5.3 Lekeslåssing

Elevene snakket i all hovedsak om bryting når de snakket om lekeslåssing i intervjuene, og ikke slag eller spark. Videre så de at brytingen foregår over hele skolegården, men at den oftere forekommer på vinteren enn sommeren, grunnet vinterens som oftest mykere underlag. I intervjuene kom det også frem at lekeslåssingen oftest er uorganisert og spontan, men av og til leker de kongen på haugen, som er en organisert form for lekeslåssing. Elevene kommenterte også at det var morsomst å drive på med lekeslåssing med flere samtidig, og gjerne over større flater.

5.3.1 Relasjoner

I forhold til mulighetene og utfordringene knyttet til relasjoner i lekeslåssing, var samtlige av elevene tydelig på at de foretrekker å drive med lekeslåssing med noen de har en relasjon til. Filip forteller:

Jeg tenker at det er bedre å lekeslå med venner fordi at da kjenner, da vet du mye bedre når de får vondt og ikke. Mens hvis du ikke kjenner de, hvis du lekeslå med nye, så vet du ikke hvor grensene deres går.

Jeg tolker utsagnet over slik at fordelene med å lekeslå med lekepartnere man har en sterk relasjon til, er økt sikkerhet og tillit til hva de er komfortable med i leken. Som Filip sier kan en svak relasjon bety at man ikke er kjent med lekekameratens grenser, noe som kan føre til at man er mer tilbakeholden i leken. I tillegg uttrykte elevene at jentene ofte uteblir fra lekeslåssingen, noe som kan være utfordrende for mangfoldet i lekeslåssingen.

Det ble videre tydelig i intervjuene at elevene lager regler i leken. Elevene forteller her om situasjoner der lekepartnere ikke har fulgt reglene:

Aksel: Ikke alltid. Det er noen ganger at alle sier at bare han skal være konge hele tiden. Så blir han [andre gutten] som ville være konge veldig lei seg, fordi han ville prøve å være konge.

Elias: Og tilslutt blir ingen konge.

Jeg tolker utdraget slik at elever enkelte ganger prioriterer sin egen glede ved rollen de har i leken foran prinsippet om turtaking, og at dette fører til misnøye hos de andre lekedeltagerne. Som Elias poengterer til slutt kan denne misnøyen føre til at leken avsluttes, og eleven som ikke fulgte prinsippet om turtaking synes derfor å få konkret tilbakemelding på sine prioriteringer.

5.3.2 Skolens system

I diskusjonene omhandlende eventuelle regler fra skolens side mot lekeslåssing, kom det frem at de konkrete reglene var noe uklare, men at skolene i praksis opererer med regler mot denne type lek. Denne utvekslingen om skolens regler gir innblikk i dette:

- Emil: Vi får egentlig ikke lov så.
Henrik: [...] det blir veldig voldsomt. Også kommer det flere og flere og vil være med å bryte.
Emil: Det er jo egentlig litt sånn at jeg kjenner igjen i skolegårdreglene med bryting at du egentlig ikke får lov til å bryte i skolereglene. Så egentlig så blir det jo egentlig bare sånn tull og fjas og boksen går. Det er jo egentlig det.
Noah: På fritida kan vi ha bryting.

Elevene ved den andre skolen ga et litt mer liberalt inntrykk av reglene om lekeslåssing på sin skole:

- Filip: Jeg vet ikke helt [om skolen har regler mot lekeslåssing].
Lukas: Jeg tror det.
Oskar: Ja, litt.
Lukas: Eller, de har ikke akkurat laget en regel, men det er ikke lov til slåssing oppå snøhaugen fordi da kan vi dette ned og slå oss og sånt.
Filip: Ja, det har vi ikke lov til. Det er ganske mange unger oppå der.
Jeg: Enn hvis dere lekeslås, for eksempel på fotballbanen når det ikke er noen som spiller fotball der, er det lov?
Filip: Det skal være lov på en måte, men vi må liksom passe på at ingen skader seg.

Dette tolker jeg slik at skolene opererer med ulike regler og toleranse for lekeslåssing, men at et fellestrekk er mangel på nyanserte nedskrevne regler mot lekeslåssing.

Et annet fellestrekk som gjorde seg gjeldende i intervjuene var at elevene hadde erfaringer med voksnes innblanding i lekeslåssing. Etter å ha lest opp den første casen (vedlegg 2) der en voksen brøt inn i leken forteller Lukas: «Det er jo nesten det samme som vi også har, vi har opplevd det før, med at vi har lekt litt sånn lekeslåssing. Som dem. Også har lærere kommet og sagt i fra, så har vi prøvd å si imot.» Lukas synes å uttrykke at elevene ytrer sitt ståsted, men blir ikke hørt. Jeg tolker samtidig at en utfordring med lekeslåssingen er at det pedagogiske personalet stopper leken, selv om begge lekepartnere opplever leken som konstruktiv.

I intervjuet ble det også spurt om hvordan man møte utfordringen med at det pedagogiske personalet avslutter leken. Ifølge tredjeklassingen Elias var en måte å håndtere dette på følgende: «Vi stopper leken med en gang en lærer kommer forbi.» Henrik, som er tredjeklassing, foreslår på sin side: «At de voksne kan bli litt bedre på å se om det er lekeslåssing, eller ordentlig slåssing. [...] At de [voksne] kan se at de [barna] ler. [At de] smiler.» Lukas kommenterer: «Ja, har det gøy.»

Jeg tolker disse utsagnene slik at elevene er misfornøyde med synet på lek, og at de ønsker større sosial kompetanse når det gjelder lekeslåssing hos det pedagogiske personalet. Da spesielt evnen til å tolke situasjonen for å avgjøre om barnet som leker har det morsomt eller ei. Videre kommer femteklassingen Oskar med en annen løsning: «Vi kan vise de [hvordan man lekeslåss].» Filip legger til: «Man kan si at man får ikke vondt og at man vet at det ikke er meningen å skade hvis man blir skadd.» Slik jeg tolker elevene, ønsker de å øke det pedagogiske personalets forståelse av lekeslåssing ved å vise de nyansene ved leken, samt å kommentere at skader oppstår, men er som regel uhell.

I intervjuene kom det også frem at mykt underlag er en viktig forutsetning for lekeslåssing. Elevene poengterer at mesteparten av lekeslåssingen derfor foregår på vinteren. På spørsmål om hvordan skolen kan legge til rette for lekeslåssing uttrykker Noah: «Jeg tenker kanskje vi kan hatt en sånn sone der man går inn så må man være med på [boltre]leken. [...] kanskje en del av skolegården der man kan være litt mer voldelig.» Jeg tolker sitatet som et ønske om en egendefinert sone for lek der alle er innforstått med at leken er av mer fysisk karakter.

5.3.3 Sosiale ferdigheter

I analysen av intervjuene ble elevene spurt om situasjoner der lekepartnerne hadde blitt skadd i leken. Femteklassingene forteller:

Lukas: Jeg tror nok alle vi tre har jo opplevd å skade noen.

Filip: Eller å bli skada.

Lukas: Også har vi vært flau etter det.

Oskar: [Vi] Angrer.

Filip: [Vi] sier unnskyld og at vi finner hjelp og svarer ærlig om at det var vår feil.

Lukas: [Å si unnskyld] trøster ikke, men det føles ikke bare riktig å bare stå og se på. [...] Så blir det veldig flaut hvis jeg har gjort noe sånn mot noen andre venner.

Jeg tolker utdraget slik at elevene kommer i situasjoner der de skader andre i leken, og at de reagerer med å beklage og ta fullt ansvar for situasjonen som oppsto. Jeg finner det interessant å se at Lukas gjentatte ganger poengterer følelsen av flauhet etter slike situasjoner, noe som kan tyde på at elevene får en sterk følelsesmessig reaksjon som bidrar til at de handler ydmykt og støttende overfor lekepartneren.

I en diskusjon rundt hvordan man kan vite at en lekepartner fikk vondt i leken, svarte Filip og Lukas:

Filip: Vi kan se det på ansiktsuttrykket.

