

Hedda-Therese Dikvold Jørgensen

"Aldri drep leken, tenker jeg"

En kvalitativ studie av kroppsøvlingslæreres holdninger og praksiser knyttet til risikofylt lek

Masteroppgave i Kroppsøving
Veileder: Ellen Beate Hansen Sandseter
Mai 2024

Hedda-Therese Dikvold Jørgensen

"Aldri drep leken, tenker jeg"

En kvalitativ studie av kroppsøvlingslæreres holdninger og praksiser knyttet til risikofylt lek

Masteroppgave i Kroppsøving
Veileder: Ellen Beate Hansen Sandseter
Mai 2024

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Forskning viser at risikofylt lek er viktig for barn og unges utvikling og læring. Samtidig ser man at det i samfunnet er et økende sikkerhetsfokus. Barn i dag driver med lite frilek og store deler av deres fritid går til organiserte aktiviteter, der de hele tiden er under oppsyn av voksenpersoner. I tillegg ser man at dette sikkerhetsfokuset preger offentlige lekeplasser, barnehager og skoler. Hensikten med denne studien var å forstå kroppsøvingslæreres erfaringer med risikofylt lek i skolen. Studiens problemstilling var: «Hvilke holdninger og praksiser har kroppsøvingslærere knyttet til risikofylt lek?».

Dette var en kvalitativ studie med en fenomenologisk tilnærming. Det ble gjennomført seks semistrukturerte intervjuer med kroppsøvingslærere fra 5. trinn ved ulike skoler i Trondheim. Derav fire menn og to kvinner, både med og uten utdanning i kroppsøvingsfaget.

Funnene fra studien viser at deltakerne har ulike håndteringer av den risikofylte leken i skolen. Det kommer frem at ingen av lærerne har opplevd noen alvorlige skader knyttet til risikofylte aktiviteter, men flere av lærerne fortalte om en bekymring for at det skal skje alvorlige skader. Lærerne fortalte videre om en bekymring knyttet til elevenes motoriske utvikling, der de mener at den negative utviklingen skyldes at barn er i mindre aktivitet og møtes sjeldnere på fritiden. I tillegg påpekte flere av deltakerne at organiserte aktiviteter, både på fritiden og i skolen, er med på å begrense elevenes frie lek, og dermed også den risikofylte leken. Ytterlige funn viser at begrensninger og restriksjoner i utemiljøene ved skolene, skaper utfordringer for den risikofylte leken. Noen av deltakerne fortalte blant annet om utemiljøer som i liten grad tilrettelegger for risikofylte aktiviteter. I tillegg har restriksjoner fra kommunen vist seg å påvirke og begrense utemiljøet hos en av skolene. Disse restriksjonene antas å være et resultat av sikkerhetsstandarder for lekeplasser.

Abstract

Research shows that risky play is important for children and young people's development and learning. At the same time, you can see that there is an increasing focus on safety in society. Children today engage in little free play and a large part of their free time goes to organized activities, where they are constantly under the view by adults. In addition, you can see that this safety focus characterizes public playgrounds, kindergartens and schools. The purpose of the study was to understand physical education teachers' experiences with risky play in school. The study's research question was: "Which attitudes and practices do physical education teachers have in relation to risky play?".

This was a qualitative study with a phenomenological approach. Six semi-structured interviews were conducted with physical education teachers from 5th grade at various schools in Trondheim. Among the participants were four men and two women, some of them had formal background in physical education while others did not.

The findings from the study show that the participants have different ways of dealing with the risky play at school. It appears that none of the teachers have experienced any serious injuries related to risky play, however several of the teachers talk about a concern that serious injuries could occur. The teachers also talk about a concern related to the pupils' motor development, where they believe that the negative development is due to children being less active and meeting less often in their free time. In addition, several participants point out that organized activities, both in their free time and at school, contribute to limiting the pupils' free play, and thus also their risky play. Additional findings show that limitations and restrictions in the outdoor environments at schools create challenges for the risky play. Some of the participants tell, among other things, about outdoor environments that do little to facilitate risky activities. In addition, restrictions from the municipality have been shown to affect and limit the outdoor environment at one of the schools. These restrictions are believed to be a result of playground safety standards.

Forord

Da nærmer fem år med studietid seg slutten. Fra disse årene sitter jeg igjen med mange gode minner og vennskap som betyr mye for meg. Nå ser jeg virkelig frem til å gå inn i læreryrket. Takk for fem flotte og lærerike år!

Først og fremst ønsker jeg å takke min veileder, Ellen Beate Hansen Sandseter, for god veiledning gjennom denne studien. I tillegg setter jeg stor pris på at du har gjort meg kjent med et så viktig og interessant tema.

Videre vil jeg takke deltakerne i studien. Det har vært interessant å møte og høre deres fortellinger om risikofylt lek i skolen. Takk for at dere tok dere tid til å dele deres opplevelser.

Til slutt vil jeg takke min fantastiske samboer og datter. Som to masterstudenter har det vært et hektisk, men lærerikt år. Jeg er veldig takknemlig for at vi har kunnet støtte hverandre i denne prosessen. Den største takken går til Alise, som har gitt oss så mye glede og moro. I tillegg har du, med din eventyrlyst, vært til stor inspirasjon og bidratt til min interesse for risikofylt lek. Nå ser jeg frem til et nytt kapittel med dere. Jeg gleder meg til vi flytter hjem igjen og til lillebrors ankomst til høsten.

Innhold

Figurer.....	x
1 Innledning	11
1.1 Bakgrunn, tema og problemstilling	11
2 Teoretisk rammeverk	12
2.1 Risikofylt lek	12
2.2 Etske dilemmaer og lærerrollen.....	13
3 Tidligere forskning	17
3.1 Positive effekter av risikofylt lek	18
3.2 Lærerrollen	19
3.3 Foreldre.....	20
3.4 Utemiljø	20
4 Metode	22
4.1 Forskningsdesign	22
4.2 Datainnsamling	23
4.3 Utvalg	23
4.4 Analyse	25
4.4.1 Fenomenologisk analyse.....	25
4.5 Studiens pålitelighet.....	26
4.6 Studiens indre gyldighet	27
4.7 Studiens ytre gyldighet- overførbarhet.....	27
4.8 Etske betraktninger	28
5 Resultat	29
5.1 Egen opplevelse- «Fordi vi tror det er sunn lek, da»	29
5.2 Foreldre/hjem- «Jeg lurte på om vi gjør dem en bjørnetjeneste».....	33
5.3 Kollegaer/ledelse- «Elevene må få lov til å utforske»	35
5.4 Utemiljø- «Så vi har mistet en del av skolegården vår etter det»	38
6 Diskusjon	40
6.1 Egen opplevelse	40
6.2 Foreldre/hjem	43
6.3 Kollegaer/ledelse	45
6.4 Utemiljø	49
7 Konklusjon	52
Referanser	54
Vedlegg	58

Figurer

Figur 1: Gjøre-godt-etikk og unngå-skade-etikk (Sandseter & Kvalnes, 2021, s.85)	15
Figur 2: Modellen viser en tematisering av datamaterialet	29

1 Innledning

1.1 Bakgrunn, tema og problemstilling

Kroppsøvingsfaget er et fag som inkluderer et variert mangfold av aktiviteter, både aktiviteter som innebærer høy og lav grad av risiko. Under fagets relevans og sentrale verdier i læreplan, kommer det tydelig frem at faget skal legge til rette for at elevene får utfordre og tøyne egne grenser (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Læreplanene viser til hvilke kompetanser elevene skal sitte igjen med etter fullført skolegang, som blant annet at de skal utforske ulike bevegelsesaktiviteter og forstå ulikheter mellom seg selv og andre (Kunnskapsdepartementet, 2019). Da blir det viktig å forstå hvordan kroppsøvingslærere tolker og praktiserer ulike deler av faget. Som kroppsøvingslærer er det mange faktorer som kan påvirke og forme undervisningen, både i form av egne erfaringer og etiske utfordringer.

I skolen skal barn og unge få møte utfordringer, som de må få muligheten til å utforske og lære seg å mestre. Det er også viktig at dette skjer innenfor trygge rammer. I læreplanen under folkehelse og livsmestring står det at faget skal fremme god fysisk og psykisk helse (Utdanningsdirektoratet, 2020b; Sandseter & Kvalnes, 2021). Risikofyllt lek er viktig for barn og unges utvikling og læring. Forskning viser at denne typen lek blant annet er med på å utvikle barns mentale og fysiske styrker. Det antas også at antifobiske effekter er en av de viktigste aspektene ved risikofyllt lek. Ved å utsettes for frykter, vil barn mestre og etterhvert overvinne tidligere frykter og angster (Sandseter & Kvalnes, 2021; Sandseter & Kennair, 2011). Samtidig viser tidligere studier til et før og et nå. Der mennesker som jobber med barn blant annet opplever restriksjoner fra kommunen og at foreldre er mer skeptiske nå enn tidligere knyttet til aktiviteter. Slike begrensninger skaper en bekymring for barns motoriske utvikling (Sandseter & Kvalnes, 2021).

For mitt masterprosjekt skal jeg undersøke temaet risikofyllt lek. Det finnes lite forskning om dette feltet innenfor et skoleperspektiv. Fra min side er det et ønske om å utforske dette temaet nærmere, da denne typen lek viser seg å være viktig for barns utvikling og læring. Jeg har et ønske om å undersøke og utvikle kunnskap om risikofyllt lek i skolen, da med fokus på lærerens rolle. Jeg opplever at dette er aktiviteter og leker som ofte fremstilles negativt, med et fokus på ulykker og skader. Mitt ønske og engasjement med denne studien er å bidra med forskning innenfor temaet i skolesammenheng. Jeg ønsker å få frem viktigheten av skolens og lærernes tilrettelegging av risikofyllt lek for elevene. Da blir det viktig å se på hvilke erfaringer og praksiser lærere i skolen har til risikofyllt lek. Dette undersøkes gjennom en kvalitativ studie der det har blitt gjort intervjuer av kroppsøvingslærere på 5.trinn. Problemstillingen og hensikten med denne studien er å undersøke:

Hvilke holdninger og praksiser har kroppsøvingslærere knyttet til risikofyllt lek?

2 Teoretisk rammeverk

Risikofylt lek omhandler to sentrale begrep, risiko og lek. Videre vil disse begrepene bli gjort rede for, samtidig som det også blir naturlig å se nærmere på hvordan risikopersepsjon spiller inn i denne konteksten. Deretter vil jeg definere begrepet risikofylt lek. Til slutt vil jeg innenfor det teoretiske rammeverket se på etiske dilemmaer og lærerrollen.

2.1 Risikofylt lek

Risiko er et begrep med ulike definisjoner og som brukes i forskjellige kontekster. I mange sammenhenger blir det sett på som noe negativt, som for eksempel at det knyttes til fysiske og kroppslige skader. For mange handler bedømt risiko om opplevd sjanseløshet eller den subjektive sannsynligheten for at noe skal gå galt (Thelle, 2001). Aven og Renn (2009) ser på ulike definisjoner av begrepet risiko. Her ser de på et utvalg av definisjoner som de mener kan deles inn i to ulike kategorier. Den ene kategorien knyttes til sannsynlighet og forventet verdi, mens den andre kategorien ser på risiko gjennom hendelser, konsekvenser og usikkerhet. Videre foreslår de en definisjon, som sier at risiko handler om usikkerhet og alvorlighetsgrad av konsekvensen eller utfallet knyttet til en aktivitet, med hensyn til noe mennesker verdsetter. Alvorlighetsgraden refererer til et størrelsesmål som blant annet omfang og intensitet, og angår noe mennesker verdsetter som for eksempel miljø, penger og liv. Siden definisjonen har en dimensjon knyttet til usikkerhet, kan man vurdere risikoer som høye eller lave, noe som dermed gjør det mulig å sammenligne risikoer (Aven & Renn, 2009).

Et annet viktig begrep for studien er risikopersepsjon, og handler om de forestillingene og det bildet mennesker danner seg av farer, sjanser og usikkerhet. Selv om vi opplever noe som risikabelt, handler det om hvordan vi vurderer størrelsen på denne risikoen (Thelle, 2001). Aven og Renn (2009) definerer risikopersepsjon som en vurdering av risiko som tar for seg sosiale og personlige egenskaper, som for eksempel en persons opplevelse av kontroll og kjennskap til risikosituasjonen. Derimot handler risikoakseptering om vi er villig til å finne oss i og godta den faren man står ovenfor (Thelle, 2001). Det er naturligvis en sammenheng mellom disse to begrepene. Om en risiko for eksempel vurderes som liten, vil det også være enklere å godta den. Selv om vi ikke anser en risiko som helt ubetydelig, er det mulig å akseptere den som «noe vi må leve med» (Thelle, 2001, s. 76).

Alle barn utforsker naturlig sitt eget kroppslige potensial og begrensninger, og dette skjer blant annet gjennom lek, eksperimentering og erfaring (Sandseter & Kvalnes, 2021). Begrepet lek er vanskelig å avklare, og det er krevende å skille det fra andre aktiviteter (Lillemyr, 2020). I følge Bateson (2005) kommer leken i mange former som blant annet ensom, verbal, symbolsk, sosial, voldsom, og så videre. I leken er selve aktiviteten viktigere enn målet, og det er en frivillig aktivitet. Hvis oppgaven er frivillig valgt vil en persons ivrighet etter å leke øke. Indre motivasjon er også noe som karakteriserer den frie leken. Den frie leken er en type lek som ikke vil være påvirket av ytre strukturer og regler (Pellegrini, 2009). Dermed vil ikke organisert idrett og aktiviteter anses som frilek (Brussoni et al., 2012). Fromberg og Bergen (2006) beskriver lek som en relativ aktivitet med skiftende funksjoner og former, varierende i ulike miljøer, blant ulike individer,

aldersgrupper og kulturer, noe som gjør det utfordrende å definere lek. Uforutsigbarhet er en viktig faktor i leken, og gjennom lek får barna mulighet til å tøyse grenser, utforske nye ting og sette seg selv på prøve (Sandseter & Kvalnes, 2021). Leken vil også være en utprøvningsprosess. Barn får en oppfatning av normer og verdier og får økt sin forståelse av problemer og konflikter, som for eksempel samhandling mellom mennesker. For voksne er det viktig å være oppmerksom på lekens funksjoner for barns utvikling og læring (Lillemyr, 2020).

Når barn skal møte og lære om verden krever det at de utfordrer seg selv på leker og aktiviteter som de ikke har prøvd tidligere, og at dette skjer gjennom prøving og feiling. Barn vil gjøre seg nye erfaringer gjennom pågangsmot og uforutsigbarhet (Sandseter & Kvalnes, 2021). Sandseter (2014a) definerer risikofylt lek som en naturlig del av barns utforskning av seg selv og omgivelsene. Barn utfordrer sine egne grenser og barrierer ved å utforske nye og spennende aktiviteter gjennom leken. Risikofylt lek defineres som en type lek som er spennende og utfordrende, hvor det er en viss usikkerhet og en risiko for fysisk skade. I slike typer leker vil barn balansere mellom en følelse av frykt og begeistring (Kleppe et al., 2017).

Sandseter (2007, s. 243-247) kategoriserer risikofylt lek inn i 6 kategorier, som forteller hvordan barn engasjerer seg i denne typen lek. For å kunne identifisere risikofylt lek når man observerer barn i lek, er det foreslått seks kategorier. For å beskrive kategoriene har det også blitt tatt inspirasjon fra Sandseter (2014a, s. 14):

- 1) lek med store *høyder*- fare for skade ved fall, som ved klatring, hopping fra høyder, balansering i høyde og henge/sleng seg i høyder.
- 2) lek med stor *fart*- ukontrollert fart og tempo der man kan treffe noe eller andre, som for eksempel ved sykling, aking, rutsjing og ukontrollert springing.
- 3) lek med farlige *redskaper*- som kan medføre skade, som for eksempel øks, sag, kniv, hammer og tau.
- 4) lek nær farlige *elementer*- der man kan falle i eller inn i noe, som for eksempel vann/sjø, bål og stup.
- 5) lek som innebærer *kamp*- der barn kan skade hverandre, som for eksempel ved bryting, slåssing, fektning med stokker eller lignende.
- 6) lek der barn kan *forsvinne/gå seg bort*- for eksempel i tilfeller der barn er uten oppsyn og ikke har «gjerder», for eksempel i skog og lignende.

2.2 Etiske dilemmaer og lærerrollen

Denne studien er forankret i etikkteori og videre vil det bli gjort rede for etiske dimensjoner som finner sted hos lærerne i skolen. Som lærer vil man ha stor innflytelse på den risikofylte leken og hvordan elevene får delta i den. Tilretteleggingen av risikofylt lek kan bli påvirket av ulike faktorer, som blant annet regler, strukturer, verdier og holdninger (Irgens et al., 2024). I en lærerstab vil det oppstå det som kalles en organisasjonskultur. «Organisasjonskultur er de sett av felles verdier, normer og virkelighetsoppfatninger som utvikler seg i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene, og som kommer til uttrykk i medlemmenes handlinger og holdninger på jobben» (Bang, 2020, s. 23).

Moral handler om personlige og felles oppfatninger om hva som er rett og galt i samhandling mellom mennesker (Kvalnes, 2020). Som individer vil man ha ulike personlig moral, og ulike oppfatninger om hva som er akseptabelt og uakseptabelt. Samtidig vil

det i et samfunn være en mer eller mindre felles moral, fordi det vil være overlapper og likheter mellom de personlige moralene (Kvalnes, 2014). Janoff-Bulman et al. (2009) skiller mellom to former for moralsk regulering, en proskriptiv og preskriptiv form. Den proskriptive er sensitiv for negative utfall og fokuserer på hva vi ikke bør gjøre. For å unngå negative utfall, vil man forhindre dårlig atferd. Den preskriptive er derimot sensitiv for positive utfall og fokuserer på hva vi bør gjøre. Her vil man fremme en god atferd for å oppnå positive utfall. Altså refererer den proskriptive moralen til ting man ikke bør gjøre, fordi det er forbudt eller ikke ønskelig av samfunnsmedlemmer. Preskriptiv moral handler derimot om ting man bør gjøre, da denne typen oppførsel er ønskelig (Janoff-Bulman et al., 2009).

Etikk derimot er en systematisk tenkning om hva som er rett og galt i samhandling mellom mennesker. Gjennom etikken får vi begreper og språk til å snakke sammen om moralske spørsmål. Etikk handler om å utvikle sine evner til refleksjon over egne valg og alternativer (Kvalnes, 2014). Den moralske magesfølelsen gir oss signaler på hva vi bør eller ikke bør gjøre i ulike situasjoner (Kvalnes, 2020). Når man står i utfordrende situasjoner og må ta et valg, har man ofte en moralsk intuisjon eller magesfølelse som sier noe om hvordan man bør handle (Kvalnes, 2014). Det kan være ulike grunner til at man har behov for å gå fra moral til etikk. De gangene man er i tvil om hva man bør gjøre eller møter noen som er moralsk uenig, trenger vi etikken (Kvalnes, 2020). Da vil etikkens språk bidra til at man kan undersøke og drøfte saken sammen. To ulike teoretiske retninger innenfor etikken er konsekvensetikk og formålsetikk. Innen konsekvensetikk vil resultatet og utfallet av en situasjon være essensielt, mens hensikten med aktiviteten vil være mindre viktig. Derimot vil selve aktiviteten være målet og hensikten med en vellykket handling innenfor formålsetikken (Lingås, 2019; Irgens et al., 2024). Dette kan illustreres med et eksempel: Om to lærere for eksempel er uenige om en elev får lov til å klatre opp i et tre eller ikke, så vil en konsekvensetiker fokusere på utfallet av handlingen, for eksempel risikoen for at barnet kan falle og skade seg. Mens en formålsetiker vil vurdere hensikten med handlingen, slik som barnets utvikling av motoriske ferdigheter og selvstendighet. For å komme til enighet må de reflektere etisk over situasjonen sammen. I en etisk refleksjon skal man oppklare misforståelser, finne ut hvorfor man er uenig, og komme fram til løsninger som flere kan forholde seg til (Sandseter & Kvalnes, 2021).

Voksne har et etisk ansvar for at barn oppnår et tilstrekkelig handlingsrom for å leke, og for å ta hensyn til de konsekvensene som leken åpner opp for. For å undersøke disse hensynene kan man skille mellom gjøre-godt-etikk og unngå-skade-etikk (Sandseter & Kvalnes, 2021). Gjøre-godt-etikk handler om det etiske ansvaret man har for å skape positive og meningsfulle opplevelser for barn. Mens unngå-skade-etikk handler om det etiske ansvaret man har for å beskytte barn mot skader og ubehag, både fysisk og mentalt. Disse perspektivene kan videre deles inn i en aktiv side, som handler om det å gjøre noe, og en passiv side som handler om å avstå fra bestemte handlinger (Sandseter & Kvalnes, 2021).

	Gjøre-godt-etikk	Unngå-skade-etikk
Prinsipp	Fremme positive og oppbyggelige opplevelser for barn	Beskytte barn mot negative og skadelige opplevelser
Konsekvens	<p>Oppmuntring til risikofyllt lek</p> <p>Aktiv: Ta initiativ for at barn skal få sjansen til å leke og utforske verden. Bidra til at de får utfordringer som gir utvikling og mestringsglede.</p> <p>Passiv: La være å gripe inn når barn klatrer i trær eller driver med annen risikofyllt aktivitet.</p>	<p>Restriksjoner på risikofyllt lek</p> <p>Aktiv: Gripe inn og stoppe tilløp til lek med for høy risiko. Justere leken slik at den blir mindre farlig.</p> <p>Passiv: La være å skape og bidra til risikofylte og farlige situasjoner for barn.</p>

Figur 1: Gjøre-godt-etikk og unngå-skade-etikk (Sandseter & Kvalnes, 2021, s.85)

Som lærer i skolen har man et ansvar for å sette rammer for barns aktiviteter. I slike situasjoner vil man stå ovenfor etiske dilemmaer, der ulike etiske hensyn vil stå opp mot hverandre. I de ulike situasjonene man står ovenfor vil man ha mange berørte parter med forskjellige syn på hva som er det riktige. Som lærer vil det dermed være viktig å ha begreper og profesjonelle ord for å kunne stå i og begrunne sine valg. Ved å sette seg inn i forskning knyttet til hva som fremmer og hemmer barns utvikling, vil man kunne skape en saklig balanse mellom de etiske perspektivene (Sandseter & Kvalnes, 2021). Som det kommer frem i figur 1 vil en konsekvens av gjøre-godt-etikk være at man oppmuntrer til risikofyllt lek, og innenfor unngå-skade-etikk vil man sette restriksjoner for risikofyllt lek. Innenfor gjøre-godt-etikkens aktive side vil man ta initiativ, være til hjelp, støtte og bidra til positiv utvikling og mestring for elevene. I den passive siden vil man ikke gripe inn når elevene holder på med risikofylte aktiviteter, som for eksempel klatring i trær, for at elevene skal lære seg å mestre situasjonene selv. I unngå-skade-etikkens aktive side vil man aktivt gripe inn for å unngå skade, og dermed stoppe eller justere lek som kan bidra til negative og skadelige følger. I den passive siden vil man unngå å skape risikofylte og farlige situasjoner for elevene (Sandseter & Kvalnes, 2021). Det er ikke et klart og tydelig skille mellom disse nivåene. Om man for eksempel hjelper en elev som ønsker å klatre opp til den første greinen, kan det tolkes som en handling innenfor gjøre-godt-etikkens aktive side. Samtidig kan årsaken være at man hjelper barnet for å unngå at det faller ned i forsøk på å komme seg opp, og da vil handlingen isteden knyttes til unngå-skade-etikkens aktive side.

Uenigheten som ble nevnt tidligere, om eleven skulle få lov til å klatre i trær eller ikke, kan påvirkes av de to etiske perspektivene. Det er slik at begge disse perspektivene kan overdrives. I den aktive delen av gjøre-godt-etikken kan det fort tas for langt. Elevene kan fort bli passive mottakere, om den som hjelper blir for ivrig og støttende. Det kan føre til at elevene blir vant til at andre ordner opp, slik at de ikke utvikler evner til å mestre utfordringene selv (Nygård, 2007 referert i Sandseter & Kvalnes, 2021, s. 85-86). Slike overdrivelser kan unngås med en god balanse innen gjøre-godt-etikken mellom den aktive og passive siden (Sandseter & Kvalnes, 2021).

Et viktig argument for å åpne opp for risikofyllt lek, er at den viser seg å være viktig for barns utvikling i det lange løp. Innenfor de to etiske perspektivene kan man skille mellom

en kortsiktig og langsiktig variant (Sandseter & Kvalnes, 2021). Innenfor gjøre-godt-etikken vil den kortsiktige varianten handle om å plutselig fremme meningsfulle og positive opplevelser for elevene. Den langsiktige varianten fremmer et livsperspektiv av positive opplevelser, både knyttet til det fysiske og mentale. Derimot vil unngå-skade-etikkens kortsiktige variant ha nulltoleranse for plutselige skader og negative opplevelser. Samtidig vil den langsiktige varianten ha nulltoleranse for gradvise mentale skader og svekking av motorikk. Dermed ser man at det innenfor begge de etiske perspektivene er interne spenninger. Om gjøre-godt-etikken domineres av den kortsiktige varianten, kan det føre til hendelser der barn blir alvorlig skadet, som igjen kan påvirke dem negativt i et livsperspektiv. Innenfor unngå-skade-etikken kan nulltoleranse i det kortsiktige perspektivet føre til skader og svekkelse av motorikk over tid, blant annet fordi barna blir begrenset i deres muligheter til risikofylt lek (Sandseter & Kvalnes, 2021).

Når vi snakker om etiske prinsipper, vil det være relevant å gå inn på offentlighetsprinsipper. Det handler om at de beslutningene man gjør bør man være villig til å forsvare offentlig. Man må da spørre seg selv om man er bekvem med å fortelle om beslutningen til noen man kjenner eller offentlig (Kvalnes, 2020). Som lærer i skolen er dette et prinsipp som vil være viktig for det handlingsrommet man har knyttet til lek og aktiviteter. Uansett om man jobber i en skole som domineres av gjøre-godt eller unngå-skade etikk, er det relevant å spørre seg selv om egen praksis tåler å komme frem (Sandseter & Kvalnes, 2021).

Knytte til gjøre-godt og unngå-skade etikk blir det naturlig å se nærmere på *fast and slow thinking*. Dette er to måter å tenke på og blir sett på som system 1 og system 2. Det er slik at system 1 fungerer automatisk og raskt, og det trenger ingen eller liten anstrengelse, og man vil oppleve at det ikke er viljestyrt. Det er slik at de fleste avgjørelsene vi tar i løpet av en dag, er styrt av system 1. System 2 er derimot den langsomme og analytiske måten å tenke på. Her vil man argumentere for og imot og bruke tid på å bestemme og ta valg (Kahneman, 2011). Her vil det være ulike prinsipper og hensyn som man må tenke på. Tilbake til situasjonen med eleven som ønsket å klatre i treet vil det være flere hensyn man må vurdere, som for eksempel hvor hardt barnet kan skade seg ved et eventuelt fall, og det kan være nødvendig ta i bruk system 2 (Sandseter & Kvalnes, 2021). Disse systemene og tankemåten kan man også bruke om etikk og moral. Der moralen fungerer som system 1 og vil gi oss de kjappe svarene. Mens etikken derimot fungerer langsomt som system 2, der man vurderer for og imot ulike alternativer (Kvalnes, 2014).

3 Tidligere forskning

Litteraturen er samlet inn gjennom søk i hovedsak ORIA og Google Scholar. Søkeordene som har blitt brukt er blant annet «risky play», «primary school», «outdoor play», «outdoor environment» og «physical education». Ordene er søkt på både hver for seg og i kombinasjon. Mye av litteratursøkingen er også gjort ved bruk av kjedesøk eller «snowballing», som det kalles på engelsk. Det handler om at man begynner med en artikkel og ser hvilke andre artikler den refererer til. Denne tilnærmingen brukes for å finne relevante forskningsartikler innenfor et bestemt forskningsområde (Wohlin, 2014).

Undersøkelser viser at norske barn aldri har vært så trygge som nå. Sammenlignet med 1950-1960 årene er det en sterk nedgang i ulykker og dødsfall blant barn i Norge (Ellingsen, 2008). En spørreundersøkelse av Sandseter et al. (2013) viser at styrerne i norske barnehager opplever at sikkerheten er ivaretatt, og at det ikke er et problem med skader og ulykker. Derimot opplever de et økende press når det kommer til sikkerhetsfokus, og at det er med på å påvirke aktivitetene og lekene til barna. Det vises blant annet til at barn ikke får lov til å klatre i trær, selv om mange mener at slike aktiviteter er viktig for at barn skal utvikle sin risikohåndtering.

Det er utfordrende å få en oversikt over antall og hvilke ulykker som skjer i utdanningssektoren, da det ikke er etablert et nok detaljert register for rapportering av ulykker. Folkehelseinstituttet forsøker å gi en oversikt over ulykker som skjer i utdannings- og fritidssektoren, men det er som sagt utfordrende å få en tydelig oversikt grunnet rapporteringsregistreringen (Folkehelseinstituttet, 2018, 2019). Det finnes ingen eksakte tall på antall ulykker i norske skoler, men Folkehelseinstituttet viser til at rapporteringsprosenten av ulykker er lav og ligger på 36,6%. I en undersøkelse om læreres risiko- og sikkerhetshåndtering svarer kun 1.4% av 698 lærere at de ofte opplever skader blant elevene i kroppsøvingfaget. Knyttet til skadegrad oppgir 90% at de har opplevd småskader blant elevene, mens kun 2.2% har opplevd alvorlige skader (Porsanger & Sandseter, 2021).

Forskning viser at risikofylt lek er viktig for barns utvikling og læring. Når barn får muligheten til å drive med risikofylt lek uten tilsyn av voksne, får de muligheten til å utvikle sine mentale og fysiske styrker (Sandseter & Kvalnes, 2021). I Sandseter og Kennair (2011) sin studie om antifobiske effekter, kommer det blant annet frem at engasjement i risikofylt lek har en funksjon i å redusere ulike frykter. Her kommer det for eksempel frem at barn som har en frykt for høyder, vil redusere sin frykt ved å usette seg selv for høyder. Samtidig viser studier at barn i dag har mye mer tilsyn av voksne når de skal oppdage og utforske naturen sammenlignet med før, både i barnehage, på skolen og i organiserte fritidsaktiviteter (Skår & Krogh, 2009; Gundersen et al., 2016). I tillegg viser de samme studiene at barn driver med mye mindre selvorganisert lek utendørs sammenlignet med før. En studie gjort av Skar et al. (2016) viser at barn bruker mye av sin fritid på organiserte aktiviteter, fremfor den frie leken.

3.1 Positive effekter av risikofylt lek

Den risikofylte leken har mange positive effekter for barn, slik at de blir rustet til å håndtere det samfunnet de lever i. Den vil blant annet ha positiv innvirkning på motorisk læring, sosial kompetanse, avlæring av redsler og fobier, og den vil være viktig for barn utvikling av risikomestring. Gjennom leken vil barn bli mer kroppsbevisst, få en sterkere kropp og få bedre kontroll over dens muligheter og begrensninger. I aktiviteter der barn for eksempel hopper, klatrer og sklir, vil de forbedre fysiske og motoriske ferdigheter, som utvikler deres utholdenhet, styrke og skjelett (Pellegrini & Smith, 1998; Sandseter, 2014a).

Gjennom den risikofylte leken vil også barn få viktige sosiale erfaringer. De samarbeider, fordeler ansvar og oppnår mål ved å løse oppgaver sammen. Leker som innebærer kamp, og som oftest utøves blant gutter, er også svært viktig for utviklingen av sosiale ferdigheter (Sandseter, 2014a). Ovenfor var vi inne på leker som innebærer kamp. *Rough & Tumble Play (RTP)* anvendes for en rekke ville og risikofylte leker. RTP skiller seg fra alvorlig slåssing, da dette er en type lek der det er en risiko for at barn skader hverandre, men det er ikke det som er hensikten. I RTP får barn og unge muligheten til å lære om hva som er riktig, passende og verdifullt. Leken karakteriseres ved at barna får leke og kjempe fritt uten innblanding fra voksne (Lykkegaard, 2014). Slike leker er viktig for tilknytning til jevnaldrende og for å forstå hva ulike sosiale signaler betyr, og hvordan disse signalene skal håndteres (Pellegrini & Smith, 1998). Barn vil også gjennom den risikofylte leken lære seg å håndtere frykter og redsler gjennom eksponering av det de i utgangspunktet frykter (Sandseter & Kennair, 2011).

Sandseter og Kvalnes (2021) påpeker at risikofylt lek også må forstås som trening i å håndtere det uventede, da man kun lærer å vurdere risiko gjennom å møte risiko og utfordringer. De sier også at risikomestring har store likheter med risikopersepsjon, som handler om hvordan man oppfatter og vurderer risiko. Gjennom å møte risiko i lek vil barn få en bredere erfaring om risikonivået i ulike situasjoner og hvilke handlinger som kreves for å håndtere risikoen best mulig (Sandseter & Kvalnes, 2021).

Prosjektet «Riski» har undersøkt hvordan elevs risikopersepsjon og risikokompetanse kan observeres og måles i skolesammenheng. Resultatene viser at gjennom et intensivt tilbud av risikofylte aktiviteter i skolen, vil barns risikooppfatning og kompetanser som blant annet selvtillit, motorisk kontroll og konsentrasjon forbedres (Lavrysen et al., 2017).

På den andre siden vil barn som ikke deltar i risikofylt lek, i mindre grad få utfordret seg fysisk og mentalt. Dermed vil det føre til at de blir dårligere til å vurdere og håndtere risiko enn barn som deltar i risikofylt lek. I tillegg kan man anta at barn som blir begrenset i risikofylte aktiviteter er mer inaktive og har dårligere sosial kompetanse (Sandseter & Kvalnes, 2021).

Overbeskyttende foreldre blir ofte kalt «helikopterforeldre». Det som kjennetegner denne foreldrestilen, er at foreldrene konstant svever over barna sine og passer på at det ikke skal skje de noe ille. Prinsippet med foreldrestilen er altså å beskytte sitt barn mot negative og skadelige opplevelser (Sandseter & Kvalnes, 2021). I Bayer et al. (2010) sin studie av syvåringer, fant de ut at en overbeskyttende oppvekst var forbundet med blant annet depresjon, angst, tilbaketrukkethet og ensomhet. Wyver et al. (2010) sin studie argumenterer for at restriksjoner i barns lekopplevelser, grunnet risiko- og sikkerhetstiltak, vil ha korte- og langsiktige konsekvenser for barn. Det argumenteres for

at begrensninger i barns frie lek kan påvirke barns fysiske, psykiske, emosjonelle og sosiale utvikling negativt. Og at det blant annet kan føre til helseutfordringer grunnet inaktivitet. Studien ser også på ulike grunner til at barn blir begrenset i deres frie lek. Det vises for eksempel til at foreldre og andre omsorgspersoner håndterer og forhindrer risiko i barns lek, og at de dermed begrenser barns mulighet til spennende og utfordrende lek. Det påpekes at det innenfor risikofylt lek er viktig å se til skandinaviske land som Norge, der det verdsettes at barn får muligheten til å mestre risiko og utforske ulike utendørslandskap. Det kan bidra til å redusere de overflødige sikkerhetstiltakene i det vestlige samfunnet (Wyver et al., 2010; New et al., 2005).