Lukas: Og når de blir sterkere. Liksom hvis vi liksom, hvis vi leker, også har jeg liksom, på en måte, bestemmer hele tiden. Så har vi det gøy, så kjenner jeg at han begynner å ta i, så

blir han liksom litt sånn, sur på meg på en måte, fordi han har lyst til å bli sterk også. Så har han lyst å bli sterkere fordi han blir sur på meg for at han ligger under så mye, så derfor tar han så mye i at jeg skjønner at nå blir han liksom mer sur.

Slik jeg forstår elevene synes de avhengig av å lese kroppsspråk og føle lekepartnerens kraft i bevegelsene for å kunne regulere sin egen atferd slik at leken forblir konstruktiv for begge parter. På denne måten kan elevene ta lekepartneres synsvinkel og vise omtanke og respekt for deres følelser og behov.

På spørsmål om hvem som bestemmer hvilke elever som får være med i leken uttrykker elevene følgende:

Emil: Det er ingen. Alle får lov.

Henrik: Absolutt ingen.

Emil: Eller, det er plutselig noen som sier sånn, nei det gidder jeg ikke [at en annen skal få være med i leken]. [...] Da sier vi sånn at hvis ikke han får være i leken, så får ikke du være med i leken.

Henrik: Også etter hvert så får han lov å være med i leken.

Emil: Ja.

Henrik: Men det er hvis han har spurt.

På bakgrunn av elevenes uttalelser synes elevene å ha en svært åpen og tolerant holdning i henhold til hvem som får delta i leken, og at det å ekskludere andre elever kan føre til at de selv blir ekskludert. Med andre ord gir elevene uttrykk for at samarbeidsferdigheter står sentralt i leke-situasjonene, og at slike ferdigheter samtidig synes å være elementær for å få innpass i leken.

Til tross for at elevene var tydelige på at alle fikk lov til å være med i leken, kom det fram noen forbehold som ble tydelig i diskusjonen rundt elever som raskt blir sinte. På spørsmål om de leker med disse elevene kommenterer Filip: «Jeg pleier ikke det. [...] Jeg liker ikke at andre blir sur. Da føler jeg meg skyldig på en måte.» Lukas legger til: «Jeg pleier å hjelpe de som har tynt lunte med å slappe av, men da blir de surere på meg og jeg vet ikke hvorfor.» Jeg tolker elevene slik at de opplever oppgitthet og skyldfølelse i møte med atferden til elever med lav impuls kontroll, selv om de prøver å hjelpe til. Videre synes denne oppgittheten å føre til at elevene slutter å inkludere elever med lav impuls kontroll. Dette kan tyde på at lekeslåsning krever en viss grad av impuls kontroll og sinnemestring, og at elever som ikke innehar dette kan bli ekskludert.

I intervjuet ble det også spurt om hva de gjorde dersom lekeslåsningen ble for voldsom. Tredjeklassingene svarer:

Henrik: Stopp.

Emil: Stopp. [...] Men hvis de ikke stopper, må man jo ta litt selvforsvar og sånn.

Henrik: Skikkelig selvforsvar.

I sitatet ovenfor fremkommer det at elevene opererer med en stopp-regel for å gjøre grensesetting mer eksplisitt og tydelig i leken. Sitatet synes samtidig å indikere at elevene uttrykker at brudd på stopp-regelen, kan medføre bruk av makt for å markere motstand mot retningen leken går i.

Femteklassingene nevner en annen strategi i tilfeller der leken blir for voldsom:

Filip: Ja, av og til når det blir sånn veldig, veldig voldsomt, sånn at det går litt over streken. Så prøver jeg stort sett bare å flykte fra leken.

Lukas: Ja.

Filip: Så sier jeg liksom at jeg ikke er med lenger også går jeg.

Utsagnene kan tyde på at elevene kan hevde seg selv ved å avvise leken og trekke seg bort fra lekeområdet dersom den blir for voldsom. Samtidig kan utsagnene tolkes slik at elevene opplever sine sosiale ferdigheter som utilstrekkelige for å kunne håndtere konfliktsituasjonen og trekker seg derfor ut.

I intervjuet ble elevene spurt om de noen gang bruker vold etter å ha ubehagelige opplevelser i leken. Femteklassingene forteller:

Filip: Ja.

Lukas: Ja, mange ganger. [...] Spesielt hvis du har blitt irritert på han, flere og flere [ganger], og han fortsetter.

Filip: Ja, det hender at jeg ikke har lyst, men jeg er så sint at det bare skjer automatisk. [...] Jeg slo mer tilbake før, eller faktisk så slår jeg mer tilbake nå. [...] Jeg tror at det er sånn fordi jo eldre man blir, jo hardere blir man liksom i kroppen. Eller jo mer hardt blir det miljøet man lever i.

Jeg tolker Filip og Lukas slik at de hevder sin atferd ved bruk av vold dersom de opplever følelser av sinne som er så sterke at de ikke klarer å ta kontroll over dem. Elevene gir også uttrykk for at bruk av vold og aggressivitet er tilknyttet alder, og at atferden derfor kan være et resultat av krav og forventninger fra miljøet, samt endringer i fysisk styrke.

I alle intervjuene ble elevene spurt om hva som kjennetegner lekeslåssing i motsetning til vold. Aksel svarer: «Når man lekeslås så tror nok jeg at man slår litt, ikke sånn superhardt men litt lavere.» Emil kommenterer: «[...] egentlig så må vi være mindre voldsom uansett hvem det er egentlig. Ellers så blir det på en måte til en ordentlig slåsskamp etter hvert.» Jeg tolker elevene slik at å selvdempe egne ferdigheter, står sentralt i lekeslåssingen, og at dersom man ikke

selvdemper, vil aktiviteten ikke være definert som lek, men heller som en ekte slåsskamp.

Under intervjuet ble det, som det fremgår ovenfor, diskutert følelser av sinne i tilknytning til lekeslåssing. Tredjeklassingene diskuterer:

Emil: Nei, ikke akkurat sint, men kanskje litt irritert, det kan jo hende.

Noah: Kanskje litt, noen ganger [blir jeg] sint inni meg. Noen ganger, hvis jeg blir sur på noen så har jeg jo lyst til å slå de, men jeg prøver mer å snu meg rundt og telle til ti.

Emil: Når noen blir sånn dritsur og kanskje kan komme ut av kontroll, og drive å ikke bli med på leken fordi han gjør noe dumt. Da blir jeg jo skikkelig sint og irritert. Og da klarer jeg jo nesten ikke å gjøre noe ut av det. Da blir jeg jo sint i stemmen av og til.

Slik jeg tolker denne meningsutvekslingen opplever elevene sterke følelser som er vanskelig å håndtere i konfliktsituasjoner. Disse følelsene kan få kroppslige uttrykk som endring i stemmeleie, eller i verste fall å utøve vold. Samtidig uttrykker elevene at de bruker ulike teknikker som verktøy for å unngå uhensiktsmessige reaksjoner og for å få følelsene under intellektuell kontroll.

5.3.4 Oppsummering av funn

Et sentralt funn i analysen er at elevene foretrekker å lekeslås med noen de har en relasjon fordi relasjonen bidrar med økt sikkerhet og tillit i forhold til grensesetting i leken. I tillegg til dette synes jenter å utebli fra lekeslåssingen, noe som er utfordrende fordi det begrenser mangfoldet og utvalget av lekepartnere. Elevene uttrykker også et ønske om en egendefinert sone for lekeslåssing på skolens uteareal, der man er innforstått med lekens fysiske karakter.

Et annet funn er at elevene kommer i situasjoner der de skader andre fysisk, og opplever en følelse av flauhet som får dem til å ta ansvar for å ordne opp. Det ble også tydelig at elevene får mulighet til å lese kroppsspråk og føle på lekepartnerens kraft for å regulere egen atferd i leken. Samtidig blir dette en utfordring dersom man har lekepartnere man har en dårlig relasjon til. Samarbeid står ifølge elevene sentralt i lekeslåssingen, og dersom noen ikke følger prinsippet om turtaking, vil leken avsluttes.

Elevene hadde en åpen holdning til hvem som fikk delta i lekeslåssingen, men at det er utfordrende å leke med elever med lav impuls kontroll ettersom de føler sinnet som ubehagelig og uforståelig. Dersom leken blir for voldsom, opererer elevene med eksplisitt grensesetting gjennom stopp-regelen. Samtidig er en utfordring at elevene er beredt til å bruke vold dersom stopp-regelen ikke blir overholdt, og denne bruken av vold er stigende i forhold til elevenes

alder. En annen strategi er å avvise og gå bort fra leken. Samtidig kan denne strategien tyde på at elevene ikke har tilstrekkelige sosiale ferdigheter til å håndtere konfliktsituasjoner.

Et annet funn som ble fremtredende i analysen er at skolene har regler som, i større eller mindre grad, forbyr lekeslåssing og at dette håndheves ved å stoppe lekeslåssingen, selv om leken oppleves som konstruktiv. Elevene blir heller ikke hørt under deres forklaringer av leken, noe som oppleves som utfordrende. I tillegg er det utfordrende at lekeslåssingen krever et mykt underlag, noe som gjør at lekeslåssing oftest forekommer på vinteren. Et annet funn er at forskjellen på lekeslåssing og vold i hovedsak omhandler selvdemping av egne ferdigheter. Denne selvdempingen opplever elevene som utfordrende dersom de opplever sterke følelser av sinne i leken, noe som kan resultere i bruk av vold. Samtidig ga elevene uttrykk for at de har teknikker for å få følelsene under intellektuell kontroll.

6 Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg diskutere studiens empiriske funn i lys av studiens teoretiske rammeverk, samt ytterligere relevant teori og forskning for å belyse studiens forskningsspørsmål, som er følgende: «Hvilke muligheter og utfordringer ser elever med boltrelek i skolen når det gjelder utvikling av sosial kompetanse?». Strukturen for diskusjonskapittelet er utarbeidet på bakgrunn av kategoriene fra analysen, herunder «skolen som arena for boltrelek», «relasjoners betydning for boltrelek» og «sosiale ferdigheter».

6.1 Skolen som arena for boltrelek

Et av de grunnleggende prinsippene for skolen er at den skal bidra til å utvikle sosial kompetanse for elevene i grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2015). En måte å utvikle elevenes sosiale kompetanse synes å være gjennom boltrelek (Eide-Midtsand, 2015, s. 113; Lillemyr, 2011, s. 39). På tross av dette hevder Eide-Midtsand (2015, s. 112) at det kan være liten toleranse for boltrelek hos voksne som arbeider med, og har ansvar for barn. Dersom boltreleken skal bidra til utvikling av sosial kompetanse i skolen, synes det å kreve tilrettelegging fra skolens side. Dette diskusjonskapittelet vil av den grunn omhandle skolen som arena for boltrelek.

Boltreleken krever ifølge Eide-Midtsand (2015, s. 115) tilrettelegging i form av forhold som utearealets fysiske betingelser, lengde og innhold av friminutt, samt regler og normer som tillater fysisk lek. Funn fra min studie synes å bekrefte dette. Funn viser at elevene i jageleken krever store arealer, og at lekeslåssing krever et mykt underlag. Dette samsvarer med Eide-Midtsand (2015, s. 115), som påpeker at barn foretrekker å boltreleke i romslige uteareal og på myke underlag. Sandseter (2014, s. 21) påpeker på sin side at lekeapparater i skolegården kan føre til mer ikke-lek, som å være stillestående. Funn fra min studie viser imidlertid at elever synes å ha et behov for lekeapparater for å drive på med vestibular lek. Ifølge Eide-Midtsand (2015, s. 115) kan en mulig årsak til denne motsetningen være at elevene i min studie har tilgang på lekeapparater som inviterer til kreativ og improvisatorisk bruk, i motsetning til en stige og ei sklie der løsningene er gitt på forhånd. Å utvikle sosial kompetanse gjennom boltrelek kan med andre ord være utfordrende dersom skolens uteareal ikke er tilstrekkelig tilrettelagt for boltrelek gjennom et stort uteareal, mykt underlag og et mangfold av lekeapparater.

Boltrelek innebærer ville, overdrevne fysiske bevegelser i samspill med andre, og risiko er følgelig en viktig pådriver for hvor interessant og givende boltreleken oppleves (Sandseter, 2014). Herunder er graden av risiko avhengig av barnets personlige preferanser. For lav risiko vil innebære lav motivasjon og for høy risiko vil føre til frykt (Eide-Midtsand, 2015, s. 28). Boltrelek kan dermed bli utfordrende dersom to eller flere individer med ulik toleranse for risiko skal være lekepartnere sammen (Sandseter, 2014, s. 15-16). Et funn fra min studie viser at det å etablere en egendefinert sone av skolegården der man er innforstått med at leken kan være mer fysisk og innebære større risiko, kan være en løsning som kan imøtekomme denne utfordringen. Slik jeg ser det vil en slik løsning blant annet gjøre det enklere for skolen å organisere inspeksjon for å holde øye med boltreleken. Samtidig er det viktig å ha i mente at boltreleken er spontan og igangsettes og organiseres av de som leker (Eide-Midtsand, 2015), noe som kan bety at boltreleken ikke kan begrenses til et egendefinert område. Det å etablere egendefinerte soner tilrettelagt for boltrelek synes likevel å øke skolens muligheter for å arbeide mer systematisk med boltrelek, med mål om å utvikle elevenes sosiale kompetanse.

Forskning tyder på at barneskolelærere har vanskeligheter med å skille lekeslåssing fra vold (Smith mfl., 2002), og at de har en oppfatning om at lekeslåssing ender med vold 30 prosent av gangene (Smith, 2010). Samtidig viser annen forskning at lekeslåssing faktisk ender i vold tilnærmet en prosent av gangene (Smith, 2010). Dette synes å samsvare med mine funn som indikerer at elevene sjelden opplever at lekeslåssing utvikler seg til slåssing. Teori, forskning og funn med fokus på vold i jagelek og vestibular lek synes samtidig å mangle i denne studien, noe som kan forklares ved at disse lekene innebærer større fysisk avstand mellom elevene. Når det er sagt fant Pellegrini (1994) at gutter med sosiale vansker engasjerer seg i aggressiv atferd oftere enn gutter med forventet sosial kompetanse. Dette samsvarer med mine funn som viser at elever med lav selvkontroll oftere blir aggressive, noe jeg går nærmere inn på i delkapittelet om sosiale ferdigheter (6.3). Likevel kan dette funnet tenkes å være en del av årsaken til at noen lærere innehar en oppfatning av at lekeslåssing fører til vold.

Et annet sentralt funn fra min studie er at elevene synes å ha utfordringer knyttet til at det pedagogiske personalet på skolen intervensjoner i boltreleken og avslutter den. En mulig årsak til dette kan, dersom jeg ser mitt funn i sammenheng med tidligere forskning, være at skolen ønsker å beskytte elevene mot fysisk skade, som leken synes å medføre. En annen mulig årsak kan være at personalet husker de negative utfallene av boltreleken, men overser de positive. I

forlengelsen av dette viser et annet funn fra min studie at elevene ønsker en økt evne hos voksne til å skille positiv og negativ atferd i lekeslåssing, i tillegg til økt kompetanse i å skille positive og negative kommentarer for initiering av jagelek. Dette synes å samsvare med Storli og Sundt (2014, s. 106) som poengterer viktigheten av å forstå det metakommunikative budskapet mellom lekepartnere, slik at man videre kan gjenkjenne positiv og negativ atferd i boltreleken. Et av funnene i min analyse viser på sin side at elevene trekker frem muligheten for å vise og forklare personalet hvordan boltreleken foregår, og hvilken forståelse som ligger bak handlingene. En slik kompetanseheving gjennom å bruke elevene som ressurser kan øke forståelsen rundt det metakommunikative budskapet i boltreleken.