3.2 Lærerrollen

Jerebine et al. (2022) har gjort en undersøkelse av 25 studier som inkluderte 608 voksne fra 89 skoler fra 9 ulike land. Resultatene viser at begrensningen i barns lek blant annet kommer av frykt for barns fysiske sikkerhet, ansvar om det skulle skje skader ved lekeplasser og reaksjoner fra foreldre. Knyttet til reaksjoner fra foreldre er det delte meninger. I en undersøkelse fra New Zealand kommer det frem at foreldrene synes det er viktig med eksponering av risiko og utfordringer, og at de synes sikkerhetsreglene er for strenge (Jelleyman et al., 2019). Derimot viser en undersøkelse fra England gjort av Nesbit et al. (2021) at skolepersonellens bekymringer knyttet til foreldrereaksjoner satte begrensninger for utforskende og risikofylte aktiviteter. En studie fra Sydney viser at samarbeid og gjensidig forståelse med foreldre rundt risiko, kan dempe lærernes frykt knyttet til ansvarlighet (Serman et al., 2020). I tillegg viser studier at en forutsetning for at lærerne skal kunne bidra til elevenes utvikling av risikokompetanse, vil være at de selv erkjenner og jobber med sin egen frykt (Sandseter, 2014b; Little et al., 2011).

Porsanger og Sandseter (2021) sin artikkel undersøker norske læreres oppfatninger av risiko- og sikkerhetshåndtering. Gjennom spørreskjemaer og intervjuer kommer det frem at lærerne synes aktiviteter som blant annet klatring, turn, vannaktiviteter, styrkeøvelser og utendørsaktiviteter er risikofylte. Disse aktivitetene fremmer en usikkerhet og lærerne føler de mangler kontroll. Trampoline innenfor gymnastikk blir nevnt som en aktivitet med mye usikkerhet, der lærerne er usikre på egen kompetanse. 90% av respondentene rapporterer at de har erfaring med mindre skader. Derimot indikerer resultatene at alvorlige skader er svært sjeldne. Knyttet til lærernes aksept av skader har hyppigheten og frekvensen av skader ikke så mye å si, men det er alvorlighetsgraden som har betydning. Lærerne aksepterer at det skjer småskader, men det er alvorlige skader som er den store frykten. De er blant annet redde for å stå ansvarlig for at en elev har blitt lam. Innenfor noen områder oppgir lærerne at det opplever at risikoaversjon kan begrense det pedagogiske formålet for kroppsøvningsfaget (Porsanger & Sandseter, 2021).

I Porsanger (2021) kommer det frem at lærerne opplever at utdanningen deres har hatt lite vekt på risiko- og sikkerhetshåndtering. I tillegg opplever de at det settes av lite tid til samarbeid blant lærerne knyttet til kroppsøvningsfaget. Det prioriteres andre fag som blant annet matematikk, norsk og engelsk. Det profesjonelle læringsfellesskapet i kroppsøvningsfaget blir dermed påvirket av at faget har lavere status enn andre fag.

I Storli og Sandseter (2017) sin studie ser de på kjønnsforskjeller knyttet til en av kategoriene i risikofylt lek, *Rough & Tumble Play*, blant barnehageansatte. I studien kommer det blant annet frem at mennenes holdninger var mer tillatelig for risikofylt lek enn de kvinnelige holdningene. Disse resultatene samsvarer også med Sandseter (2014b) sin undersøkelse av barnehagelæreres erfaringer og synspunkter angående

barns risikofylte lek, som viser at menn tillot risikofylte aktiviteter betydelig mer enn kvinnene. Deltakerne i studien fra 2017 begrunnet dette i at kvinnene hadde mindre erfaring med denne risikofylte leken, forsto den typen lek mindre og dermed oppfattet den mer negativt sammenlignet med sine mannlige kolleger. Studien viser også at de mannlige deltakerne deltok mer i den risikofylte leken. Dermed ble de i større grad invitert inn i leken av barn, og derav ble de mer kjent med leken og har muligheten til å gjøre eventuelle endringer hvis leken kommer ut av kontroll. Mennene mente også at det er viktig at kvinnene deltar i leken, fremfor å bestemme regler for leken mens de observerer den på avstand. For kvinnene i studien var det viktig å ha de mannlige kollegaene å støtte seg på. Det førte til at de føler seg tryggere og ser fordelene av den risikofylte leken (Storli & Sandseter, 2017).

Forskning viser også at risikoatferden vil avta med alderen, hos de som har en personlighet som tar risiko (Haapasalo, 1990). Derimot viser Sandseter (2014b) sin studie at det ikke er en korrelasjon mellom alder og holdninger til risikofylt lek.

3.3 Foreldre

Det finnes lite forskning om betydningen av å bli overbeskyttet i skolesammenheng. Derimot finnes det mer forskning om overbeskyttende foreldre (Sandseter & Kvalnes, 2021). Forskning viser at det er ulike grunner for at foreldre begrenser barna i utendørs aktiviteter. I Sandseter et al. (2020) viste resultatene at den hyppigste barrieren var frykt for trafikk. Foreldre har også frykt for medievarsling og fremmedfrykt, men sammenlignet med land som Portugal og Hellas er dette en barriere som er nevnt lite av norske foreldre. Alle deltakerlandene oppga også egen frykt og angst for barns evne til å håndtere risiko, som en barriere for utendørsaktivitet. Også her var Norge det landet som vektla denne barrieren lavest. I tillegg var norske foreldre de som oppga færrest barrierer i undersøkelsen generelt for den utendørs aktiviteten (Sandseter et al., 2020). Undersøkelsen viser at foreldres risikooppfatning påvirker barns bevegelsesfrihet og tilgang til risikofylte aktiviteter. I tråd med andre studier er Norge et land der foreldre og lærere er mindre bekymret for risiko sammenlignet med land som USA og Australia (Little et al., 2012). En undersøkelse av Watchman og Spencer-Cavaliere (2017) viser at tid til frilek ble påvirket av organiserte idrettsaktiviteter. I tillegg forteller foreldre at det ikke er like lett for barna å drive med frilek utendørs grunnet faren ved at det er mer trafikk nå, sammenlignet med når de selv var barn. Foreldrene legger også mye av ansvaret for frilek over på skolen, samtidig som de føler at skolen sliter med å fylle denne rollen.

3.4 Utemiljø

Fysiske miljøer viser seg å påvirke barns muligheter for risikofylte leker. Miljøer som gir barn anledning til å ta risiko, vil gi barn muligheten til å test grenser og til å utvikle sine ferdigheter knyttet til risikovurdering. Forskning viser at barns engasjement i utendørslek er påvirket av bekymringer fra foreldre og samfunnet (Brussoni et al., 2012). I mange land finnes det sikkerhetsstandarder for lekeplasser. I Norge finnes det en forskrift om sikkerhet knyttet til lekeplasser. Forskriften har blant annet retningslinjer som omhandler sikkerhetssoner, fallunderlag, hygiene og vedlikehold. Innenfor fallhøyder kommer det blant annet frem at ved fallhøyder på over 60 cm, skal det være sikret med støtdempende fallunderlag (Forskrift om sikkerhet ved lekeplassutstyr, 1996). I England er det også vanlig med lekeplasser som er dekket av gummibelegg, såkalte KFC (Kit, Fence, Carpet) - lekeplasser. Disse lekeplassene har ett sett med faste lekeapparater og

er inngjerdet, slik at barn ikke kan bevege seg utenfor området (Woolley, 2008). Forskning fra England viser at barn og unge som ikke finner interessante og utfordrende risikofylte lekemuligheter ved offentlige lekeplasser, søker å finne risikofylte muligheter andre plasser (Grundy, 2002 referert i Brussoni et al., 2012, s. 3139). Den samme studien av barn i alderen 11 til 14 år, viste at barna oppsøkte aktiviteter ved elver, byggeplasser, forlatte bygninger og steinbrudd. Barna som oppsøkte slike steder, viste seg også å ha større sannsynlighet for å pådra seg skader. En studie gjort av Fjørtoft og Sageie (2000) viser betydningen av lekeplasser i naturmiljøer med stimulerende og variert lekemiljø. Utemiljøet i studien hadde skogsvegetasjon, der barna bevegde seg fritt i de nærmeste områdene, mens i områdene lengre unna hadde de voksne sammen med seg. Resultatene viste at gjennom utforskning i naturlige lekemiljøer og allsidig lek ble barnas motoriske ferdigheter utviklet. I en studie gjort av lekeplasser i England, ble det undersøkt forholdet mellom lekverdien og utformingen av lekerommene. Studien indikerte at den laveste lekverdien ble funnet i KFC-lekeplasser, mens den høyeste lekverdien ble funnet i de mer naturlige lekeplassene (Woolley & Lowe, 2013). Ball et al. (2019) påpeker at risikoaversjon bidrar til å begrense barns lekemuligheter. Studien deres argumenterer for at det må gjøres endringer i barns lekemuligheter, da ved å inkludere naturlige og varierte lekemiljøer.

En metastudie av Waite (2010) undersøker nedgangen av utendørslæring for barn i alderen 2-11 år i England. Fra studiene kommer det frem at egne og tidligere erfaringer hos deltakerne, er viktig for deres verdsetting av utendørslæring for barna. Når man har hatt gode og positive opplevelser fra friluftsliv og utendørsaktivitet, vil det være større sannsynlighet for at man vil tilby slike opplevelser for andre. En av studiene viser til at det er nedgang i utendørs læringsopplevelser fra tidlig trinn til høyere trinn i barneskolen. Det pekes på at en av årsakene til nedgangen kan være at man ikke ser læringsverdien av leken, i like stor grad som annet «arbeid» i skolen. Det kom også frem andre barrierer som begrenset utendørslæring, som blant annet utemiljøets muligheter og sikkerhet knyttet til utemiljøet (Waite, 2009). Samtidig kommer det frem at kroppsøvingfaget er det faget i skolen som i størst grad benytter seg av utendørsaktivitet (Waite, 2010).

4 Metode

I dette kapitlet skal jeg presentere valg av metode, og hvorfor denne er hensiktsmessig for studien. Gjennom metodekapitlet vil jeg blant annet beskrive forskningsdesign, datainnsamling og analyseprosessen. Målet er å beskrive, begrunne og reflektere over hvordan kunnskapen har blitt til. For at leseren skal kunne få tillit til analyseprosessen og kunne stole på forskningsarbeidet, blir det viktig å reflektere over egen posisjonaltet og dilemmaer ved forskningsarbeidet som har oppstått underveis (Gleiss & Sæther, 2021). Dette er en kvalitativ studie der jeg er ute etter kroppsøvlingslæreres holdninger og praksiser knyttet til risikofylt lek. En kvalitativ tilnærming er fleksibel og åpen, noe som bidrar til at deltakernes egne perspektiver knyttet til risikofylt lek vil være med å forme utviklingen av kunnskap (Gleiss & Sæther, 2021). I tillegg vil en kvalitativ metode være hensiktsmessig, siden jeg ønsker å studere hvorfor mennesker tenker og handler som de gjør. Johannessen et al. (2021) viser også til at metoden er hensiktsmessig når man skal undersøke fenomener som er forsket lite på. Knyttet til risikofylt lek har det blitt gjort mest forskning i barnehagesammenheng, derimot finnes det lite forskning om temaet i skolesammenheng. Dette har bidratt til en interesse for å fremme den risikofylte leken i skolen, ved å se på lærernes holdninger og praksiser.

4.1 Forskningsdesign

For denne studien har jeg undersøkt kroppsøvlingslæreres holdninger og praksiser fra en fenomenologisk tilnærming gjennom bruk av semistrukturerte intervju. Gjennom en slik tilnærming har deltakerne fått muligheten til å sette ord på hvordan de forstår og erfarer fenomenet risikofylt lek (Johannessen et al., 2021; Tjora, 2021). Målet med en fenomenologisk tilnærming er at man ønsker å komme nær den hverdagslige virkeligheten ved beskrivelse av folks erfaringer, i tillegg til at man ønsker å komme bak disse beskrivelsene. Man vil altså ikke bare få frem deltakernes subjektive erfaringer, men også bakgrunnen for at deltakeren har disse erfaringene (Nyeng, 2012). Gjennom en fenomenologisk tilnærming må man som forsker være spørrende, nysgjerrig og lyttende, og det krever at man legger bort refleksjoner, antagelser og teori man har med seg inn i arbeidet (Järvinen & Mik-Meyer, 2017). Siden denne undersøkelsen er fortolkende, der jeg har et ønske om å skape en teoretisk forståelse gjennom de empiriske analysene fra studien, fører det til at studien er bygd opp gjennom et induktivt opplegg (Grønmo, 2016).

Ontologi handler om å uttale seg om verden og hvordan ting faktisk er. Det går altså ut på teorier og spekulasjoner om hvordan verden er bygd opp og ser ut. På en annen side har vi epistemologi som er læren om kunnskap, og handler om hvordan vi vet det vi vet og hvordan denne kunnskapen kan valideres (Nyeng, 2012). Siden denne studien har en fenomenologisk tilnærming, ønsker jeg å se på deltakernes subjektive erfaring og bakgrunnen for disse erfaringene. På denne måten beveger jeg meg bort fra ontologien, altså hvordan verden faktisk er. Derimot ønsker jeg å fokusere på hvordan deltakerne forstår og opplever fenomenet risikofylt lek, noe man heller kan knyttes til epistemologi (Nyeng, 2012).

4.2 Datainnsamling

For å samle inn empiri benyttet jeg et semistrukturert intervju, som har som mål å skape en relativt fri samtale rundt et forhåndsbestemt tema (Tjora, 2021). Når man skal forstå dagligdagse temaer ut fra deltakernes egne perspektiver er det vanlig å bruke semistrukturerte intervjuer. Her vil man innhente deltakernes beskrivelser av egne livsverdener, og deres meninger med fenomenet. Intervjuene ble utført med en intervjuguide (vedlegg 3) som sirkulerer rundt bestemte temaer, som også hadde forslag til ulike spørsmål (Kvale et al., 2015). Gjennom slike intervjuer vil man benytte relativt åpne spørsmål, noe som bidrar til at deltakerne får gå i dybden på sine erfaringer. I tillegg la det til rette for digresjoner fra deltakernes side, noe som førte til at deltakerne kom inn på temaer som ikke var bestemt på forhånd (Tjora, 2021). Spørsmålene som ble benyttet i intervjuene var knyttet til erfaringer rundt risikofylt lek, både fra egen barndom og som lærer, forståelse av risikofylt lek, påvirkning fra andre og praktisering av risikofylt lek i skolen. Noen eksempler på spørsmål som ble stilt er «Hvordan forstår du risikofylt lek?» og «Hvordan opplever du at etiske utfordringer påvirker din bruk av risikofylt lek i kroppsøvingsundervisningen?». I tillegg ble det stilt oppfølgingsspørsmål som hvordan og hvorfor, som bidro til at deltakerne fikk komme med deltaljerike og nyanserte svar (Postholm et al., 2018).

4.3 Utvalg

I forkant av datainnsamlingen meldte jeg prosjektet til Sikt (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør) (vedlegg 1). Når prosjektet var vurdert etisk forsvarlig av Sikt startet jeg prosessen med å rekruttere deltakere. Det var en tidskrevende prosess å skaffe deltakere til prosjektet. I rekrutteringsprosessen ble det brukt en portvakter strategi. Gjennom prosessen var rektorer og avdelingsledere mine portvakter, da det var de som hadde kontroll over min atkomst til informantene, altså kroppsøvlingslærerne på deres skoler (Dalen, 2011). Jeg startet med å sende ut e-post til alle rektorene i Trondheim kommune, men det var lite respons. Etter hvert begynte jeg også å sende e-post til avdelingsledere, private skoler og skoler utenfor Trondheim. Gjennom denne metoden fikk jeg skaffet fire deltakere. De to siste deltakerne ble rekruttert gjennom tidligere praksisskoler, der praksislærere var mine portvakter inn til kroppsøvlingslærere ved deres skoler. En portvakter strategi bidro til at jeg ikke hadde relasjoner til deltakerne på forhånd. Dette kan ha vært en fordel med tanke på mine antakelser om deres kunnskap og erfaring knyttet til risikofylt lek. Samtidig kan en portvakter begrense forskerens tilgang til deltakerne. For rekrutteringen i denne studien opplevde jeg å få lite respons fra rektorer og avdelingsledere, noe som førte til at jeg ikke kom i kontakt med kroppsøvlingslærerne på deres skoler (Gleiss & Sæther, 2021). Rekrutteringsprosessen startet i slutten av september og i midten av januar var prosessen fullført.

Utvalget for dette prosjektet er et strategisk utvalg. Gjennom et strategisk utvalg vil man først tenke gjennom hvilken målgruppe som er relevant for at man skal få samlet inn nødvendig data, for så å finne personer fra målgruppen som kan delta (Johannessen et al., 2021). Siden jeg studerer MGLU 5-10 var det relevant for meg å gjøre en undersøkelse på disse trinnene. Grunnet egne antagelser om at man finner mer av leken i lavere skoletrinn, ønsket jeg spesifikt lærere ved 5.trinn. Dermed var hovedkriteriene for utvalget at de skulle være kroppsøvlingslærere på 5.trinn og at de underviste i faget på daværende tidspunkt. I tillegg var det et ønske om at deltakerne hadde utdanning i kroppsøvlingsfaget, men det var ikke et krav. I utgangspunktet var jeg ute etter å rekruttere seks deltakere til prosjektet. Siden størrelsen ikke bør være større enn at det

er mulig å gjøre detaljerte og grundige analyser, var det en hensiktsmessig størrelse med tanke på tid og omfang av studien min (Johannessen et al., 2021). Det var også et ønske om at utvalget skulle være likt fordelt mellom menn og kvinner, men grunnet manglende interesse for deltakelse til studien, lot det seg ikke gjøre. Dette vil diskuteres nærmere under oppgavens pålitelighet og gyldighet. Nedenfor er det gitt en introduksjon av de seks deltakerne, for at leseren skal få kjennskap til deltakerne og et tydeligere bilde av resultatene i oppgaven. For å sikre deltakernes personvern har de fått tildelt fiktive navn.