Gjennom forskning (Smith, 2010, s. 107-111; Storli & Sundt, 2014, s. 106-107) og diskusjonene ovenfor, blir det tydelig at elevene synes å inneha en dypere forståelse og en bredere kompetanse i boltrekens budskap og atferd enn personalet på skolen. Asymmetrien i kompetansenivå mener jeg kan være problematisk ettersom gruppen med den tilsynelatende laveste forståelsen på fenomenet, sitter med definisjonsmakten og kan bestemme hvilke begrensninger som skal gjelde for «ekspertene». Slik jeg ser det kan dette føre til at elever blir ekskludert fra boltreleken og vil dermed miste potensielle lærings- og utviklingssituasjoner i sosial kompetanse. Det å bruke elevene som ressurser i kompetanseheving innenfor jageleken, den vestibulære leken og lekeslåssingens metakommunikative budskap samt den karakteristiske atferd for personalet på skolen, synes å kunne være en løsning på denne utfordringen.

6.2 Relasjoners betydning for boltrelek

Ifølge Ogden (2015) legger sosial kompetanse grunnlaget for relasjonsbygging både i og utenfor skolen. Ogden (2015) hevder også at vennskap er barns viktigste arena for sosial trening. Samtidig hevder Drugli (2012) at relasjoner er viktig for utvikling av sosial kompetanse i skolen, noe som tyder på et gjensidig samspill mellom fenomenene. Videre poengterer Drugli (2012) at relasjoner utvikles gjennom gjentatte sosiale erfaringer med andre individer, noe som fører til økt kjennskap til hverandres kommunikasjonsmønstre. Eide-Midtsand (2015) påpeker på sin side at boltreleken vil gi barn sosiale erfaringer som skapes i en fysisk kontekst. Det er samtidig mye som tyder på at boltreleken bidrar til positive følelser som igjen bidrar til sterke relasjoner mellom de som leker (Lafreniere, 2013, s. 196). Dessuten påpeker Storli (2013, s. 12) at boltrelek bidrar til sosial kompetanse. Det synes dermed å kunne være en sammenheng

mellom boltrelek, relasjoner og sosial kompetanse. I dette delkapitlet vil jeg derfor diskutere boltreleks betydning for relasjoner i forhold til sosial kompetanse.

Eide-Midtsand (2015) hevder at samspillet i boltreleken gir leken en sosial dimensjon som gjør at aktiviteten oppstår og utvikles sammen med lekepartnere. Den sosiale dimensjonen synes videre å sikre at alle får utbytte av leken, noe som gjør at leken oppleves meningsfull og gjør at den kan opprettholdes over lengre tid (Eide-Midtsand, 2015). Dette samsvarer med mine funn som viser at samspill og den relasjonelle komponenten i alle typer boltrelek er viktig for å skape mening i leken. Selv om de vestibulære lekene ofte kan gjennomføres på egenhånd, foretrekker elevene å leke sammen med andre. Med andre ord kan boltreleken gi mulighet for sosiale erfaringer som videre, ifølge Drugli (2012), kan styrke relasjoner mellom elevene. På sikt kan slike relasjoner bidra til utvikling av sosial kompetanse.

Selv om elever synes å foretrekke boltrelek i samspill, stiller de ulike boltrelekene ulike krav til styrken på relasjonene lekepartnerne imellom. I min studie viser funn at aktiviteter som klassifiseres innenfor lekeslåssing, synes å kreve en sterk relasjon mellom lekepartnerne. Dette er i tråd med forskning som sier at barn konsekvent foretrekker venner, eller individer de har god relasjon til, som lekepartnere i boltrelek (Smith, 2010). Samtidig viser funn fra min studie at vestibulære aktiviteter ikke stiller nevneverdige krav til elevenes relasjoner til lekepartnerne. Dette tyder på at det stilles ulike krav til relasjoner innen de ulike boltrelekene. I lekeslåssing ser jeg en mulig årsak til det sterke relasjonsfokuset ved at leken innebærer mye kroppskontakt og dermed overraskende bevegelser som kan føre til fysisk skade. Slik vil relasjonen bidra med økt tillit og kjennskap til atferdsmønstre i leken. I motsetning vil det i den vestibulære leken være tidvis større fysisk avstand mellom lekepartnerne, og den enkelte elev har dermed større grad av ansvar for sin egen sikkerhet. Den vestibulære leken synes å stille færre krav til relasjoner mellom lekepartnerne, og det muliggjør i større grad boltrelek med nye lekepartnere. Dette kan videre tenkes å bidra til nye relasjoner som vil bidra til utvikling i sosial kompetanse (Drugli, 2012). Likeså kan det være en utfordring at lekeslåssing stiller større krav til relasjoner ettersom det kan bety færre lekepartnere og færre sjanser til å trene på sosial kompetanse (Ogden, 2015). Når det gjelder jagelek viser tidligere forskning at også her foretrekker elever venner som lekepartnere (Smith, 2010). Det finnes imidlertid ingen funn fra min studie som kan bekrefte dette.

Ifølge forskning (Eaton mfl., 1986; Pellegrini, 1994; Sandseter, 2014) synes gutter å boltreleke mer enn jenter. Samtidig finner man kjønnsforskjeller mellom de ulike typene for boltrelek (Smith, 2010, s. 113-114). I lekeslåssing er gutter overrepresentert, og lekeslåssing er den typen av boltrelek der kjønnsforskjellene er størst (Eide-Midtsand, 2015). Mine funn synes å samsvare med faglitteraturen. Funn fra denne studien tyder på at jentene uteblir fra lekeslåssingen, men at jageleken er en mindre kjønnsdefinert lek, der gutter og jenter leker med hverandre. Dette synes å samsvare med Eide-Midtsand (2015) som hevder at jenter og gutter jageleker med hverandre, og at dette synes å eksistere på tvers av kulturer. Jageleken synes dermed å både muliggjøre relasjonsbygging og bidra til utvikling av sosial kompetanse på tvers av kjønn. I motsetning synes kjønnspreferansene innenfor lekeslåssing å begrense mangfoldet av lekepartnere. Dette betyr nødvendigvis ikke at man bør tvinge gutter til å inkludere jenter i lekeslåssingen. Lekepreferansene synes å være sterkt biologisk betinget (Eide-Midtsand, 2015; Lafreniere, 2013; Pellegrini, 1994; Storli & Moser, 2014), og det synes derfor hensiktsmessig at elevene leker etter egne behov, grenser og kompetanser. Det være seg jenter som har preferanser for lekeslåssing eller gutter som har preferanser for stillesittende rollelek. Det synes dermed sentralt at alle elever får boltreleke ut fra egne preferanser på skolen, slik at elevene kan utvikle sin sosiale kompetanse ut fra egne forutsetninger.

6.3 Sosiale ferdigheter i boltreleken

Sosiale ferdigheter er som tidligere nevnt et viktig grunnlag for sosial kompetanse (se kapittel 2.2). Sosiale ferdigheter må læres og innebærer generelt sett hvordan man samhandler med andre (Ogden, 2015). Motivasjon er samtidig en forutsetning for at ferdighetene anvendes og utvikles (Ogden, 2015). Samtidig hevder Eide-Midtsand (2015) at boltrelek gir en velegnet arena for utvikling av sosiale ferdigheter. Mangfoldet av sosiale ferdigheter er imidlertid stort. I denne studien har jeg valgt å avgrense i tråd med Elliott mfl. (2002) sin begrensning til de fem ferdighetsdimensjonene; ansvarlighet, empati, samarbeid, selvhevdelse og selvkontroll. Dette delkapittelet vil dermed omhandle diskusjon av hvilke muligheter og utfordringer boltreleken gir med tanke på å utvikle sosiale ferdigheter.

Ferdigheter innenfor dimensjonen ansvarlighet innebærer å overholde samfunnets regler og normer, samt å være i stand til å ta ansvar og vise respekt for seg selv og andre (Ogden, 2015). Mine funn viser at elevene i alle former for boltrelek kommer i situasjoner der de er nødt til å ta ansvar. Dette kommer til syne ved aktive vurderinger og refleksjoner rundt egen sikkerhet,

eller ved å ta ansvar ved fysiske skader hos lekepartnere. Samtidig synes tilgangen på slike situasjoner å være avhengig av skolens tillit til elevenes selvstendighet, som belyst i kapittel 6.2. Til tross for dette synes situasjoner i boltreken å åpne opp for muligheter til å vise og utvikle ansvarlig atferd hos elever i skolen.

Et sosialt samspill er som tidligere nevnt avhengig av omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter. Omtanke og respekt for andres følelser forutsetter empatiske ferdigheter som å leve seg inn i andres situasjon og å være i stand til å ta andres perspektiv (Ogden, 2015). Eide-Midsand (2015) hevder samtidig at barn som har innsikt i andres behov og tilpasser seg til disse, blir populære lekepartnere i boltreken. Dette samsvarer med mine funn som viser at perspektivtaking, omtanke og respekt synes å være essensielle faktorer for at jagelek, vestibular lek og lekeslåssing skal være meningsfull, og for at leken skal vedvare. Mine funn viser i tillegg at lekeslåssing synes å finne sted i et kontinuerlig samspill mellom elevenes evne til å oppfatte og tolke lekepartneres atferd, for så å regulere egen atferd slik at den samsvarer med situasjonen. Utøvelse av empatiske ferdigheter synes derfor å være sentralt innenfor lekeslåssing. Dette kan for øvrig ses i sammenheng med forskning som viser at boltrek er en viktig arena for å uttrykke omsorg og intimitet blant gutter (Reed & Brown, 2000, s. 113). Skolens begrensninger for boltrek kan med andre ord kunne begrense gutters muligheter til å vise omsorg for hverandre. Boltrek synes på bakgrunn av dette å kunne bidra til muligheter for utøvelse av empatiske ferdigheter i et mangfold av situasjoner, og da spesielt innen lekeslåssing.

Samarbeidsferdigheter innebærer å hjelpe og dele med andre, og å følge regler og beskjeder (Elliott mfl., 2002). Som nevnt tidligere viser funn fra min studie at elevene bryter skolens regler fordi behovet for boltrek er større enn konsekvensene ved å bli oppdaget. Boltreken kan med andre ord motarbeide utvikling av elevenes samarbeidsferdigheter. Likevel kan dette løses med en gjennomgang av skolens regler for boltrek. Andre funn viser på sin side å tyde på at elevene legger vekt på viktigheten av rollebytter, tilpasning av avstand, innføring av standardiserte jageleker og åpenhet rundt deltagere i jageleken. Jagelek synes dermed å muliggjøre å hjelpe og dele med andre, og dermed også muliggjøre utvikling av samarbeidsferdigheter.

Sandseter (2014) hevder at barn kan utvikle reell risikopersepsjon og god risikomestring gjennom å utsette seg for risiko i leken. Likevel er en forutsetning for dette at skolen gir rom for risikosituasjoner, noe elevene i min studie påpeker som en utfordring innenfor lekeslåssing. Den vestibulære leken synes imidlertid å eksponere elever for risikosituasjoner. Et funn i min studie er at den vestibulære leken innebærer støtte og oppmuntring av lekepartnere som befinner seg i en situasjon der de føler frykt. Hensikten med støtten er å få lekepartneren til å mestre situasjonen. Slik jeg ser det kan dermed elevene, ved hjelp av sine samarbeidsferdigheter, utvikle sine evner innen vurdering av risiko og risikomestring gjennom vestibulær lek.

Innenfor lekeslåssing viser mine funn at brudd på prinsippene om turtaking og selvdemping fører til utestengelse fra lekeslåssingen. Dette samsvarer med forskning som viser at elever som ikke har kompetanse i å følge lekeslåssingens regler, blir ekskludert fra leken (Reed & Brown, 2000, s. 113). Elever som bryter lekeslåssingens regler synes dermed å få en konkret tilbakemelding på hvilke verdier som er gjeldende i leken. Likevel kan det tenkes at disse elevene vil ha problemer med å tolke tilbakemeldingen noe som kan føre til svake forutsetninger for å endre negativ atferd. Dette kan tyde på at samarbeidsferdigheter er essensielt for å få innpass i lekeslåssingen, og at ferdighetene innebærer et fokus på turtaking og selvdemping av egne ferdigheter.

Lindsey og Colwell (2013) fant i sin studie en sammenheng mellom deltakelse i boltrelek og ferdigheter i å uttrykke og regulere følelser. Dette er i tråd med funn fra min studie som viser at turtaking og selvregulering av egne følelser synes å være svært viktig innenfor jagelek og lekeslåssing. Samtidig tyder et annet funn på at den vestibulære leken synes å utsette elever for situasjoner der de blir fysisk skadet og må velge en hensiktsmessig respons. Ogden (2015) poengterer at evne til selvkontroll forutsetter bevissthet rundt egne følelser i opphetede situasjoner, og evne til å ta kontroll over følelsene ved frustrasjoner. Jagelek og lekeslåssing synes dermed å kunne utvikle elevenes selvkontroll gjennom turtaking og selvdemping. Mens vestibulær lek synes å kunne utvikle elevenes selvkontroll gjennom en hensiktsmessig respons på fysisk skade i leken.

Gjennom diskusjonen ovenfor blir det tydelig at både forskning og mine funn tyder på flere muligheter for utvikling av selvkontroll gjennom boltrelek. Likevel hevder Pellegrini (2002, s. 441) at boltrelek oftere eskalerer til vold hos barn som har lav selvkontroll. Dette samsvarer

med mine funn som viser at lekeslåssing krever en viss grad av selvkontroll, og at elever som har lav selvkontroll kan bli ekskludert fra lekeslåssinga. Disse elevene blir dermed tvunget til å opparbeide ferdigheter i selvkontroll på andre arenaer. Dette vil videre kunne utfordre oppfatningen av lekeslåssing som en aktivitet som alle elever kan inkluderes i. Dersom denne oppfatningen skal være tilfellet, synes det å kreve økt tilrettelegging og oppfølging, samt innsats i å øke disse elevenes ferdigheter i selvkontroll.

Et annet sentralt funn som fremkom av analysen er utfordringen med at enkelte elever bruker jageleken som middel for å terge på seg elever med lavere grad av selvkontroll. En mulig årsak til tergingen er ifølge Pellegrini (2002) å vise dominans over en jevnaldrende i en offentlig arena. Samtidig påpeker Elliott mfl. (2002) at ferdigheter i selvkontroll vil bidra til en hensiktsmessig respons på erting. I likhet med utfordringen omhandlende at elever kan bli ekskludert fra lekeslåssing, synes en mulighet også her å være å øke ferdigheter i selvkontroll hos elever som viser tegn til lav selvkontroll. På denne måten kan eleven ta intellektuell kontroll over egne følelser og velge en hensiktsmessig respons.

Ifølge Ogden (2015) innebærer selvhevdelse å uttrykke egne meninger og behov uten å såre andre, reaksjon på andres væremåte, samt å være handlekraftig. Disse beskrivelsene er i tråd med mine funn som viser at elevene gjennom boltreleken får mulighet til å uttrykke egne meninger og behov verbalt og kroppslig. Eksempelvis synes elevene å hevde sine behov gjennom bruk av stopp-regel og gjennom å avvise, eller forlate, boltreleken. Slik jeg ser det kan dette være en sosialt effektiv og positiv måte å hevde sine individuelle verdier (Ogden, 2015). Likevel kan det tenkes at en utfordring ved å avvise boltreleken kan være at eleven ikke har de tilstrekkelige sosiale ferdighetene til å håndtere konfliktsituasjonen, noe som igjen vil føre til at avvisning av leken også vil avvise muligheter til å øke elevens konflikthåndteringsferdigheter.

Et annet funn i min studie er utfordringer knyttet til at elevene noen ganger tar i bruk vold for å hevde sine behov i boltreleken. Samtidig blir det fremtredende i analysen at de gangene elever tyr til vold er i boltresituasjoner der følelsene blir så intense at det blir utfordrende å ta intellektuell kontroll over dem. Det kom imidlertid frem at elevene tok i bruk sinnemestringsteknikker, som å telle til ti, i slike situasjoner. Teknikkene synes å kunne

reducere følelsenes intensitet til et nivå som elevene kan ta intellektuell kontroll over. Elevene vil på denne måten kunne hevde sine behov og meninger på en måte som er sosialt konstruktiv.