Stine

Stine er 29 år gammel og er kroppsøvlingslærer på 5.trinn. Hun har 30 studiepoeng innenfor kroppsøvlingsfaget og har jobbet som kroppsøvlingslærer i 5 år. Stine forteller at hun ikke har tenkt eller snakket så mye om risikofylt lek i skolen før, men at hun selv har gode opplevelser med leken gjennom egen barndom.

Ola

Ola er 62 år og er kroppsøvlingslærer på 5.trinn. Han har utdanning gjennom idrettshøyskolen i Trondheim og har vært kroppsøvlingslærer i 37 år. Ola forteller om en skole som har fått mange sikkerhetsrestriksjoner av kommunen, og som har ført til store endringer i deres utemiljø og begrensninger for elevene.

Martin

Martin er 35 år og er kroppsøvlingslærer på 5.trinn. Han har ingen formell utdanning innenfor kroppsøvlingsfaget, men har undervist i faget i sine 11 år som lærer. Martin oppleves som en forkjemper for risikofylt lek og ønsker å få frem viktigheten av den. Han engasjerer seg og kjemper for at elevene blant annet skal få muligheten til lekeslåssing og leker som «toppen er min». Han forteller om en lærerstab som har en lik kjønnsfordeling, noe han opplever at kan skape en «for» og «imot» side knyttet til risikofylt lek.

Henrik

Henrik er 31 år og er kroppsøvlingslærer på 5.trinn. Han har 30 studiepoeng innenfor kroppsøvlingsfaget og har vært lærer i syv år. For Henrik har risikofylt lek vært viktig i egen barndom og han opplever det som viktig for elevene. Samtidig forteller han at han ikke ønsker å bruke tid og energi på å kjempe for risikofylt lek, da han er usikker på hva man har å vinne av det.

Trude

Trude er 34 år og er kroppsøvlingslærer på 5.trinn. Hun har ingen formell utdanning innenfor kroppsøvlingsfaget, men har trenerutdanning med grunnleggende barnelek. Trude forteller at hun tenker lite på sikkerhet og er ikke bekymret for ulykker knyttet til barns lek. Gjennom barndommen har hun gode opplevelser av risikofylt lek, og hun mener det er viktig å overføre disse verdiene til sine elever.

Knut

Knut er 49 år og er kroppsøvlingslærer på 5.trinn. Han har ingen formell utdanning innenfor faget. Han har jobbet 2 1/5 år som lærer, der han har hatt kroppsøvlingsfaget i 1 1/5 år. Knut forteller at han kjenner på en frykt i seg selv knyttet til risikofylt lek, og at dette påvirker hans praktisering av risikofylt lek. Skolen han jobber på har gjort

sikkerhetstiltak som å kutte ned trær og sett inn forbud for enkelte leker, uten at dette har blitt diskutert felles blant de ansatte.

4.4 Analyse

Før analyseprosessen var i gang ble intervjuene transkribert. Gjennom Nettskjema ble intervjuene transkribert automatisk, men for å oppnå fullstendig og korrekte transkripsjoner ble det brukt mye tid på å gå gjennom intervjuene. Selv om Nettskjema har automatisk transkribering, var dette en tidskrevende prosess grunnet feil og mangler i transkripsjonene. I denne prosessen opplevde jeg at det var viktig å være grundig. Det ble blant annet nødvendig å synliggjøre eventuelle usikkerheter i deltakernes uttalelser, og det ble nødvendig å variere mellom å transkribere på bokmål og dialekt. Som hovedregel ble det brukt dialekt for særegne ord og uttrykk (Tjora, 2021). Med hensyn til deltakernes personvern ble det nødvendig å gjøre endringer i noen av deres utsagn, slik at de ikke skal kunne gjenkjennes i det ferdige forskningsarbeidet (Gleiss & Sæther, 2021). Det ble blant annet fjernet stedsnavn som kom frem i intervjuene. Her ble de endret til fiktive stedsnavn som ikke har tilknytning til deltakerne.

4.4.1 Fenomenologisk analyse

For denne studien har det blitt benyttet en fenomenologisk analysemetode. Formålet med slike analysemetoder er å være fortolkende og forstå deltakernes dypere meninger knyttet til deres erfaringer. Her er det viktig å være åpen for det som ligger i datamaterialet, og samtidig være bevisst på eget fortolkningsmønster. Når man tolker meningsinnhold er det viktig at man ser beskrivelsene og ytringene til informantene i de sammenhengene de kommer fra. Om man som forsker tar informantenes meninger ut av sammenheng, kan det få en helt annen betydning i en annen kontekst (Johannessen et al., 2021). Det finnes ulike fenomenologiske analysemetoder, og for denne studien er det tatt inspirasjon av en deskriptiv fenomenologisk metode av Giorgi og Giorgi (2003). I følge Giorgi (2009) er formålet med denne fenomenologiske analysemetoden å utvikle kunnskap om deltakernes erfaringer og livsverden. I tillegg skal man sikre at de beskrivelsene som deltakerne gir blir behandlet rettferdig når kunnskapen skal utvikles. De påpeker også at det først etter analysen kan trekkes inn teori og tidligere forskning for å underbygge funnene i studien. I forkant av studien hadde jeg lest noe teori og tidligere forskning knyttet til risikofyllt lek, som førte til at jeg hadde noen antagelser knyttet til feltet. Likevel hadde jeg ikke skrevet og funnet ut hvilken teori og tidligere forskning som skulle benyttes i studien. Dette ble derimot skrevet etter at jobben med analyse og resultatkapitlet var ferdig. I jobben med analysen og resultatet førte dette til at deltakernes erfaringer og antagelser ikke ble knyttet til spesifikke kategorier, noe som bidro til at jeg som forsker ble mer åpen for deltakernes subjektive opplevelser.

Det første trinnet i denne metoden er å bli kjent med og få et helhetsinntrykk av de transkriberte intervjuene. Det fenomenologiske perspektivet er holistisk, og man kan dermed ikke forstå delene uten å gå gjennom helheten (Giorgi & Giorgi, 2003; Giorgi, 2009). På dette trinnet ble datamaterialet lest for å få en forståelse og oversikt over innholdet, og det ble ikke vurdert eller tolket opp mot teoretiske perspektiver. I det andre trinnet i analysen ble transkripsjonene lest på nytt, men her ble det markert meningsbærende enheter i teksten (Giorgi & Giorgi, 2003). Her markerte jeg når det oppsto interessante enheter knyttet til min problemstilling, altså det som omhandlet lærernes holdninger og praksiser knyttet til risikofyllt lek. Innenfor dette trinnet ble de meningsbærende enhetene satt inn i tabeller med ulike fargekoder, for å skape en oversikt over mulige kategorier. I denne fasen hadde analysedokumentet et omfang på

95 sider, der sitater fra intervjuene var kategorisert i tabeller innenfor 11 temaer. I følge Giorgi (2009) er det tredje trinnet selve hjertet i metoden, og det mest tidskrevende trinnet. Dette trinnet krever en såkalt fantasifull variasjon, og jeg valgte derfor å plassere de meningsbærende enhetene i tankekart (Giorgi & Giorgi, 2003). På denne måten fikk jeg et helhetlig bilde av innholdet, og det var til stor hjelp for å lage mulige kategorier. Bruken av tankekart ga meg et mer helhetlig overblikk og forståelse av de meningsbærende enhetene, siden de ble samlet på ett og samme ark. Når jeg skrev enhetene over på tankekart var det viktig for meg å skrive det mest mulig likt som det deltakerne hadde sagt. På denne måten ble ikke deltakernes egne opplevelser og erfaringer påvirket for mye av mine forståelser. I tillegg var det viktig for at deltakernes beskrivelser ikke skulle bli tatt ut av sammenheng. Denne oversikten ga meg også muligheten til å se likheter med det andre deltakere hadde sagt. Det fjerde og siste trinnet i analysen gikk ut på å sammenfatte de omskrevne meningsenhetene til kategorier, for å bestemme strukturen av opplevelsene knyttet til fenomenet (Giorgi & Giorgi, 2003). For å finne og legge frem lærernes holdninger og erfaringer knyttet til risikofylt lek, benyttet jeg i dette trinnet tankekartene fra trinn tre og det første dokumentet med fargekoder, for å finne essensen og kodene i datamaterialet. Arbeidet med det siste trinnet i analysen ga meg først de syv kategoriene; egen forståelse/opplevelse, foreldre/hjem, kollegaer/ledelse, egen frykt/ikke frykt, utemiljø, praksis og tips. I løpet av skriveprosessen opplevde jeg at denne kategoriseringen ikke var sammenfallende med innholdet. Årsaken til dette var at kategoriene «praksis» og «tips» falt naturlig inn under de andre kategoriene. Dermed ble de integrert i alle kategoriene, samtidig som det ble naturlig at «egen frykt/ikke frykt» ble presentert under «egen opplevelse». Dermed endte jeg til slutt opp med de fire kategoriene; egen opplevelse, foreldre/hjem, kollegaer/ledelse og utemiljø. I resultatkapittelet vil disse presenteres gjennom en modell.

4.5 Studiens pålitelighet

Knyttet til studiens pålitelighet er det viktig at jeg som forsker reflekterer rundt min påvirkning og at jeg gjør denne forskningsprosessen synlig for leserne. Først vil jeg reflektere rundt min relasjon til forskningsdeltakerne (Postholm et al., 2018). Selv tror jeg at deltakerne utover i intervjuprosessen opplevde meg som roligere, sammenlignet med de første intervjudeltakerne. Dette kan ha ført til at spesielt det første intervjuet ble litt stressende. Jeg opplevde at deltakeren var usikker på om hun svarte godt nok, men da forsøkte jeg å fortelle henne at det ikke var noe galt eller riktig svar, men at jeg var ute etter hennes erfaringer og opplevelser. Videre vil jeg reflektere rundt forholdet mellom problemstillingen og forskningsdeltakerne. For problemstillingen min var det viktig at jeg intervjuet lærere ved samme trinn, slik at jeg i større grad kunne tolke erfaringer og opplevelser fra lærere i relativt like situasjoner. Både når det gjelder deres jobb med elever i samme alderstrinn og knyttet til læreplan. Derimot kan en svakhet ved denne undersøkelsen være at jeg ikke fikk tak i flere kvinner, slik at det hadde vært likt fordelt mellom kjønnene. Postholm et al. (2018) mener det er viktig at man reflekterer over de respondentene man ikke fikk tilgang til, og hvorfor det ble slik. For min studie tror jeg at noe av årsaken kan være at det er flere menn som praktiserer og har erfaring fra den risikofylte leken enn kvinner. Noe som også kommer frem i tidligere forskning gjort av Storli og Sandseter (2017) og Sandseter (2014b). Dermed tenker jeg at det kan være utfordrende å stille til intervju om man opplever å ha lite erfaring med temaet. For studien har det ført til en overvekt av menn, noe som kan påvirke kvinnes stemme og erfaring knyttet til risikofylt lek i skolen. I tillegg var det viktig for studiens pålitelighet å

sørge for et helhetlig og detaljert datamateriale, og jeg valgte dermed å benytte meg av lydopptak. På denne måten fikk jeg mulighet til å høre intervjuene flere ganger, noe som har vært svært viktig for å få frem deltakernes fortellinger, uten at de ble farget for mye av mine egne antagelser (Postholm et al., 2018).

4.6 Studiens indre gyldighet

Et grep som har blitt brukt for å styrke gyldigheten av studien, er at mine funn har blitt sammenlignet med tidligere forskning. Knyttet til blant annet foreldresamarbeid, kroppsøvningsfagets plass i skolen og organiserte aktiviteter, kan man se en sammenheng med tidligere forskning, noe som kan være med å styrke validiteten for studien min (Gleiss & Sæther, 2021). Noe som potensielt kunne ha styrket min studie og som ble vurdert i startfasen av studien, var å intervjuer både lærere og elever. Et slik grep kan ses i lys av metodetriangulering, der man benytter ulike metoder eller flere settinger under feltarbeidet (Johannessen et al., 2021). På denne måten kunne jeg også fått et innblikk i elevenes erfaringer knyttet til risikofyllt lek. Dette ble da vurdert som for omfattende for denne studien med tanke på omfang av informanter og analysearbeid. For videre forskning kan det dermed være relevant å sammenligne elevers erfaringer og opplevelser knyttet til risikofyllt lek med lærernes. En slik fremgangsmåte vil i følge Postholm et al. (2018) gi et mer helhetlig bilde av virkeligheten ved at man får se ulike sider av fenomenet. De påpeker også at masterstudenter bør være forsiktig med denne typen bruken av triangulering, da det krever mye tid og ressurser.

4.7 Studiens ytre gyldighet- overførbarhet

Ettersom dette er en kvalitativ studie er ikke målet at andre forskere skal kunne gjennomføre prosjektet helt likt og komme frem til de samme resultatene. Derimot er målet å gjøre studien mest mulig transparent, slik at de valgene jeg har gjort kommer tydelig frem og kan vurderes av andre (Gleiss & Sæther, 2021). Blant annet er det viktig å få frem at selv om jeg har benyttet meg av en induktiv tilnærming, der forståelse og bruk av empiri som fremgangsmåte vektlegges (Tjora, 2021), hadde jeg kjennskap til forskningsfeltet på forhånd. Likevel ble teori og tidligere forskning funnet og skrevet etter analysen og resultatet. På denne måten skiller fremgangsmåten seg fra en deduktiv tilnærming, der man vektlegger forklaring av empiri ved hjelp av forhåndsbestemt teori (Grønmo, 2016). En slik tilnærming kan ha bidratt til at jeg har vært mer åpen for deltakernes subjektive fortellinger. Thagaard (2018) påpeker at for studiens overførbarhet så er det sentralt å diskutere utvalget som studien baserer seg på. For meg har det tidligere i metodekapittelet vært viktig å presentere deltakerne for studien, slik at leseren også får et innblikk i hvem deltakerne er. For å styrke overførbarheten har det vært viktig å gi leseren detaljerte og grundige beskrivelser. I resultatkapitlet har deltakernes erfaringer og praksiser blitt beskrevet, blant annet ved å kombinere fyldige forklaringer og direkte sitat fra deltakerne (Johannessen et al., 2021). Beskrivelsene av deltakerne har dermed vært viktig for å gi leseren et innblikk i hvorfor disse deltakerne også er representativ for lignende situasjoner. Blant annet kommer det frem i beskrivelsene at informantene er av ulike kjønn, alder og at det er både lærere med og uten utdanning i kroppsøvningsfaget. Utvalget viser dermed informanter med store variasjoner, som kan være med å styrke overførbarheten til andre lærere og skoler. Disse valgene er gjort for å gjøre studien mer transparent og gjenkjennelig for lignende situasjoner (Postholm et al., 2018).

4.8 Etske betraktninger

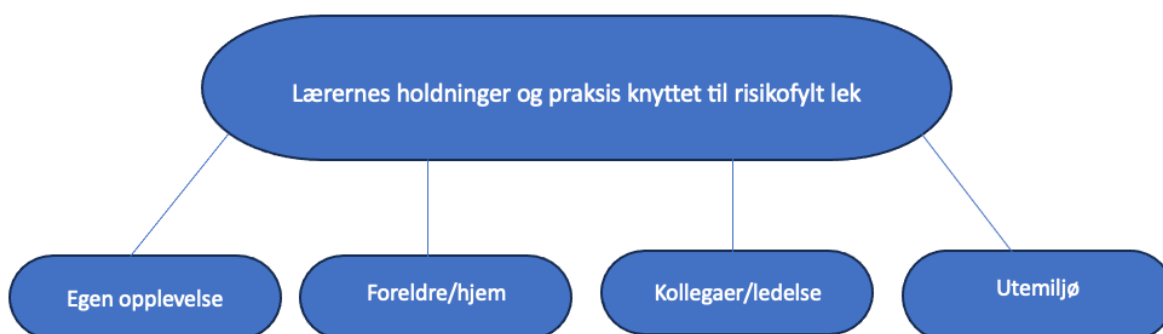
I et forskningsprosjekt vil man ha forskningsetiske forpliktelser overfor deltakere, andre forskere og samfunnet generelt. Disse retningslinjene må man forholde seg til gjennom hele forskningsprosessen, fra start til slutt (Gleiss & Sæther, 2021). I all forskning er informert samtykke et grunnprinsipp. Som forsker må man påse at alle deltakerne er godt informert før de samtykker, slik at de vet hva det vil innebære å delta i forskningen (NESH, 2021). Siden denne undersøkelsen samler inn personopplysninger, var det et krav om å melde studien til Sikt, som vurderer om prosjektet oppfyller kravene for håndtering av personvern. Søknaden ble godkjent 10.november 2023 (vedlegg 1). Gjennom søknaden ble det utarbeidet informasjonsskriv og samtykkeskjema (vedlegg 2). Deltakerne fikk tilsendt informasjonsskrivet noen uker før intervjuene. I tillegg gikk jeg gjennom informasjonsskrivet med deltakerne når vi møttes til intervju, slik at jeg var sikker på at alle hadde fått informasjon om prosjektet. Dette opplevde jeg som viktig, da flere av deltakerne ikke hadde lest gjennom informasjonsskrivet på forhånd. Under dette møtet fikk jeg også skriftlig samtykke fra deltakerne.

Konfidensialitet og anonymitet er et annet forskningsetisk prinsipp. Konfidensialitet handler om at personlige forhold som deltakerne oppgir ikke skal bli tilgjengelig for andre. Dermed benyttet jeg meg av Nettskjema sin digitale tjeneste, utviklet av Universitetet i Oslo, der datamaterialet med personidentifiserende opplysninger ble lagret trygt (<https://i.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/nettskjema>). Her er det kun jeg som forsker som har hatt tilgang til datamaterialet, i tillegg til at opplysningene ble anonymisert i behandlingen av transkripsjonene (Gleiss & Sæther, 2021). For å unngå at opplysninger kan spores tilbake til deltakerne, ble forbindelsen mellom deltakerne og informasjon fjernet (NESH, 2021). Dette ble gjort blant annet ved å gi lærerne fiktive navn, i tillegg til at stedsnavn og andre opplysninger som kunne spores tilbake til dem, ble endret eller fjernet fra datamaterialet. Det var blant annet flere av deltakerne som oppga stedsnavn på plasser i nærheten av skolen.

I forskning er det viktig å gjengi resultater fullstendig og i korrekt sammenheng (Postholm et al., 2018). Gjennom intervjuene ble det dermed stilt oppfølgingsspørsmål og oppklarende spørsmål, for å sikre at jeg tolket deltakernes beskrivelser riktig. For eksempel måtte jeg stille Ola oppfølgingsspørsmål knyttet til endringene i utemiljøet, for å sikre at jeg forsto restriksjonene fra kommunen riktig. Ved å benytte lydopptak har det også vært enklere for meg å gjengi deltakernes beskrivelser riktig. I tillegg har fullstendige transkripsjoner gitt meg muligheten til å gå tilbake til deltakernes beskrivelser, for å vurdere om resultatene er riktig sammenlignet med det som faktisk ble sagt.

5 Resultat

Fra datamaterialet ble det utviklet 4 temaer; egen opplevelse, foreldre/hjem, kollegaer/ledelse og utemiljø, som har resultert i modellen nedenfor. Disse temaene ble utviklet gjennom analysearbeidet, og de er sentrale temaer relatert til lærernes holdninger og praksiser knyttet til risikofylt lek.



Figur 2: Modellen viser en tematisering av datamaterialet

5.1 Egen opplevelse- «Fordi vi tror det er sunn lek, da»

Under kategorien «egen opplevelse» ser jeg på deltakernes forståelse og erfaring med risikofylt lek, viktigheten av egne opplevelser i barndommen, praktisering av leken og hvorfor de mener risikofylt lek er viktig for elevene.

Gjennom intervjuene var det viktig å få et innblikk i deltakernes forståelse og erfaringer knyttet til risikofylt lek. Deltakerne delte historier fra egen barndom og fra hverdagen som lærer. Alle deltakerne ga uttrykk for en barndom der de fikk utfolde seg og utforske risikofylte leker. På spørsmål om hvilke risikofylte leker de selv drev med som barn gikk klatring igjen hos alle deltakerne. De kunne også fortelle om aktiviteter som skikjøring, sykling, balansering på bruer, luftgevær og båtkjøring. De påpekte også forskjeller fra egen barndom og slik samfunnet er nå. Dette kom blant annet frem da Stine og Henrik fortalte om egne opplevelser knyttet til risikofylt lek som barn. De fortalte om en barndom der de drev med mye klatring og tøyde egne grenser på ski og sykkel, uten særlig tilsyn av voksne. Begge ga uttrykk for at de tror disse aktivitetene ikke er like akseptert i dag.

Jeg føler kanskje at vi fikk lov til mer før når jeg vokste opp, med tanke på at jeg føler det er litt strengere nå (Stine).

(...) flere episoder som jeg minnes som positive, men som jeg i dag tror ikke er like greit å gjøre. Vi hadde konkurranse om å klatre høyest opp i trær. Fikk premiering, den som kom høyest (Henrik).

Et sentralt spørsmål for alle intervjuene var hvordan deltakerne forstår risikofylt lek. Noe som gikk igjen hos alle deltakerne var at de definerte det som en risiko for at noe galt kan skje, og da var det fokus på fysiske skader. Da fortalte de om risiko for at man kan falle ned fra trær eller at man kan falle på et glatt underlag som for eksempel is. På spørsmål om hvilke aktiviteter de definerer som risikofylte, så var klatring den aktiviteten som ble lagt hovedvekt på av alle deltakerne. Ola var den deltakeren som også definerte risikofylt lek innenfor andre aktiviteter, som blant annet turn og orientering. Her forklarte han at innenfor turn er det en risiko knyttet til sikring og innenfor orientering er det en risiko for at elevene kan gå seg bort.

(...) turn for eksempel. Hvis du er utrygg på sikring så kan det skje uhel (...) Orientering. Da er det en risiko for at de roter seg bort eller slår seg i skogen (Ola).

Flere av deltakerne fortalte at egne opplevelser knyttet til risikofylt lek har hatt stor betydning for deres rolle som kroppsøvingslærer. Trude forklarte at hun tar erfaringen med seg inn i lærerrollen og at hun er veldig for at elevene skal drive med risikofylt lek. Martin fortalte også at han tar med seg flere av disse erfaringene inn i lærerrollen, blant annet ved at han bruker aktivitetene sammen med barna.

Stor betydning. Jeg merker at jeg tar det med inn i lærerrollen. Hvis ungene skal klatre i trær eller sånne leker som «kongen på haugen», så er jeg veldig for at de skal gjøre det (Trude).

(...) Jeg holder jo fortsatt på, som en liten unge, med alle mulige aktiviteter, skihopp (...) og tar det med og bruker det (...) så det har jo hatt en del å si. (Martin)

Når deltakerne snakket om sine forståelser av risikofylt lek, ble det også viktig å spørre om og hvorfor de mener denne typen lek er viktig for elevene. Sentralt i deltakernes uttalelser var at de fleste mente at det var viktig for elevene når det kommer til det sosiale, fysiske og psykiske. De forklarte at det er viktig for elevene å få utfordre seg og flytte sine egne grenser. Knyttet til det sosiale fortalte blant annet Martin og Trude at det er viktig for at elevene skal forstå andre sine grenser og håndtere ulike sosiale situasjoner. Martin fortalte også at det er viktig for elevenes grovmotorikk at de får holde på med risikofylte leker. Stine og Knut vektla at leken bidrar til at elevene slipper å tenke på bekymringer og frykter. Knut sier blant annet at:

Jeg tenker at i utgangspunktet så skal ikke barn ha så mye iboende frykt i seg (...) de skal ikke tenke så mye konsekvenstenking (Knut).

Gjennomgående i deltakernes intervjuer kom det frem at risikofylt lek er viktig for elevenes psykiske og mentale utvikling, både her og nå, men også senere i livet. Trude forklarte at klatring i trær kan få elevene til å gjøre seg noen refleksjoner rundt om det er fysiske eller psykiske begrensninger som stopper dem fra å klatre høyere. Knut forklarte at han tror det kan være enklere for elevene å håndtere utfordrende og skumle situasjoner senere i livet, om de har fått opplevd skumle og utfordrende opplevelser gjennom den risikofylte leken.

Jeg tenker at når du i ung alder lærer deg å overvinne ting som du synes er skummelt, så vil det kanskje bli lettere for deg senere i livet (...) For vi kommer til å møte masse ting i livet vårt som vi synes er skummelt eller ubehagelig (Knut).

Jevnt over har deltakerne ganske like erfaringer og meninger, men knyttet til lekeslåssing og konfliktfylte leker så var de mer splittet i sine fortellinger. Stine fortalte at hun som lærer aldri har hatt noen god erfaring med lekeslåssing. Hun forklarte at hennes erfaring er at det alltid går over streken og ender opp i gråt. Hun sa at elevene vet at de ikke får lov til det av henne. Hun avsluttet med å si dette om lekeslåssing: «så det er en sånn uting, synes jeg». Martin snakket om en skole som var uenig om lekeslåssing og «toppen er min» leker, han forklarte at skolen han jobber på har en lik kjønnsfordeling blant lærerne. Han tror at dette har betydning for aksepten av slike leker. Dette skal jeg se nærmere på under kategorien «kollega/ledelse». Han forklarte at lekeslåssing har vært forbudt på skolen tidligere, men at det nå har blitt innført igjen. Og at det ble gjeninnført fordi flere lærere på skolen synes at denne typen lek er viktig for barna, blant annet for grensesetning og håndtering av sosiale situasjoner. Når han snakket om at lekeslåssing har blitt innført igjen, sa han:

Fordi vi tror det er sunn lek, da (Martin).

En viktig del av «egne opplevelser», er lærernes frykter knyttet til den risikofylte leken. I deltakernes fortellinger kom det frem at noen av lærerne har mer frykt knyttet til risikofylt lek enn andre. Flere av lærerne som blant annet Stine og Knut fortalte at de har en stor frykt for at elevene skal skade seg. Da var det alvorlige skader de refererte til, som blant annet nakkeskader og skader som vil påvirke elevene for resten av livet. Stine sa også at hun har en frykt for å få en telefon fra foreldre der de sier: «hvorfor fulgte du ikke med, hvorfor skjedde det her». Samtidig påpekte Stine at selv om hun er bekymret for at elevene skal skade seg og at det skal komme reaksjoner fra foreldre, så er det en tanke hun må legge bort.

Men samtidig har jeg prøvd å legge vekk den tanken litt, for de må faktisk få lov til å klatre og kose seg litt (Stine).

På spørsmål om hvorfor Knut kjenner på en frykt når elevene driver med risikofylte leker, forklarte han at det er en iboende frykt han har inni seg. Han sa at denne frykten og konsekvenstenkningen har eskalert jo eldre han selv har blitt. Når han fortalte om denne

frykten, påpekte han også viktigheten av at man som voksne ikke overfører denne frykten til barna. Han mente at en løsning er at man får noen andre til å gjennomføre slike aktiviteter, om man selv har frykt for risikofylte leker. Han forklarte at det er viktig fordi denne frykten kan overføres til elevene.

Hvis man har frykten allerede fra barnsbena, da tror jeg den frykten også eskalerer likedan som den gjøre til andre. (...) Den frykten kan overføres til mange felt i livet (Knut).

Henrik fortalte om en opplevelse av at lærerne får mer og mer ansvar. Han mente at dette fører til at man er mer bekymret for at noe skal gå galt. Han sa blant annet: «Jeg tror også vi i dag i skolesystemet er veldig redd for å bli omtalt negativt». Han forklarte at han tror man er redd for negative omtaler fordi læreren er en alle har et forhold til. Og at det er noe som ofte blir skrevet om i aviser, da med overvekt av det negative. Slike frykter er noe han opplever at setter begrensninger for lærere.

I Ola, Trude og Martin sine fortellinger om risikofylt lek er de alle tre tydelig på at de kjenner lite på frykten. Ola fortalte blant annet en historie fra starten av sin lærerkarriere, der han var på klatring utendørs sammen med elevene. Her opplevde han at han selv tråkket på en stein som raste ut, men som heldigvis ikke traff noen av elevene. På spørsmål om denne hendelsen har satt noen begrensninger for han i ettertid, er han klar på at han ikke har stoppet opp med slike aktiviteter, men at han opplevde situasjon som ubehagelig. Han forklarte at de fikk en geolog til å undersøke området, slik at de vet hvilke områder det er trygt å drive med klatring. Martin fortalte at han er en lærer som driver med de risikofylte lekene sammen med elevene. Han har opplevd å skade elevene i for eksempel kanonball der han har truffet dem i ansiktet, men ikke alvorlige skader. Han sier også at han utfordrer elevene sine med risikofylte leker, men med utfordringer som han vet at de kan mestre. Trude forteller at hun som kroppsøvingslærer sjeldent tenker på risikoen med aktivitetene hun gjør. Hun sa at mer fokus på sikkerhet og rutiner kan være bra med tanke på at man blir mer bevisst, men at det samtidig kan skape for mye fokus på risiko knyttet til ulike aktiviteter.

Hva er det verste som kan skje? Begrenset hvor galt det kan gå (Trude).

Flertallet av deltakerne fortalte at de driver med risikofylte aktiviteter i sin kroppsøvingsundervisning. De refererte da til aktiviteter som klatring, trampoline, orientering, turn og hinderløyper. Knut derimot sa at: «Jeg prøver å unngå det». Videre fortalte han at de noen ganger holder på med trampoline, men at det er de færreste av elevene som tør å gjøre for eksempel salto. Han forklarte også at han kjenner på et ubehag og ikke er komfortabel med at elevene gjør slike triks.

Jeg kjenner at jeg får problemer med meg selv når han ene tar salto. (...) For jeg er redd for nakken. (...) Så jeg prøver å unngå ting der man kan skade rygg og nakke (Knut).

Videre fortalte han at det er viktig at man er tett på elevene når de holder på med risikofylte aktiviteter. Han forklarte at det kan hjelpe å betrygge de elevene som er usikre og utrygge. Han sa at han som lærer i en hinderløype for eksempel kan ta imot elevene eller støtte de hvis de skulle falle. Det med å være i nærheten og veilede elevene i den risikofylte leken, er også noe som Henrik vektlegger og praktiserer.

Det er tryggere å la ungene prøve med voksne til stede. Som tross alt kan veilede, som tross alt kan være der å sikre. (...) Og se at ting holder på å gå galt (Henrik).

5.2 Foreldre/hjem- «Jeg lurar på om vi gjør dem en bjørnetjeneste»

Under kategorien «foreldre/hjem» ser jeg på foreldres innvirkning og påvirkning i skolen og i barnas aktiviteter.

Gjennomgående i alle intervjuene fortalte deltakerne at de opplever at elevene driver mindre med risikofylt lek nå enn de selv gjorde som barn. På spørsmål om hvorfor Martin tror det er slik svarte han: «Oppvekst. Mindre ute i fri lek i naturen». I tillegg vektlegger deltakerne at foreldre i dag er mye mer med, både når det gjelder skole og fritid, sammenlignet med da de selv var barn. Knut fortalte at han tror barn driver mindre med risikofylt lek nå sammenlignet med før, blant annet fordi foreldrene er mer til stede. Han opplever at elevene blir begrenset i sin lek, fordi foreldre får med seg mer av risikoen og setter en stopper for barna. Henrik er også enig i at foreldrene er mye mer til stede, og forklarte at han synes foreldre er mer og mer forsiktige med barna sine.

(...) Mens i dag er foreldre mye mer til stede, og de oppdager og de ser: «oi det var skummelt» (Knut).

(...) Jeg lurar på om vi gjør dem en bjørnetjeneste (Henrik).

På spørsmål om Trude tror at barn driver med mye risikofylt lek, så tror hun at barna blir passet mer på i dag grunnet smarttelefoner og smartklokker. I tillegg opplever hun at elevene har veldig mange organiserte aktiviteter på fritiden. Hun gjenga blant annet en kommentar hun fikk fra en av sine elever: «Trude, jeg har to dager i uke jeg ikke gjør noe». Videre forklarte hun at resten av uken er spikret med tre-fire ulike aktiviteter. Videre spurte jeg hva hun tror elevene synes om så mye organiserte aktiviteter:

Jeg tror for mange av dem så er det mer stress kanskje. Enn det gagnar (Trude).

Ola og Martin forklarte også at de opplever endringer blant elevene sammenlignet med sine tidligere år som kroppsøvingslærere. Begge påpekte at de synes at elevene har fått dårligere motorikk de siste årene. Ola sa at han merker at elevene er mindre utholdende og at de har dårligere hurtighet. Han sa at det er fordi: «De bruker kroppen mindre». I tillegg forklarte Martin at han opplever at barn møtes mye mindre nå enn før. Han påpekte også at synes elevene er blitt mye mer skjøre og at de har mye «vondter». Og han mente dermed at det er enda viktigere at de møter den risikofylte leken i skolen:

Så de trenger mer av den læringen her på skolen da. Når de ikke får det hjemme (Martin).

Flere av deltakerne fortalte at de opplever at elevene sitter mer inne for seg selv grunnet spilling og sosiale medier. Henrik fortalte at han har merket at på fritiden er ikke fotballbaner og hockeybaner lengre overfylt av barn. Selv mimrer han tilbake til en barndom der han måtte ha vekkeklokken på i helgene, slik at han kunne sikre seg plass på fotballbanen. Når han snakker om den overfloden av barn som han selv opplevde, sier han:

Den er ikke der lengre, og det er nok mye på grunn av at skjermen har tatt over litt (Henrik).

Når deltakerne blir spurt om de føler at foreldrenes påvirkning begrenser dem som kroppsøvingslærere, sier de at de ikke opplever begrensninger, men erkjenner at de kanskje påvirkes mer enn de selv tror. Martin fortalte at det er mye mer fokus på sikkerhet og at det er flere som passer på: «Både foreldre og krav fra ledelse som for eksempel HR. Så vi tenker jo mer HR nå enn vi gjorde før». Ola fortalte derimot at tilbakemeldinger og reaksjoner bidrar til at han tenker gjennom risikoen av aktivitetene, men ikke at det begrenser han. Han er tydelig på at begrensningene får gjelde foreldres egne barn, men deres bekymringer får ikke påvirke hele klassen. Lærerne forklarte også at de har mye mer kontakt med foreldrene nå sammenlignet med før. Både Ola og Martin forklarte at det er den digitale verden som gjør det enklere for foreldre å ta kontakt.

Jeg får mye mer respons fra foreldre enn tidligere på undervisning (...) Kanskje på grunn av den digitale verden (Ola).

I møte med foreldre som setter begrensninger for risikofylte aktiviteter, anbefalte flere av deltakerne at man tar en ordentlig samtale sammen. Henrik sa: «Du kan støtte deg på kompetansemålene (...) Og si at det er jobben din». Han forklarte også at det er viktig at man prøver å finne ut hvorfor foreldrene tenker slik. Trude og Knut forklarte også at de ville hatt en samtale med foreldrene, der de sammen med foreldrene hadde prøvd å finne

en løsning. Da forklarte de at man kan forklare foreldrene verdien av å drive med risikofylt lek. Samtidig påpekte Knut at han ikke hadde kommet til å pushe alt for hardt på foreldrene.

For sier foreldrene nei og de mener virkelig nei, så mener jeg at selvfølgelig må vi lytte til det (Knut).

5.3 Kollegaer/ledelse- «Elevene må få lov til å utforske»

I kategorien «kollegaer/ledelse» gir jeg et innblikk i deltakernes samarbeid og opplevelser med kollegaer og ledelse knyttet til risikofylt lek.