Ifølge Smith (2010, s. 121) øker intensiteten og røffheten i lekeslåssing med barnets alder. Humphreys og Smith (1987, s. 207) finner også at valg av lekepartner blir påvirket av lekepartneres fysiske styrke fra barn er 11 år og oppover. Dette synes å samsvare med mine funn som viser at elevene er mer voldsomme i leken jo eldre de blir. Humphreys og Smith (1987, s. 209) nevner at mulige årsaker til den økende intensiteten er at lekeslåssingens formål utvikler seg til i større grad å handle om å utvikle ferdigheter i ekte slåssing, samt at intensiteten bidrar til å etablere elevens posisjon i miljøets hierarki. Andre mulige årsaker til økt intensitet er hormonelle endringer som fører til endringer i miljøets krav og forventninger, samt endringer i fysisk styrke. Dette er en utfordring som skolen bør ha bevissthet rundt og dermed forholde seg til. Som diskutert tidligere kan deltakelse i boltrelek øke sosial kompetanse (Storli, 2013, s. 12), som videre kan føre til mindre problematferd, som vold (Ogden, 2015, s. 240). Det synes derfor å være hensiktsmessig med økt tilrettelegging og strukturert arbeid med boltrelek tidlig i elevenes skoleløp.

7 Avslutning og svar på forskningsspørsmålet

Formålet med min studie er å gi innsikt og forståelse for elevperspektivet i boltrelek når det gjelder utvikling av sosial kompetanse, gjennom å svare på følgende forskningsspørsmål:

Hvilke muligheter og utfordringer ser elever med boltrelek i skolen når det gjelder utvikling av sosial kompetanse?

I denne studien har jeg funnet et stort mangfold av muligheter og utfordringer med boltrelek i skolen når det gjelder utvikling av sosial kompetanse. For det første synes det å være viktig å tilrettelegge skolens uteareal for boltreleken, ettersom en utfordring med boltreleken er at den synes å kreve et stort uteareal, mykt underlag og et mangfold av lekeapparater. Utearealet kan også tilrettelegges ved en egendefinert sone for boltrelek, slik at skolen kan arbeide mer systematisk med boltrelek for å kunne utvikle elevenes sosiale kompetanse. Samtidig synes dette å være et felt som det behøves økt forskningsbasert kunnskap på.

Studien indikerer videre at det pedagogiske personalet på skolen har betydelig lavere forståelse av kommunikasjonen og atferden i boltreleken enn det elevene har. Dette synes å ha innvirkning på oppfattelsen om at lekeslåssing fører til vold, skolens reglement rundt boltrelek og generell toleranse for fenomenet. Bevisstgjøring og kompetanseheving av personalet rundt boltrelek synes dermed å være hensiktsmessig, og elevene kan her brukes aktivt i arbeidet dersom boltreleken skal fremstå som en mulighet for å utvikle elevenes sosiale kompetanse.

I studien utkrystalliserte det seg også flere muligheter og utfordringer vedrørende relasjoners betydning for boltrelek når det gjelder utvikling av sosial kompetanse. For det første synes boltreleken å gi elevene muligheter for sosiale erfaringer som kan etablere og utvikle relasjoner mellom elevene. Likevel stiller de ulike typene av boltrelek, ulike krav til styrken på relasjonen mellom lekepartnere, noe som kan være utfordrende for elevene å forholde seg til. I lekeslåssing og jagelek synes elevene å foretrekke en sterk relasjon, mens i vestibular lek er relasjonen mellom lekepartnerne mindre viktig. I tillegg synes kjønnsperspektivet å være betydningsfullt. Gutter synes å boltreleke mer enn jenter, og jenter synes i tillegg å utebli fra lekeslåssing. Likevel synes ikke denne kjønnsforskjellen å være gjeldende for jagelek, der kjønnene leker om hverandre. Med andre ord vil jageleken kunne muliggjøre relasjonsbygging og utvikling i sosial kompetanse på tvers av kjønn. Slik jeg ser det synes det uansett sentralt at alle elever,

uavhengig av kjønn, får boltreleke ut fra egne preferanser, slik at de kan utvikle sosial kompetanse ut fra egne forutsetninger.

Studien indikerer videre flere muligheter og utfordringer når det gjelder sosiale ferdigheter i boltreleken. Elevene synes blant annet å se ulike muligheter for å utvikle ansvarlighet i alle de tre ulike formene for boltrelek. Samtidig synes utvikling av ansvarlighet å være avhengig av at skolen har tillit og gir rom til selvstendighet i boltreleken. Det synes videre at boltreleken bidrar med muligheter for å utøve ferdigheter innenfor empati, ettersom utøvelse av empatiske ferdigheter synes å være viktig for at boltreleken skal oppleves meningsfull. Dessuten synes lekeslåssing å være spesielt viktig for gutters empatiske ferdigheter ettersom det synes å være en av de viktigste arenaer for gutter å uttrykke omsorg for hverandre.

En annen sentral utfordring med boltrelek synes å være mulig svekkelse av samarbeidsferdigheter med skolen fordi behovet for å boltre er større enn konsekvensene av regelbrudd. En mulig løsning på dette kan være å gjennomgå skolens reglement for boltrelek i etterkant av kompetanseheving innen boltrelekens atferds- og kommunikasjonsmønster for personalet på skolen. De ulike typene boltrelek synes dessuten å gi et mangfold av muligheter for utvikling av samarbeidsferdigheter som kan bidra til å inkludere flere i lek, hjelpe andre, dele med andre, øke risikostyring og risikopersepsjon.

Boltreleken synes også å bidra til å utvikle elevenes selvkontroll. I jagelek og lekeslåssing synes dette å skje gjennom turtaking og selvregulering av egne følelser, mens i den vestibulære leken kan selvkontroll komme til uttrykk gjennom hensiktsmessig respons på fysisk skade. Imidlertid synes det utfordrende å inkludere elever med lavere grad av selvkontroll i lekeslåssingen, ettersom leken oftere eskaleres til vold. Dessuten synes disse elevene også å kunne bli utsatt for erting av enkelte elever gjennom jagelek. Elever med lavere grad av selvkontroll kan derfor ha et behov for økt tilrettelegging og oppfølging i lekeslåssing og jagelek. Samtidig synes det å kreve et forskningsrettet fokus på spesifikke tiltak skolen kan gjøre for å møte slike elever på en hensiktsmessig måte.

Studien viser også at elevene får ulike muligheter til å utvikle ferdigheter i selvhevdelse gjennom å uttrykke egne meninger og behov, både verbalt og kroppslig. Likevel hender det at elever hevder sine behov ved hjelp av vold dersom følelsene er sterkere enn elevens selvkontrollferdigheter. Imidlertid vil sinnemestringsteknikker bidra til å kanalisere følelsene

til en atferd som er sosialt konstruktiv. Likevel tyder studien på at intensiteten i lekeslåssingen øker med elevenes alder. Det synes derfor viktig med økt forskningsbasert kunnskap rundt hvordan skolen skal håndtere vold og forebygge problematferd. Slik jeg ser det synes en mulig tilnærming å være strukturert arbeid med boltrelek tidlig i elevenes skoleløp, slik at elevene kan få gode forutsetninger for å regulere egne følelser og aggressivitet.

Med andre ord viser denne studien at elevene ser et mangfold av muligheter med boltrelek for utvikling av sosial kompetanse, men at det samtidig er noen grunnleggende utfordringer som fordrer tilrettelegging. Samtidig må elevperspektivene som løftes frem ses i sammenheng med konteksten de oppsto i, noe som kan begrense hvorvidt perspektivene er representative. Elevene i denne studien synes uansett å se at boltreleken kan være en viktig bidragsyter for at de skal utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kan bidra til livsmestring og deltakelse i samfunnet.