På spørsmål om de har en felles policy for håndtering av risikofylt lek på skolen, har deltakerne litt ulike oppfatninger. Stine fortalte at hun ikke har tenkt så mye på dette før hun ble intervjuet. Hun forklarte at de har handlingsplaner når de for eksempel har svømming og livredning, men hun forklarte at det er ikke noe de snakker mye om ellers i skolehverdagen. Trude derimot fortalte at den skolen hun jobber på har en veldig fin dialog blant de ansatte om hva som er greit og ikke. Hun sa at det er slike temaer som blir tatt opp på fellesmøter, og at de blant annet snakker om fordeler og ulemper og hvor grensene deres skal gå. Hun sa at der hun jobber nå er de veldig enige om hvor grensene skal gå, og at det er noe som passer hennes teorier om barns utfoldelse.

Nei, vi har aldri snakket om det. Jeg tror det er en sånn ... Vi ser det an der og da (Stine).

Vi er veldig enstemmige på skolen. Elevene må få lov til å utforske, det er jo det skole handler om. Utforske og lære (Trude).

De fleste av deltakerne fortalte at skolen deres har ulike regler for uteaktivitet, som blant annet aking og «kongen på haugen»-leker. Fire av deltakerne forklarte at dette er regler og håndtering som kollegaer og ledelsen snakker om sammen. Martin fortalte blant annet at han opplever at ledelsen lar lærerne finne ut av ting sammen, uten at de setter ned foten og bestemmer uten å ta hensyn til lærerne. Knut derimot fortalte om en litt annen opplevelse. På hans skole har det blitt gjort endringer i utemiljøet som blant annet fjerning av zip-line og fjerning av grener og trær. Disse tiltakene forklarte han at det ikke ble snakket om på forhånd, og at han ikke vet hvem som tok disse avgjørelsene. Knut sa at de fikk høre at fjerningene av grener og trær, var for å unngå at elevene skulle klatre der. Han forklarte videre at det kan ha vært noen som er HMS-ansvarlig som hadde gjort det, og at disse personene er mer kjent med reglementet enn resten av de ansatte.

Det ble bare tatt en avgjørelse. Hvem som tok den avgjørelsen og hvorfor, det vet jeg egentlig ikke helt (Knut).

I Martin sine fortellinger om risikofylt lek og håndteringer blant de ansatte, la han mye vekt på kjønnsforskjeller. Han fortalte om en ansattgruppe som er likt fordelt av menn og kvinner. Han forklarte at mennene er for den risikofylte leken og synes at elevene må få holde på. Mens han refererte til «forbudt-siden» som representerer kvinnene i hans fortelling, mener han at denne gruppen hindrer leker som «toppen er min» og andre leker som potensielt kan føre til konflikter. Han forklarte at slike uenigheter kan skape utfordringer, fordi han mener at det er flest gutter/menn som søker den risikofylte leken. Han påpeker også at det er flest kvinner som jobber i skolen. På spørsmål om hvorfor han tror de kvinnelige lærerne er mer imot den risikofylte leken, sa han at han tror de i mindre grad har vært med på den risikofylte leken. Og at de derfor ikke ser viktigheten av leken, men bare baksidene av det og at det dermed blir lett å velge den bort.

Vi er jo en skole som er 50-50. Og vi har jo vært, og det er jo ikke fullt ut slik, men det har jo vært litt menn på en side og damer på andre siden (Martin)

For Martin er det viktig å kjempe for den risikofylte leken. Han fortalte at han og flere av kollegaene hans mener at dette er sunn lek. Og at det er viktig for at barna skal bli robuste og tåle å stå i utfordrende situasjoner. Han forklarte at på skolen har det vært litt todelt, der noen er for og andre er imot den risikofylte leken. Selv om det har vært uenigheter, så fortalte han at det har vært sunne diskusjoner der de har kommet til enighet. Han forklarte at mange av lekene har mer eller mindre blitt gjeninnført på skolen igjen. Henrik derimot forklarte at han er for den risikofylte leken, men at han ikke ønsker å bruke tid og energi for å kjempe for lekene. Han fortalte at i friminuttene får elevene lov av han å holde på med risikofylte aktiviteter, som blant annet klatring i trær, da han mener det er viktig at elever som liker slike aktiviteter også har sin mestingsarena. Samtidig sa han at det er ikke en så stor «hjertesak» for han, så om han møter andre lærere som ikke ønsker at elevene skal klarte i trær av ulike årsaker, så kommer ikke han til å kjempe for «elevene sin sak». Han fortalte at det blant de ansatte er noen uenigheter om hvor grensene skal gå og at det er noen som kjemper mer for den risikofylte leken, men at det ikke er noe han bruker energi på.

Jeg gidder ikke å bruke energi på det. Men når totalen er at du får veldig liten gevinst (...) Jeg tror ikke folk ser det gode med risikofylt aktivitet. Så du har ingenting å vinne på (Henrik).

En fellesnevner for alle deltakerne er at de i samtalene knyttet risikofylt lek til den frie leken. Stine fortalte at hun jevnlig har frilek i kroppsøvningsfaget. Hun forklarte at da er det ofte klatring, trampoline og risikofylte aktiviteter som er ønskelig fra elevenes side. Selv opplever hun at det noen ganger kan være utfordrende å se på når elevene henger høyt under taket, men videre sa hun at: «men så må jeg også tenke på at dem er barn og de må få lov til å utfolde seg».

Flertallet av deltakerne fortalte at kroppsøvningsundervisningen mest består av organiserte aktiviteter, og at de kunne hatt mer frilek. På spørsmål om hva elevene synes om frilek sa Martin: «De er veldig glade i frilek. Kjempe glad i det. Jeg tror det er en ting de savner». Både Martin og Henrik fortalte at de gangene de har frilek, så er det risikofylte aktiviteter

elevene oftest velger. De nevnte blant annet at elevene bruker å heise hverandre høyt opp i ringene, klatre i tau og utfordre hverandre med triks på trampoline. De forklarte at de tror elevene velger akkurat disse aktivitetene, fordi dette er aktiviteter elevene ikke har muligheten til å drive med på fritiden og i den organiserte kroppsøvningsundervisningen.

Dem får jo hold på med akkurat det dem vil. Litt mer sånn banale, sleng-seg-rundt-omkring leker (...) Ofte velg dem jo litt sånn risikofylte leker (Martin).

På spørsmål om viktigheten av den frie leken, forklarte Trude at man får mer konflikter i den frie leken. Hun sa at i den organiserte leken er det ofte tydelige regler, mens i den frie leken må elevene selv finne ut hvem de skal leke med, hva de vil gjøre og hvilke regler som gjelder. Hun forklarte at slike faktorer skaper konflikter og at det er viktig at elevene lærer seg å håndtere det.

På spørsmål om hva man bør tenke på når man driver med risikofylte leker, kommer Henrik og Knut med råd om å påse at man har god sikring og at man har nok voksentetthet. Henrik forklarte også at det er viktig å ha tydelige rammer og regler fra start. Trude derimot sa at: «Jeg tror vi må prøve å legge bort den risikostyrte tankegangen hvis man har den». Hun forklarte at isteden for å finne alt som er negativ og farlig med den risikofylte leken, så bør man heller tenke «hva er det verste som kan skje?».

På spørsmål om hva man kan gjøre hvis man føler seg utrygg i risikofylte aktiviteter, så kommer Ola med råd om kollega-veiledning. Han forklarer at ved hans skole så er det mange andre lærere som støtter seg på han, på bakgrunn av hans utdanning og lange erfaring som kroppsøvningslærer. Han fortalte også at man kan forsøke å snakke sammen og gjennomføre aktiviteter man er usikre på sammen med en annen lærer. Til slutt påpekte han at det er viktig at man sprer kunnskapen blant de ansatte.

Jeg tror du må hive deg ut i det. Det tror jeg gjør kroppsøving mer spennende for elevene. Hvis du har en lærer som gir dem litt utfordringer. For det handler jo om det, tøyne grenser (...) og etter hvert bli trygg på deg selv (Ola).

Som en avsluttende kommentar kom Stine med ett råd til lærere i skolen:

Aldri drep leken, tenker jeg. De lærer så mye av leken, samarbeid, være en god venn. De lærer så mye av det (Stine).

5.4 Utemiljø- «Så vi har mistet en del av skolegården vår etter det»

I kategorien «utemiljø» gir jeg et innblikk i utemiljøet på skolene som deltakerne jobber ved. Her skal jeg se på hvordan utemiljøet kan fremme og begrense elevenes mulighet for risikofylt lek. Det vil også bli sett på restriksjoner som har satt begrensinger for utemiljøet.

Knyttet til utemiljøet var det restriksjoner fra kommunen som utgjorde store deler av samtalen med Ola. Han fortalte om en skole som hadde blitt en del av en annen kommune, som da hadde helt andre regler knyttet til aktiviteter i skolegården. Han fortalte at kommunen tenkte mer på konsekvenser hvis elevene skulle slå seg. Ola fortalte at på skolen hans hadde de i mange år gitt hoppetau til alle elevene som startet på 1.trinn. Slik at alle elevene hadde hvert sitt hoppetau. Det satte kommunene en stopper for, og Ola fortalte at det var fordi de mente at elevene kunne henge seg med det. Videre sa han: «Det ble slutt. Så hoppetau må vi bare bruke under kontrollerte former». Ola forklarte også at det var blitt fjernet en sandkasse fra skolegården fordi den var laget i etasjer, og det var fare for at elevene kunne falle ned 50-70 cm. Han fortalte også at et basketballstativ som var kjøpt inn av elevene måtte fjernes. Og at en skli ble tatt vekk fordi det var risiko for kvelning, om elevene for eksempel skulle sette fast et skjerf når de brukte sklien.

Så vi har mistet en del av skolegården vår etter det (Ola).

Stine og Trude fortalte at deres skoler hadde utemiljøer med lite muligheter. Begge snakket om at elevene hadde lite lekeapparat å utfolde seg i. Stine fortalte at elevene ikke klagde over det, men at hun tror det er de voksne som tenker at barna må ha lekeapparater. Mens Trude sa at hennes elever ofte kjeder seg og finner på lite i friminuttene. Trude forklarte også at utemiljøet satte noen begrensninger for kroppsøvfaget når det kommer til uteaktivitet. Hun sa at det krever at hun som kroppsøvlærere må tilrettelegge miljøet mye i forkant av undervisning. Hun sa blant annet: «Da må jeg ta med kjegler, baller eller rokkeringer. Det krever litt mer utstyr på en måte». Trude fortalte også at det er lite risiko knyttet til det ene lekeapparatet de har, fordi det er sikkerhetsmatter der. På spørsmål om hvilken betydning slike sikkerhetsmatter har for elevene, svarte hun: «Jeg tror kanskje de blir mer passet på nå. Man tar kanskje flere vurderinger fra «voksensiden» da. Som ungene ikke er klar over».

Jeg har aldri hørt dem klage. Jeg tror det er vi voksne som tenker mer at de må ha apparater (Stine).

Jeg tenker at i et skoleområde bør man ha ulike miljøer. Fordi elever vil på ulike aldersstadier oppsøke forskjellige ting (Trude).

Alle deltakerne fortalte at de har akebakker i sitt utemiljø og at disse krever noen regler og retningslinjer. Martin og Henrik forklarte blant annet at bakkene blir stengte hvis de er veldig harde. Knyttet til regler i utemiljøet forklarer Henrik at noen av reglene er veldig diffuse. Han sa blant annet at han tillater at elevene klatrer i trær, men utdypet videre at andre lærere ikke tillater det. Martin fortalte at ved hans skole hadde det i perioder vært snakk om at «toppen er min»-leker og klatring skulle bli forbudt. Men han sa at de nå er enige om å la elevene holde på, men at det også er litt opp til den som har inspeksjon.

Men jeg har observert flere ganger at barn har fått beskjed om å gå ned fra trær
(Henrik).

Det skjer jo små ulykker der hele tiden, men vi lar dem jo få holde på med det
(Martin).

Mens de fleste deltakerne fortalte om begrensning i utemiljøet knyttet til mangel på muligheter og restriksjoner fra kommunene, fortalte Knut om en skole som selv hadde gjort restriksjoner. Han forklarte at skolen blant annet har kuttet ned greiner og trær, fjernet husker og gjort det forbudt med snøballkasting. Han sa at tiltakene ble gjort for å unngå at elevene skulle skade seg, som blant annet ved fallulykker fra trær. Videre fortalte han at noen elever hadde oppsøkt nye plasser å klatre, som førte til at de måtte gjøre flere tiltak. På spørsmål om han er enig i disse tiltakene, så var han litt todelt. På en side synes han at elevene må få utfolde seg, men samtidig sa han at: «jeg ser at hverdagen min har blitt mer behagelig, hvis jeg slipper å ha det som faremoment».

Vi gjør en del tiltak for å begrense muligheten til å komme borti de aktivitetene som er veldig risikofylte (Knut).

6 Diskusjon

Hensikten med denne studien var å undersøke kroppsøvlingslæreres holdninger og praksiser knyttet til risikofylt lek på 5. trinn. I dette kapittelet vil funnene bli diskutert i lys av teori og tidligere forskning. Kapittelet vil følge samme struktur som resultatkapittelet, der hvert av de fire temaene vil bli presentert og diskutert systematisk.

6.1 Egen opplevelse

Deltakernes forståelse og egne erfaringer av risikofylt lek kan man kjenne igjen fra Sandseter (2007) sin kategorisering av risikofylt lek. Alle deltakerne snakket om at de selv drev med klatring, og kategoriserer det som en type risikofylt lek. Denne aktiviteten kan man identifisere innenfor kategori 1, som handler om lek med store høyder. Deltakerne nevnte også andre aktiviteter som man finner i Sandseter (2007) sin kategorisering, som blant annet luftgevær som faller under kategori 3, og som omhandler lek med farlige redskaper. Deltakerne nevnte også sykling, aking og skikjøring som faller under kategori 2, lek med høy fart. Deltakerne fortalte også om en barndom der de fikk bevege seg og leke uten oppsyn av voksne, noe som potensielt kunne ført til at de hadde gått seg bort. Dette kjenner vi igjen fra kategori 6. I likhet med Kleppe et al. (2017) definerer deltakerne i denne undersøkelsen risikofylt lek som aktiviteter der det er en risiko for at noe skal gå galt, da med fokus på fysiske skader. I henhold med Thelle (2001) sin definering av risiko, forklarte også deltakerne risiko som noe negativt, da de knytter det opp til fysiske skader. Alle deltakerne snakket om fysiske skader grunnet fall fra høyder eller glatt underlag. Det er ingen av deltakerne som nevner noen andre typer skader eller negative opplevelser, som for eksempel redsel grunnet høyder eller ubehagelige situasjoner i den risikofylte leken. Funnene i denne studien viser at lærerne bare har opplevd småskader. Selv om ingen av deltakerne har opplevd noen alvorlige ulykker, frykter de i likhet med lærerne i studien til Porsanger og Sandseter (2021), de alvorlige skadene. Lærerne i min studie snakker blant annet om frykt for lammelse og nakkeskader. I likhet med Porsanger og Sandseter (2021) indikerer dette at lærerne bekymrer seg mer for alvorlighetsgraden av skadene, fremfor hyppigheten og frekvensen av skadene.

Deltakernes definering og forklaring knyttet til risikofylt lek kan man også kjenne igjen i Aven og Renn (2009) sin definisjon av risiko, der det blant annet fokuseres på alvorlighetsgraden av konsekvensen. Når lærerne snakket om deres praksis knyttet til risikofylte aktiviteter, så har alvorlighetsgraden av eventuelle skader stor betydning for den risikoen de knytter til aktiviteten. Knut fortalte blant annet at han synes trampoline medfører høy risiko når elevene får utforske de bevegelsesmønstrene de selv ønsker. Siden noen av elevene tar salto opplever han at alvorlighetsgraden kan bli stor om det skulle skje en eventuell ulykke i aktiviteten, da det kan føre til rygg- og nakkeskader. Han sa ikke noe om sannsynligheten for at noe slikt kan skje, men man kan forstå det slik at han unngår disse aktivitetene da han opplever at alvorlighetsgraden er for stor. På denne måten kan Knut sin praktisering av risikofylt lek være litt i strid med det han mener er viktig med leken. Han forklarte blant annet at han mener leken er viktig for at elevene skal overvinne ting de opplever som skummelt, da det vil gjøre det enklere å

møte frykter og utfordringer senere i livet. Dette samsvarer godt med det forskning sier om positive effekter av risikofylt lek. Der det blant annet kommer frem at for å håndtere risiko er det viktig at barn møter risikoer, slik at de får erfaringer knyttet til risikonivå i ulike situasjoner (Sandseter & Kvalnes, 2021). Derimot vil ikke Knut sine handlinger samsvare med det han mener er viktig for elevene, siden han unngår aktiviteter der elevene møter risikoer.

Sentralt i samtalene med deltakerne var hva de opplever som viktig med den risikofylte leken. Deltakernes forståelser kan man i stor grad kjenne igjen i tidligere forskning. Som tidligere forskning viser, mener også alle lærerne i min studie at den risikofylte leken er viktig både for elevens sosiale, fysiske og psykiske utvikling (Sandseter, 2014a). Innenfor det sosiale snakket Trude og Martin blant annet om at leken er viktig for at elevene skal forstå egen og andres genser, i tillegg til å forstå ulike sosiale situasjoner. For Martin er lekeslåssing noe han mener er sunt og viktig, blant annet for elevenes grensesetting. Lekeslåssing vil være innenfor det som defineres som *Rough & Tumble Play* (RTP). Slike leker skiller seg fra alvorlig slåssing, da det ikke handler om å skade hverandre, men leken skal gi barna muligheten til å lære seg om hva som er riktig og galt (Lykkegaard, 2014). I motsetning til Martin ser ikke Stine på dette som en verdifull lek. Derimot opplever hun det som en uting, der elevene går for langt og noen blir såret. Forskning viser til at gutter og menn i større grad utøver slik lek, og at menn i større grad tillater at barn driver med risikofylte leker (Sandseter, 2014b). Den ulike håndteringen av lekeslåssingen som man ser blant deltakerne her, kan man se i lys av studien gjort av Storli og Sandseter (2017). Studien viser at kvinnene hadde mindre erfaring med risikofylt lek og oppfattet denne typen lek mer negativt enn sine mannlige kollegaer. Studien viser også at mennene var mer deltakende i den risikofylte leken sammen med barna og dermed kjente til leken bedre. Funnene i min studie indikerer også at Martin i stor grad deltar i den risikofylte leken. Dette kan medføre at han har et annet innblikk i lekeslåssingen, og at han dermed føler han har mer kontroll og forståelse for viktigheten av leken. Siden det kan tolkes som Stine i mindre grad deltar selv i leken, kan det være enklere for henne å bestemme regler for leken og isteden observere den på avstand, noe som også samsvarer med tidligere studie av Storli og Sandseter (2017).