Referanser

- Bölte, S., Poustka, F. & Constantino, J. N. (2008). *Assessing autistic traits: cross-cultural validation of the social responsiveness scale (SRS)*. Hoboken, NJ :.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.
- Constantino, J. N. & Todd, R. D. (2003). Autistic Traits in the General Population: A Twin Study. *Archives of General Psychiatry*, 60(5), 524-530. 10.1001/archpsyc.60.5.524
- Creswell, J. W. (2014). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.; International student ed. utg. Research design). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforl.
- Eaton, W. O., Enns, L. R. & House, B. J. (1986). Sex Differences in Human Motor Activity Level. *Psychological Bulletin*, 100(1), 19-28. 10.1037/0033-2909.100.1.19
- Eide-Midtsand, N. (2015). *Boltrelek og lekeslåssing : større rom i barnehagen og småskolen*. Oslo: Kommuneforl.
- Elliott, S. N., Gresham, F. M. & Lindberg, E. (2002). *Undervisning i sosiale ferdigheter : en håndbok* (Social skills intervention guide - Practical strategies for social skills training). Oslo: Kommuneforl.
- Flinn, M. V. (2005). Ontogeny and Evolution of the Social Child. Hentet fra <http://web.missouri.edu/~flinnm/pdf/Flinn%26WardE%26B2004.pdf>
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing qualitative data* SAGE qualitative research kit.
- Gray, P. (2009). Play as a Foundation for Hunter-Gatherer Social Existence. *American Journal of Play*, 1(4), 476-522.
- Halkier, B. & Gjerpe, K. (2010). *Fokusgrupper* (Fokusgrupper). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Humphreys, A. & Smith, P. (1987). Rough and Tumble, Friendship, and Dominance in Schoolchildren: Evidence for Continuity and Change with Age. *Child Development*, 58(1), 201. 10.2307/1130302
- Joffe, T. H. (1997). Social pressures have selected for an extended juvenile period in primates. *Journal of Human Evolution*, 32(6), 593-605. 10.1006/jhev.1997.0140
- Kolle, E., Stokke, J. S., Hansen, B. H. & Anderssen, S. (2012). *Fysisk aktivitet blant 6-, 9- og 15-åringer i Norge : resultater fra en kartlegging i 2011 Rapport / Helsedirektoratet*. Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del –verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen.pdf>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg. Interview[s] learning the craft of qualitative research interviewing). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lafreniere, P. (2013). Children's Play as a Context for Managing Physiological Arousal and Learning Emotion Regulation. *Psychological Topics*, 22(2), 183-204.
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek på alvor : barn og lek - en spennende utfordring!* (3. rev. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Lindsey, E. W. & Colwell, M. J. (2013). Pretend and Physical Play: Links to Preschoolers' Affective Social Competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 59(3), 330-360. 10.13110/merrpalmquar1982.59.3.0330

- Maccoby, E. E. & Parke, R. D. (1988). Gender as a Social Category. *24*(6), 755-765.
10.1037/0012-1649.24.6.755
- Meyer-Bahlburg, H., Feldman, J., Ehrhardt, A. & Cohen, P. (1984). Effects of prenatal hormone exposure versus pregnancy complications on sex-dimorphic behavior. *The Official Publication of the International Academy of Sex Research*, *13*(5), 479-495.
10.1007/BF01541431
- Meyer-Bahlburg, H. F. L., Feldman, J. F., Cohen, P. & Ehrhardt, A. A. (1988). Perinatal Factors in the Development of Gender-Related Play Behavior: Sex Hormones versus Pregnancy Complications. *Psychiatry*, *51*(3), 260-271.
10.1521/00332747.1988.11024401
- NSD. (2018). Hva må jeg informere om? Hentet fra
https://nsd.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforl.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Pellegrini, A. D. (1994). *School Recess and Playground Behavior : Educational and Developmental Roles* (5). Albany: Albany: State University of New York Press.
- Pellegrini, A. D. (2002). Rough-and-tumble play from childhood through adolescence: Development and possible functions. I P. K. Smith & C. H. Hart (Red.), *Blackwell handbooks of developmental psychology. Blackwell handbook of childhood social development* (s. 437-453). Malden: Blackwell publishing.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen* (Forskningsmetode). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Reed, T. & Brown, M. (2000). The Expression of Care in the Rough and Tumble Play of Boys. *Journal of Research in Childhood Education*, *15*(1), 104-116.
10.1080/02568540009594779
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Sandseter, E. B. H. (2014). Boblende glede og sug i magen: risikofylt lek i barnehagen. I E. B. H. Sandseter & J.-O. Jensen (Red.), *Vilt og farlig: om barn og unges bevegelseslek*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sandseter, E. B. H. & Kennair, L. E. O. (2011). Children's Risky Play from an Evolutionary Perspective: The Anti-Phobic Effects of Thrilling Experiences. *Evolutionary Psychology*, *9*(2). 10.1177/147470491100900212
- Smith, P. K. (2010). *Children and play* (Understanding Children's Worlds). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Smith, P. K., Smees, R., Pellegrini, A. D. & Menesini, E. (2002). Comparing pupil and teacher perceptions for playful fighting, serious fighting and positive peer interaction. I J. L. Roopnarine (Red.), *Conceptual, social-cognitive, and contextual issues in the fields of play* (Bd. Vol. 4, s. 235-245). Westport, Conn: Ablex Pub.

- Stoltenbergutvalget. (2019). *Nye sjanser – bedre læring — Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp* (NOU 2019:3). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/>
- Storli, R. (2013). Characteristics of indoor rough-and-tumble play (R&T) with physical contact between players in preschool. *Nordisk Barnehageforskning*, 6, 10.7577/nbf.342
- Storli, R. & Moser, T. (2014). Boltrelek og lekeslåsing i et utviklingsperspektiv. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen : forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforl.
- Storli, R. & Sundt, M. R. (2014). Boltrelek og lekeslåsing i et barnehagepedagogisk perspektiv. I E. B. H. Sandseter & J.-O. Jensen (Red.), *Vilt og farlig - om barns og unges bevegelseslek* (s. 97-113). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-oppleringen2/sosial-og-kulturell-kompetanse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>
- Øye, I. & Svendsen, K.-O. B. (2018). Androgener. I *Store Norske Leksikon*. fra <https://sml.snl.no/androgener>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide - Spørsmål

Fase 1: Rammesetting	1. Løs prat (2 min) <ul style="list-style-type: none">• Uformell prat. Tar frem penn og papir og plastelina.• Elevene presenterer seg (navn og hobbyer). <ul style="list-style-type: none">• “Poenget med dette intervjuet er at jeg er interessert i å vite mer om hvordan elever herjeleker i friminuttene, som dere er eksperter på”.• Forklar taushetsplikt og anonymitet. Forklar båndopptaker.• Forklar at intervjuet skal være en diskusjon mellom elevene og ikke et vanlig intervju. “Forestill dere at dere sitter hjemme hos en av dere og snakker mens dere leker eller spiller.” “Alle opplevelser og historier er like ok – det finnes ikke riktige eller feile svar.”• Når dere starter å si noe kan dere starte med navnet deres sånn at jeg vet hvem som sa hva.• Spør om noe er uklart og om elevene har noen spørsmål.
Fase 2: Erfaringer	2. Overgangsspørsmål: (15 min) <ul style="list-style-type: none">• Åpningscase om temaet. Elevene lytter.• Elevene forteller om sine erfaringer med casen. Oppfølgingsspørsmål.
Fase 3: Fokusering	3. Nøkkelsspørsmål: (40-50min): Se tankekart. <ul style="list-style-type: none">• Fortell om en gang dere lekte.• Hvordan liker dere å herje?• Har dere noen gang lekt sissen, kongen på haugen, jagelek, å klatre i trær, fekting? Hvordan syntes dere det var?• Hvordan lager dere regler i leken?• Har skolen noen regler? Case om lærerers inngripen i boltrelek.• Fortell litt om hva dere gjør når det blir krangel?• Herje alene vs. sammen med noen.• Hender det at noen skader seg i leken?• Har det skjedd at lekeslåsning går over til ekte slåsning? Hvorfor?• Hvordan ser man forskjell på lekeslåsning og ekte slåsning?• Oppfølgingsspørsmål.
Fase 4: Tilbakeblikk	4. Oppsummering (ca. 5 min) <ul style="list-style-type: none">• Hvordan har dere opplevd intervjuet?• Oppsummere samtalen.• Har jeg forstått dere riktig?• Er det noe dere vil legge til?• Avslutte med å takke elevene.

Vedlegg 2: Case 1

Case 1 - Boltrelek:

“Daniel og Oliver springer rundt omkring, ruller rundt og kaster seg vilt mot hverandre. Begge lekeslåss mens de flirer og har det artig. Rett som det er, hopper Daniel opp og begynner å løpe avgårde, Oliver hopper også opp og jager etter kameraten mens begge flirer. Plutselig, helt uten å si noe, snur de og Daniel er den som jager etter Oliver. Oliver er den raskeste av de to, så han løper ikke det forreste han kan, men løper litt saktere sånn at forspranget bak til Daniel ikke blir for stort. Så lar Oliver seg fange av Daniel og de kaster seg ned i snøen og begynner å bryte. Begge ler og har det gøy. Plutselig kommer det en lærer bort til guttene og ber dem om å roe seg ned, fordi noen kommer til å skade seg. Guttene prøver å forklare at de ikke slåss, men bare lekte, men blir ikke hørt av læreren. Resten av friminuttet tusler de rundt i skolegården uten å finne noe å gjøre.”

- Har dere opplevd noe lignende? Fortell.
- Hvorfor tror dere Oliver ikke løp så fort han kunne? Hvorfor hadde ikke en av de overtaket hele tiden?
- Hvorfor tror dere Oliver lot seg fange av Daniel?
- Hvorfor gikk de rundt i skolegården uten å finne noe å gjøre?

“I neste friminutt sitter Oliver alene på dessa. Han desser høyere og høyere, og på et visst punkt slipper han taket i dessa og hopper av. Dette gjør han om og om igjen. Han er glad, men ikke så mye mer enn det, og han leker helt stille. Et stykke unna leker den to år eldre søstera hans Helene med venninna si, Hanna, på en gressplen. Jentene spinner flirende rundt omkring, helt til de blir så svimmel at de mister balanser og detter oppå hverandre. Etter en stund kommer Daniel løpende. Han setter seg i den andre dessa, og guttene desser ved siden av hverandre. De har en konkurranse om å desse høyest og begge flirer og har det artig. Så desser de sidelengs slik at de dulter borti hverandre, snurrer dessa rundt til de blir svimle, og strekker ut hendene for å prøve å fange den andre i farten. Og når de hopper fra dessa, er det fra mye høyere enn da Oliver lekte alene. All snurringa med dessa gjør guttene svimmel og de sjangler og snubler seg bort til gressplenen, der Helene og Hannas spinnelek har dabbet av. Når guttene kommer, blir det fort liv i leken igjen; alle fire veksler nå mellom å spinne seg svimle og løpe etter for å fange hverandre”.

- Har dere opplevd noe lignende? Fortell.
- Er det morsomst å leke alene eller sammen med noen?
- Blir det noen gang konkurranse når dere er to som leker?
- Hender det at dere leker noen leker som er litt skumle? Klatre høyt i et tre? Klatrer dere høyere når dere er sammen med en venn?

Vedlegg 3: Case 2

Case 2 - Boltrelek og sosiale ferdigheter

“Daniel og Oliver er ute på tur med resten av klassen i skogen. Når de kommer frem til plassen de skal være får de beskjed om at de skal ha frilek. Daniel, Oliver og resten av guttene slenger fra seg skolesekken og stormer ut i skogen. Her deler guttene seg opp i to grupper, Daniel i den ene, og Oliver i den andre, og lager så hver sin borg med trær og busker. Etter hvert finner guttene pinner som de bruker som sverd, og de møttes på midten av borgene der de fekter mot hverandre og prøver å fange hverandre. Mens de leker er Oliver uheldig og treffer Daniel med pinnen over fingrene. Daniel får ondt i handa og legger seg ned.”

- Har dere noen gang opplevd dette? Fortell.
- Var det noen som fikk vondt? (Empati)
- Hva gjorde dere da? (Empati, selvhevdelse, ansvarlighet, samarbeid)
- Hva sier de voksne at dere skal gjøre når noen får vondt? (Ansvarlighet, samarbeid)
- Har du selv vært den som fikk vondt? Hva gjorde du da? (Selvhevdelse, selvkontroll)

Vedlegg 4: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Boltrelek – Et elevperspektiv”?

Dette er et spørsmål til deg og ditt barn om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i elevperspektivet på boltrelek i skolen. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

- Formålet med masterprosjektet er å få et innblikk i elevperspektivet rundt temaet boltrelek i skolen. Boltrelek defineres som lek der en er sosial i en fysisk sammenheng (herjing, boksen går, «lekeslåsning», osv.). Mer spesifikt vil jeg ha fokus på hvilke muligheter og utfordringer elever ser med boltrelek i skolen. Dette vil jeg finne ut av ved å gjøre et gruppeintervju med 3 elever, der jeg er ute etter deres erfaringer med lek i skolen. Dette intervjuet vil dermed være grunnlaget for min masteroppgave som inngår i lærerutdanninga ved UiT.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

- Yvonne Sørensen, universitetslektor ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT, samt student Andreas Vestå, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

- For å skaffe deltakere til intervjuet har jeg tatt kontakt med tidligere praksislærere og hørt om de har 3 elever de tror kan være interessert i å være med. I tillegg til 3 elever fra klassen til ditt barn, skal samme intervju gjennomføres i 2 andre klasser på andre skoler.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer dette et gruppeintervju for ditt barn sammen med 2 andre elever. Gruppeintervjuet vil ta ca. 60 minutter. Intervjuet vil starte med at jeg leser opp en tenkt case fra et friminutt som elevene bes kommentere. Videre er jeg interessert i å høre elevenes tanker om å boltreleke, om de synes det er artig, hvordan de lager regler, hva de gjør når det oppstår konflikter, og om de har lært noe av å leke. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet som lagres i tråd med universitets interne retningslinjer med passordbeskyttelse på universitetets server. Det vil ikke bli samlet inn personopplysninger som elevens navn, navn på skole, elevmapper osv. Om ønskelig kan du få tilgang på intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

- Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller ditt barn hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Selv om du som forelder har samtykket har barnet ditt mulighet til å trekke seg når som helst.

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.

- De eneste som vil ha tilgang er veileder ved UiT og undertegnede masterstudent.
- Datamaterialet vil lagres passordbeskyttet på UiTs servere.
- Det vil ikke publiseres gjenkjennbare opplysninger i masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

- Prosjektet skal etter planen avsluttes 15/5/2018. Alle personopplysninger og lydopptak vil slettes ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

- Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.
- På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved student Andreas Vestå (ave024@uit.no), eller veileder for prosjektet, Yvonne Sørensen (yvonne.sorensen@uit.no)
- Vårt personvernombud: personvernombud@uit.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen,

Yvonne Sørensen

Andreas Vestå

(Universitetslektor/veileder)

Student

Vedlegg 5: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Boltrelek – Et elevperspektiv», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker at mitt barn: _____ kan delta i et gruppeintervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15/5/2018.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 6: Vurdering fra NSD

1.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Boltrelek - Et elevperspektiv

Referansenummer

629741

Registrert

20.12.2018 av Andreas Ivar Vestå - ave024@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges arktiske universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Yvonne Sørensen, yvonne.sorensen@uit.no, tlf: 77644371

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Andreas Ivar Vestå, ave024@uit.no, tlf: 91109406

Prosjektperiode

20.12.2018 - 15.05.2019

Status

23.01.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

23.01.2019 - 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 23.01.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5c1a7434-a583-4b97-842e-df2f9135d366>

1/3

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2019.

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: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen 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).

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