Knyttet til egen frykt og bekymring rundt risikofylt lek snakket Henrik om at han opplever at lærere får mer og mer ansvar. Han sa at dette økende ansvaret gjør at man blir mer bekymret for at noe skal gå galt. Videre utdypet han at siden læreren er en person som alle har et forhold til, så gjør det at man blir mer bekymret for negative omtaler. Han påpekte at det i media er et overtall av negative omtaler av lærere. I lys av offentlighetsprinsippet (Kvalnes, 2020), kan man tolke det slik at Henrik mener at om det skulle skje en ulykke knyttet til risikofylte aktiviteter, så er det noe han er redd for at skal omtales negativt i media. Dermed virker det som han ikke er bekvem med å offentlig forsvare en praksis som er dominert av gjøre-godt-etikk (Sandseter & Kvalnes, 2021), da han frykter for negative omtaler om det skulle skje en ulykke. Dermed kan det virke som Henrik støtter den unngå-skade kulturen som han viser til ved egen skole, grunnet bekymringer for offentlige omtaler ved eventuelle skader. Samtidig kan man spørre seg om en unngå-skade praksis ville blitt tatt godt imot fra foreldre og det offentlige. Møter man for eksempel foreldre som verdsetter risikofylt lek høyt og mener dette er viktig for barns utvikling og læring, så kan slike ulike holdninger skape spenninger og uenigheter. Dermed krever det at man som lærer ikke bare tenker konsekvensetikk (Lingås, 2019; Irgens et al., 2024), slik som Henrik viser til her. Han viser til en konsekvensetikk ved at han fokuserer på at resultatet og en eventuell ulykke dominerer, mens formålet med de risikofylte aktivitetene er mindre viktige for han. Derimot gjenspeiler det seg en

formålsetikk både i Stine og Trude sine praksiser. Trude fortalte blant annet at hun ikke tenker så mye risiko, og at hun mener sikkerhet og rutiner kan skape for mye fokus på risikoene ved aktivitetene. Stine mener også at risikofylte aktiviteter er viktig og noe elevene må få drive med, og at hun dermed må legge vekk egen frykt. Knyttet til Stine sin risikoakseptering mener hun i likhet med Thelle (2001) at risikoen ikke er helt ubetydelig, men at det er en risiko hun som lærer må leve med, nettopp fordi hun mener at klatring og risikofylte aktiviteter er noe elevene må få lov til å utøve.

Som nevnt tidligere, fortalte de fleste av lærerne i denne undersøkelsen at de frykter de alvorlige skadene. Undersøkelser gjort av Ellingsen (2008) viser at barn i Norge aldri har vært så trygg som nå. Funnene fra studien min samsvarer godt med disse undersøkelsene, da ingen av deltakerne i min studie hadde opplevd noen alvorlige ulykker i sin karriere som lærer. Selv om lærerne bare kunne fortelle om småskader, var det i likhet med resultatene fra studien til Porsanger og Sandseter (2021), de alvorlige ulykkene som lærerne fryktet mest. Stine og Knut utdypet at de fryktet nakkeskader og skader som kunne påvirke elevene for resten av livet. Knut kunne fortelle at denne frykten han kjenner på er noe han opplever at blir verre og verre med alderen. Dermed kan det i Knut sitt tilfelle, i likhet med studien til Haapasalo (1990), se ut til å være en sammenheng mellom alder og holdninger knyttet til risikofylt lek. For å sammenligne dette med Ola, som er den eldste av deltakerne i min studie, vil det i likhet med resultatet fra Sandseter (2014b) sin studie, ikke være en sammenheng mellom alder og holdninger til risikofylt lek. Ola fortalte blant annet om en ubehagelig opplevelse fra kroppsøvningsfaget som kunne blitt alvorlig, der en stein løsnet under klatring og kunne ha truffet en av elevene. Selv etter en slik hendelse fortalte han at han ikke frykter risikofylte aktiviteter. Thelle (2001) viser til at risikopersepsjon handler om hva vi vurderer som risikabelt og hvor stor man oppfatter at risikoen er. Resultatene fra studien min indikerer at disse to lærerne har relativt ulike risikopersepsjon. Knut opplever og finner store farer og usikkerhet knyttet til aktiviteter som blant annet klatring og trampoline. Mens Ola i den andre enden virker ikke til å oppleve like store usikkerheter og farer ved disse aktivitetene. Grunnen til at Ola praktiserer risikofylte aktiviteter, mens Knut unngår de, kan handle om deres ulike risikoakseptering. I følge Aven og Renn (2009) handler risikoakseptering om man klarer å stå i og godta den risikoen man står ovenfor. Siden Ola opplever lav risiko ved for eksempel klatring, vil det slik som Aven og Renn (2009) påpeker, være enklere for han å akseptere aktiviteten, mens det dermed vil være vanskeligere for Knut å akseptere aktiviteten da han opplever risikoen som høy.

Resultatene fra studien min viser at for enkelte av lærerne er det viktig å veilede elevene i den risikofylte leken. Henrik og Knut argumenterte for at veiledning fra lærere kan betrygge elevene og samtidig gjøre det tryggere hvis noe skulle gå galt. Slike håndteringer finner man også i tidligere forskning, som viser at barn både i skolen og på fritiden har mye mer tilsyn nå sammenlignet med tidligere (Skår & Krogh, 2009; Gundersen et al., 2016). Ved å veilede og beskytte elevene på denne måten, vil mye av verdien i den risikofylte leken forsvinne. Den utforskningen av seg selv og omgivelsen som Sandseter (2014a) vektlegger, kan da forsvinne ved at de voksne tilrettelegger aktiviteten og miljøet for å minke risikoen. Hvis en lærer sikrer og veileder i en hinderløype, så vil ikke den usikkerheten og risikoen, som Kleppe et al. (2017) påpeker som viktig for elevene i den risikofylte leken, være til stede. I dette tilfellet ser Henrik og Knut sin praksis ut til å dominere av det Sandseter og Kvalnes (2021) beskriver som aktiv unngå-skade etikk, der de justerer og veileder for å gjøre aktivitetene mindre farlig. Dermed ser det ut som deres etiske håndteringer er med på å ta bort viktige aspekter ved den risikofylte leken, som blant annet uforutsigbarheten i leken. I tillegg bidrar det til

at deres elever vet at lærerne vil være til stede, noe som kan bidra med en falsk trygghet. Lærerne vil med sin veiledning påvirke det reelle risikonivået, og elevene vil ikke få erfaring knyttet til det faktiske risikonivået i aktivitetene. I en hinderløype vil elevene ikke erfare den reelle risikoen ved for eksempel å falle ned fra en bom, da lærerne vil ta imot dem i fallet. Da vil man miste det Sandseter og Kvalnes (2021) karakteriserer som trening i å møte og håndtere risikoer. Slike reduseringer av utfordringer og risikoer kan også stå i strid med læreplanens verdier (Utdanningsdirektoratet, 2020a), da en slik praksis kan begrense elevene i å utfordre og tøyne egne grenser.

I motsetning til Knut og Henrik sin praksis, møter vi Trude og Martin som i større grad vektlegger gjøre-godt etikken (Sandseter & Kvalnes, 2021). Trude fortalte blant annet at hun er for at elevene klatrer i trær og driver med «kongen på haugen» leker. I samtalen med Martin tolker jeg det slik at han veksler mellom den aktive og passive siden, da han både utfordrer og legger til rette for risikofylte leker, samtidig som han fortalte at han innenfor klatring og lekeslåsning ikke griper inn i situasjonene. Jeg tenker at det er fint at han har en balanse mellom disse etiske sidene. Om han hele tiden hadde deltatt i lekene sammen med elevene, kunne det ført til at elevene hadde blitt passiv og dermed ikke utviklet de evnene de trenger for å håndtere situasjonene selv. Dermed vil det slik som Nygård, 2007 referert i Sandseter og Kvalnes (2021, s. 85-86), også være en fordel at han er litt passiv, slik at elevene også får utfordret seg selv i risikofylte aktiviteter.

6.2 Foreldre/hjem

I likhet med andre studier opplever lærerne i denne studien at foreldrene er mye mer til stede nå, og at barna er mindre ute i frilek sammenlignet med tidligere (Skår & Krogh, 2009; Gundersen et al., 2016). Trude opplever at barna driver med mindre frilek grunnet veldig mange organiserte aktiviteter på fritiden. Selv tror hun at når det blir så mye organiserte aktiviteter for barna, så vil det være mer stress enn det gagnar barna. I den frie leken vil det ikke være noe påvirkning fra ytre strukturer eller regler, og det er noe barna frivillig velger å delta i (Bateson, 2005; Pellegrini, 2009). Trude sin fortelling om samtalen med eleven (se under «Foreldre/hjem» i resultatkapitlet), gir et inntrykk av et barn som opplever stress og liten tid til andre aktiviteter på fritiden. Slike funn finner man også i studien gjort av Watchman og Spencer-Cavaliere (2017), der organiserte idrettsaktiviteter påvirker barns tid til frilek. Funnene i studien min antyder at noen barn opplever liten tid til frilek, og da blir det viktig at vi som voksenpersoner evaluerer og er kritiske til omfanget av organiserte aktiviteter. Funnene i studien min kan dermed indikere at foreldres økende tilstedeværelse og hyppigheten av organiserte aktiviteter er med på å begrense barnas mulighet for frilek. Da kan man spørre seg om slike begrensninger vil påvirke barnas mentale og fysiske utvikling. Om barna kun har organiserte aktiviteter på fritiden vil de ikke oppleve tid uten oppsyn fra voksenpersoner. En slik fritid kan igjen begrense barns mulighet for å drive med risikofylt lek. Trude sine erfaringer av de organiserte aktivitetene på fritiden, kan man også se i lys av Henrik sine oppfatninger av tomme fotball- og hockeybaner. Selv tenker jeg at barn ikke lenger har behov eller tid til å møtes på disse arenaene utenom fastsatte tider, da de bruker så mye av sin fritid på disse arenaen i organiserte situasjoner.

Både Henrik og Martin fortalte at de opplever at elevene møtes mye mindre på fritiden nå. Henrik sa at han tror at sosiale medier og spilling er mye av årsaken til at elevene møtes mindre utendørs for å leke. En studie gjort av Bayer et al. (2010) viser at

overbeskyttende oppvekst blant annet kan føre til angst, tilbaketrukkethet og ensomhet. Knyttet til funnene virker det som at barna har lite rom for å leke sammen med jevnaldrende uten tilsyn av voksenpersoner. Som foreldre og lærere i skolen tenker jeg det vil være viktig å gi barna tillit og mulighet til å til å drive med risikofylte aktiviteter, noe som igjen krever at man jobber med egen frykt (Sandseter, 2014b; Little et al., 2011). For å vise barna denne tilliten tror jeg det er viktig at man beveger seg fra det Sandseter og Kvalnes (2021) beskriver som en praksis som domineres av unngå-skade-etikk, til at man heller benytter en praksis som fokuserer på gjøre-godt-etikken. På denne måten vil man oppmuntrer og være positiv til risikofylte aktiviteter fremfor å sette restriksjoner for dem. For at barna skal oppleve denne tilliten, mener jeg at det er viktig at barna får leke utendørs uten konstant oppsyn fra voksenpersoner. Da tror jeg også vi kan oppleve at barn møtes og er mer utendørs, fordi de ikke møter begrensninger i leken. Knyttet til sosiale faktorer som Sandseter (2014a) påpeker som viktig i den risikofylte leken, tror jeg at en slik tillit vil bidra til at barna selv må håndtere og løse konflikter som oppstår i leken. For at barna skal håndtere det samfunnet de lever i, tenker jeg det er viktig at vi lar dem få muligheten til å løse og håndtere slike situasjoner selv.

Funnene fra studien indikerer at lærerne har mye mer kontakt med foreldrene nå sammenlignet med tidligere, grunnet den digitale verden. Samtidig fortalte lærerne at denne påvirkningen ikke er med på å begrense deres bruk av risikofylte aktiviteter. Likevel fortalte Stine at hun har en frykt for eventuelle reaksjoner fra foreldre om det skulle skje en ulykke. Martin fortalte også at han tror man blir mer påvirket enn man selv tror. En studie av Nesbit et al. (2021) viste at reaksjoner fra foreldre satte begrensninger for risikofylte aktiviteter. Slik som Martin fortalte, kan man dermed tenke seg at lærere blir mer påvirket av reaksjoner og sikkerhetsfokus enn de selv tror. I likhet med Sterman et al. (2020) legger flere av deltakerne i studien min vekt på samarbeid og gjensidig forståelse med foreldre knyttet til risikofylt lek. Trude og Knut forklarte blant annet at de mente det er viktig å fortelle foreldrene hvorfor man driver med risikofylt lek og viktigheten av det. For å kunne forstå hverandre og komme til enighet vil de i slike situasjoner være viktig å gå fra moral til etikk (Kvalnes, 2014, 2020). Når man møter foreldre som for eksempel er uenig knyttet til risikofylte aktiviteter, vil det som lærer være viktig å bruke profesjonelle ord og begreper i sine begrunnelser. Om man som lærer trenger å forsvare hvorfor man tar elevene med på sykkeltur eller lar de klatre i trær, kan det være viktig å sette seg inn i forskning knyttet til risikofylt lek. Ved å vise til viktigheten av risikofylt lek for barns læring og utvikling, både knyttet til det sosiale, mentale og fysiske, vil man få frem meningen med leken. På denne måten kan man gi foreldrene et innblikk i meningen og betydningen bak leken, og det vil kunne gi foreldrene et innrykk av at leken er godt gjennomtenkt fra lærernes side. I tillegg vil det kunne oppleves som en trygghet for foreldrene, når de opplever at lærerne har en tanke bak og mening knyttet til den risikofylte leken. En fin fremgangsmåte kan også være å vise til gjøre-godt-etikk og unngå-skade-etikk, både gjennom et kortsiktig og langsiktig perspektiv (Sandseter & Kvalnes, 2021). På denne måten vil foreldrene oppleve at dette ikke bare er knyttet til personlig moral og lærernes egne oppfatninger av leken, men at dette handler om systematisk tekning (Kvalnes, 2014, 2020). Ved å for eksempel vise til de antifobiske effektene ved å klatre i trær (Sandseter & Kennair, 2011), kan man gi foreldrene en forståelse av at slike aktiviteter vil være viktig for å overvinne frykter og angster i et livsløp. Om man samtidig refererer til at forskning viser til at overbeskyttelse kan føre til angst og tilbaketrukkethet (Bayer et al., 2010), kan man få mer dybde og troverdighet i sine begrunnelser. Samtidig tenker jeg at det er viktig at man ikke legger

dette frem som en kritikk mot deres foreldrestil, men at man presenterer dette som noe skolen jobber med og ønsker å samarbeide med foreldrene om.

Knyttet til deltakernes praksis kunne både Martin og Ola fortelle at de opplever at elevenes motorikk er dårligere sammenlignet med tidligere elever. Ola opplever at elevene har dårligere utholdenhet og hurtighet. Martin sa at han tror at noe av årsaken til denne utviklingen, handler om at barn er i mindre aktivitet og at barn møtes mindre på fritiden. Forskning viser blant annet at risikofylt lek er viktig for barns motoriske ferdigheter, da den blant annet legger til rette for kroppslige bevegelser som hopping og klatring (Pellegrini & Smith, 1998; Sandseter, 2014a). Da kan man tenke seg at den nedgangen i aktivitetsnivå som Martin forteller om, kan være en årsak til den motoriske nedgangen som lærerne i studien opplever. Martin mener at en løsning på denne negative utviklingen i barns motorikk, er å tilby mer risikofylte leker i skolen. Denne løsningen vil man som lærer i stor grad kunne begrunne ut ifra lærerplanen, der det står skrevet at elevene skal møte utfordringer og tøye egne grenser (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Martin mente at det er spesielt viktig at elevene får tilbud om risikofylte aktiviteter på skolen, da de møter lite av dette hjemme og på fritiden. En slik løsning kan man se i lys av «Riski» prosjektet. Her ble elevene tilbudt risikofylte aktiviteter, noe som hadde positiv innvirkning på deres motoriske utvikling og risikooppfatning (Lavrysen et al., 2017). Dermed kan et slik prosjekt bidra til at elever som er lite aktiv og sosial på fritiden, kan få muligheten til å møte slike aktiviteter i skolesammenheng. I tillegg tenker jeg at det kan bidra til at elevene tar med seg disse lekene og erfaringene hjem, noe som kan føre til at de blir mer aktive og sosiale på fritiden. På fritiden kan det også føles tryggere for foreldrene å la barna engasjere seg i slike aktiviteter på egenhånd, når de vet at barna er kjent med aktivitetene fra skolen. På denne måten tenker jeg at den negative utviklingen i barns motoriske ferdigheter kan snu, ved at barna får stimulert sine fysiske og motoriske ferdigheter, gjennom et tilbud av risikofylte aktiviteter både på skolen og fritiden.

6.3 Kollegaer/ledelse

Lærerne i denne studien har ulike erfaringer om lærersamarbeid knyttet til risikofylt lek. Stine fortalte blant annet at håndtering av risikofylt lek er noe de sjeldent snakker om ved hennes skole. Hun sa at de har handlingsplaner knyttet til svømming og livredning, men at de ellers ikke snakker om sikkerhet og risikofylte aktiviteter. Trude fortalte derimot om en skole der de snakker mye om temaet. Hun forklarte at de diskuterer fordeler og ulemper, og blir enige om hvor grensene skal gå. Stine sin erfaring kan man kjenne igjen fra Porsanger (2021) sin studie, der lærerne opplever at det blir satt av lite tid til kollegasamarbeid i kroppsøvfaget. Resultatene fra min studie kan indikere at slike kollegasamarbeid er viktig. Trude forklarte at det ble satt av tid til faget og at de ansatte samarbeider godt, og at det dermed fører til enigheter og en skole som legger til rette for utforskning. Stine fortalte derimot om lærere som samarbeidet og evaluerte lite rundt risikofylt lek. Da kan man spørre seg om det er det manglende kollegasamarbeidet som gjør at de snakker lite om håndtering av risikofylte aktiviteter. I en studie knyttet til kjønnsforskjeller kom det frem at kvinnene vektla samarbeid og støtte av sine mannlige kollegaer (Storli & Sandseter, 2017). Om Stine hadde møtt en lærer som Martin, kunne det ha oppstått spenninger knyttet til deres ulike meninger om lekeslåssing. Deres beskrivelser knyttet til lekeslåssing, gjenspeiler to lærere med relativt ulik risikopersepsjon. I tråd med Aven og Renn (2009) sin beskrivelse av risikopersepsjon,

kan det tolkes som Stine sin risikopersepsjon knyttet til lekeslåssing, preges av usikkerhet og en opplevelse av fare for elevene. Martin oppleves derimot som å ha kontroll over situasjonen. Stine og Martin sin uenighet om lekeslåssing, kan man se i sammenheng med Thelle (2001) sin beskrivelse av risikoakseptering, og om man er villig til å finne seg i risikoen man står ovenfor. Stine sin usikkerhet knyttet til risikoen ved lekeslåssing kan bidra til at hun ikke aksepterer leken, mens Martin sin opplevelse av kontroll i leken, kan bidra til at han aksepterer denne typen lek. Martin sin håndtering av lekeslåssing og andre risikofylte aktiviteter bære preg av gjøre-godt etikkens aktive side (Sandseter & Kvalnes, 2021), da han fortalte at han ofte leker sammen med elevene. Stine sin håndtering av lekeslåssing kan ses i lys av unngå-skade etikkens aktive side (Sandseter & Kvalnes, 2021), da hun forteller at hun griper inn og stopper slik lek når hun ser det. Om lærere med slike ulike oppfatninger jobber som kollegaer, kan det oppstå etiske dilemmaer. For å oppklare misforståelser og uenigheter, og for å kunne komme frem til felles løsninger, vil det være viktig å bruk det Kvalnes (2020) kaller for etikkens språk. Da blir det nødvendig at de to lærerne går fra system 1 og moralen, til etikken i system 2 (Kvalnes, 2014). Lærerne kan da ikke bare gi et raskt svar på om de aksepterer lekeslåssingen eller ikke, men de må sammen vurdere for og imot. For lærere som Martin og Stine blir det dermed viktig å snakke sammen om hva de mener og erfarer knyttet til lekeslåssing, slik at de sammen kan finne en løsning som begge aksepterer.

Under «egen opplevelse» ga jeg et innblikk i Knut sine frykter knyttet til risikofylt lek. I intervjuet foreslo han en løsning for å håndtere disse fryktene. Som studier viser vil det være viktig å erkjenne og jobbe med sin egen frykt (Sandseter, 2014b; Little et al., 2011). I Knut sine forklaringer kom det tydelig frem at han er klar over egen frykt og at han ikke ønsker at dette skal gå ut over sine elever. Han snakket blant annet om at en løsning kan være at man får en annen lærer til å gjennomføre aktiviteter man selv ikke klarer å håndtere. Samtidig virker det som Knut jobber ved en skole som benytter unngå-skade etikkenes passive side (Sandseter & Kvalnes, 2021). Siden skolen gjør aktive grep i utemiljøet for å unngå risikofylte situasjoner, tenker jeg at det kan påvirke lærernes praksis. Det kan føre til en kultur der man har et kortsiktig perspektiv på skader og negative opplevelser, for at man skal unngå farlige situasjoner for elevene her og nå. For Knut er hans meninger knyttet opp til det Sandseter og Kvalnes (2021) beskriver som gjøre-godt etikkens langsiktige perspektiv, mens hans praktisering er påvirket av unngå-skade etikkens kortsiktige perspektiv. I motsetning til Knut snakket Ola om en kollega-veiledning, der man samarbeider og håndterer aktiviteter man er usikre på sammen. Sammenlignet med Knut sin strategi, vil man med denne metoden måtte jobbe med egen frykt, fremfor å gi ansvaret til en annen lærer som allerede føler seg trygg i slike situasjoner. Om man ser disse to strategiene i lys av organisasjonskultur (Bang, 2020), vil håndteringene ved Ola sin skole i større grad være påvirket av felles normer, verdier og forståelser. Knut sin skole virker derimot å ha en organisasjonskultur som i mindre grad samhandler, noe vi kan tolke i hans forklaringer om å gi ansvaret videre til andre lærere, i tillegg til at han forteller om en skole som gjøre drastiske endringer i utemiljøet, uten at det blir tatt opp i fellesskap. Disse endringene vil bli diskutert nærmere innenfor «utemiljø».

Martin og Stine sine ulike oppfatninger av lekeslåssing kan også ses i lys av Storli og Sandseter (2017) sin studie knyttet til kjønnsforskjeller. I likhet med funnene i denne studien vises det til at menn i større grad tillater risikofylte lek. Slike kjønnsforskjeller uttrykte Martin også at han opplever ved sin egen skole. Martin mente at kvinnene ved hans skole er imot denne typen lek, da de selv har lite erfaring med leken og dermed

ikke ser viktigheten av den. Slike funn ble også gjort i studien av Storli og Sandseter, der de viser til at menn har mer kjennskap og kontroll i leken, siden de selv deltar og blir invitert inn i leken. Martin beskrev det som at kvinnene ved hans skole bare ser baksidene av den risikofylte leken, noe man kan kjenne igjen i unngå-skade etikkenes kortsiktige variant. Her vil man altså ikke tolerere negative og skadelige opplevelser. Slik Martin beskriver egne og flere av sine mannlige kollegaers holdninger knyttet til risikofylt lek, virker det som de praktiserer gjøre-godt etikkenes langsiktige perspektiv (Sandseter & Kvalnes, 2021). For dem handler den risikofylte aktiviteten om å skape positive opplevelser i et livsperspektiv. Dette kan man forstå når Martin forklarer at han og flere av hans kollegaer ser på dette som sunn lek. For dem er den risikofylte leken viktig for at elevene skal bli robuste og tåle utfordrende situasjoner, både nå og senere i livet. Ved Martin sin skole har lærerne dermed ulike etiske oppfatninger, og skolen praktiserer dermed både unngå-skade-etikken og gjøre-godt etikken. Samtidig forklarte han at lærerne har gjennom sunne diskusjoner kommet til enighet, slik at flere av de risikofylte lekene har blitt gjeninnført på skolen igjen. Om man ser denne enigheten i lys av Storli og Sandseter (2017) sin studie, så kan en eventuell bakgrunn for enigheten være at kvinnene har fått mer kjennskap og trygghet til leken, gjennom støtte og samtaler med sine mannlige kollegaer. Slike funn indikerer også viktigheten av kollegasamarbeid. I læreplan kommer det frem at elevene skal få muligheten til å utfordre og tøye egne grenser. Grunnet ulike tolkninger bli det dermed viktig at lærerne i kroppsøvfingsfaget sammen kommer til enighet om hvordan de ønsker å håndtere og praktisere slike mål. Funnene fra min egen studie, Porsanger (2021) sin studie, samt mine erfaringer fra studier og praksis, tydeliggjør mangelen på kollegasamarbeid i kroppsøvfingsfaget. Gjennom en femårig utdanning har jeg i praksis aldri erfart fellesmøter eller fagmøter knyttet til kroppsøvfingsfaget. For å skape en enighet og en mer lik tolkning av læreplan, tenker jeg at det er viktig at kroppsøvfingsfaget også får en høyere status i skolen. Et profesjonsfelleskap kan bidra med kunnskap og forskning om risikofylt lek, noe som kan gjøre møtet med foreldre og kollegaer med ulike etiske perspektiver enklere å håndtere.

Funnene fra studien min viser at det både er likheter og ulikheter knyttet til deltakernes etiske perspektiver. Ola og Trude er de deltakerne som i stor grad viser til en organisasjonskultur (Bang, 2020) som preges av felles verdier og håndteringer, der de praktiserer og verdsetter gjøre-godt etikken (Sandseter & Kvalnes, 2021). Dette kommer tydelig frem ved at de viser til kollegaveiledning og møter knyttet til håndtering av risikofylte aktiviteter. Derimot kan man tolke kulturen på skolene til Henrik og Martin som mer splittet, der kollegafellesskapet både er preget av det Janoff-Bulman et al. (2009) beskriver som proskriptiv og preskriptiv moral. Lærerne som har en proskriptiv moral kan ses i lys av unngå-skade etikk, da de vil være sensitive for negative utfall som for eksempel hvis en elev skader seg under risikofylte aktiviteter. Dette kommer blant annet frem ved Henrik sin skole, da han opplever at andre lærere ikke lar elever klatre i trær grunnet sikkerhet. Martin opplever ved sin skole at kvinnene er mer imot den risikofylte leken, da de ikke ser viktigheten av den. Derimot vil lærere med en preskriptiv moral se på de positive utfallene av risikofylte aktiviteter. Sammenlignet med gjøre-godt etikken (Sandseter & Kvalnes, 2021) vil de oppmuntre og fremme positive opplevelser i risikofylte aktiviteter. Denne oppmuntringen av risikofylte aktiviteter kjenner man igjen i både Henrik og Martin sine fortellinger om egen praktisering. Da kan man spørre seg om slike moralske spenninger og ulikheter ved Martin og Henrik sine skoler, viser til et behov for mer samarbeid og dialog i kroppsøvfingsfaget. Slik jeg tolker Henrik sine forklarelses virker det ikke som om han i nok stor grad ser viktigheten av den risikofylte leken. Disse antagelsene stammer fra hans egne uttalelser om viktigheten av leken og hans praksis

med å la elevene engasjere seg i risikofylte aktiviteter. Samtidig som han forteller at han ikke orker å kjempe for leken når han møter motstand fra kollegaer. Da kan det virke som hans skole, i likhet med det Porsanger (2021) sin studie viser, ikke vektlegger profesjonsfellesskapet i kroppsøvingsfaget. Om skolen til Henrik hadde vektlagt et slikt profesjonsfellesskap, kunne det bidratt til at han i større grad hadde følt støtte og oppmuntring fra kollegaene sine til å fortsette å kjempe for leken til tross for motstand.

Flertallet av deltakerne i denne studien knyttet den risikofylte leken til den frie leken. Stine fortalte at hun i kroppsøvingsfaget jevnlig har økter med frilek, mens flertallet av deltakerne i studien sa at det meste av undervisningen i faget er organisert. Deltakerne fortalte at det meste av den risikofylte leken skjer når elevene får drive med frilek. Martin påpekte at den frie leken er noe elevene er kjempeglade i og savner fra de lavere trinnene. Både Martin og Henrik opplever at elevene velger typiske risikofylte aktiviteter når de får frilek i kroppsøvingsfaget. Selv tenker jeg slik som Henrik påpeker, at elevene er glade i disse aktivitetene, fordi de får holde på med det de selv ønsker. Slik som Pellegrini (2009) påpeker er den frie leken noe elevene selv velger og den er ikke påvirket av fastsatte regler og andre ytre strukturer. Sammenlignet med det Henrik fortalte tidligere, om veiledning i hinderløyper, vil elevene i den frie leken i mindre grad bli påvirket av hans veiledning og regler for aktiviteten. Trude påpekte i likhet med Lillemyr (2020) at en viktig funksjon med frilek er at elevene får møte mer konflikter. Her må elevene selv bestemme regler og retningslinjer for leken, noe som vil være viktig for utvikling og læring knyttet til sosiale normer og verdier. Innenfor lekeslåssing vil elevene for eksempel erfare hva som er akseptable handlinger innenfor leken. Når voksne ikke blander seg inn og lar elevene få møte konflikter i leken, slik som blant annet Trude og Martin forteller at de gjør, får elevene muligheten til å regulere seg selv og finne ut hva som er riktig og passende i leken (Lykkegaard, 2014). I lys av læreplanen skal elevene etter endt skolegang forstå og håndtere ulikheter mellom seg selv og andre (Kunnskapsdepartementet, 2019). Som lærer er det dermed viktig at man gir fra seg litt av kontrollen, og legger til rette for aktiviteter der elevene får samhandle og løse utfordringer sammen.

Samtidig fortalte flere av lærerne i studien min at elevene savner mer av den frie leken. Lærerne sa at de i kroppsøvingsfaget praktiserer mest organiserte aktiviteter, men begrunner ikke hvorfor de sjeldent har frilek. I studien til Waite (2009) vises det til en gradvis nedgang i utendørslæring når barn går fra lavere til høyere trinn i barneskolen, og at noe av årsaken kan være at man ikke ser læringsverdien av denne typen lek. Om man ser dette i lys av resultatene fra min studie, kan det virke som elevene har mindre frilek nå sammenlignet med hva de har hatt i tidligere år i barneskolen, da de påpeker at de savner den frie leken. Det kan være ulike grunner til at lærerne velger bort den frie leken, men selv erfarer jeg som kroppsøvingslærer et behov for å organisere og styre aktiviteten for å sikre læring i faget. Etter erfaringer fra praksis og kunnskap fra teori, forskning og læreplanen ser jeg hvor viktig leken er for elevenes læring og utvikling. Dermed vil det slik som Lillemyr (2020) poengterer, være viktig at vi lærere er klare over hvilke funksjoner leken har for elevenes utvikling og læring. Så da krever det at lærere gir ifra seg litt av kontrollen, slik at elevene får muligheten til å utforske seg selv, sosiale samspill og miljøet de befinner seg i.

Avslutningsvis rådet Stine lærere om å «aldri drep leken». For å fremme den risikofylte leken i skolen tenker jeg i likhet med Stine at det er viktig at vi ikke prioriterer bort leken. Resultatene fra studien min viser i likhet med tidligere forskning at elevene driver med mye organiserte aktiviteter både i skolen og på fritiden (Skar et al., 2016). For å

fremme risikofylt lek mener jeg det er viktig å legge til rette for frilek, da den i motsetning til organiserte aktiviteter ikke er bestemt av gitte strukturer og regler (Pellegrini, 2009). I den risikofylte leken påpeker Sandseter (2014a) at det er viktig at barn får utforske og teste egne grenser. Da vil det være viktig at aktivitetene ikke er styrt av ytre strukturer og regler, slik at elevene selv får bestemme hvor egne grenser skal gå. For eksempel vil en organisert hinderløype begrense elevenes utforskning, i tillegg til at det vil være vanskelig å tilpasse løypen til elevenes ulike forutsetninger. Derimot vil frilek som klatring i trær i større grad være tilpasset alle elevene. Som lærer blir det da viktig å balansere mellom den aktive og passive siden i gjøre-godt-etikken (Sandseter & Kvalnes, 2021), slik at man både kan utfordre elevene, men også la dem utforske på egenhånd.

6.4 Utemiljø

Utemiljøet er et av funnene i studien som deltakerne opplever som betydningsfull for deres erfaringer og praktiseringer av risikofylt lek. Deltakerne snakket både om muligheter og begrensninger i utemiljøet ved deres skole. I tillegg opplever de at restriksjoner er med på å sette begrensninger for elevenes utfoldelse i utemiljøet.

Forskning viser at for at barn skal kunne teste grenser og utvikle sine ferdigheter knyttet til risikovurdering, er det viktig at barn møter miljøer som gir dem muligheten til å ta risikoer (Brussoni et al., 2012). Samtidig viser funnene i studien min at deltakerne opplever at utemiljøene ved deres skole har lite muligheter. Trude og Stine fortalte at skolene deres har lite lekeapparater, og i samtalen med Trude kom det frem at det eneste lekeapparatet skolen har, byr på lite risiko. Hun forklarte at det er sikkerhetsmatter rundt apparatet, noe som man kan kjenne igjen fra typiske KFC-lekeplasser (Woolley, 2008). Dermed vil ikke elevene få muligheten til å teste grenser og utvikle sine risikovurderinger, når miljøet er lagt til rette slik at de ikke møter risiko. Trude påpekte at vi voksne tar risikovurderinger for barna, og at barna selv ikke er klar over disse vurderingene. Selv tenker jeg at slike vurderinger fra «voksensiden» kan bidra med en falsk trygghet, som kan føre til at barna kan komme utenfor skumle situasjoner senere i livet, når de ikke har muligheten til veiledning og støtte fra andre. For eksempel kan barn som hele tiden har vært vant til sikkerhetsmatter, gjøre risikovurderinger som inkluderer slike sikkerhetstiltak. Dermed kan lek i mer naturlige miljøer, føre til ulykker og skader grunnet den falske tryggheten de har opplevd gjennom KFC-lekeplasser.

I samsvar med studien til Woolley og Lowe (2013) opplever Trude også at det er liten lekverdi ved skolen hennes, der hun ofte observerer at elevene kjeder seg og finner på lite i friminuttene. Stine opplever derimot ikke at elevene klager over utemiljøet, og hun påpekte i andre deler av samtalen at elevene finner på mye i friminuttene, som klatring og leking i skogen. Det er stor forskjell på beliggenheten til skolene som Trude og Stine jobber ved. Stine sin skole har i motsetning til Trude sin, tilgang til skogsområder. Dermed kan man se deres ulike erfaringer om lekverdi i lys av tilgangen til naturlige lekemiljøer. På grunn av beliggenheten kan man tolke det slik at utemiljøet på skolen til Stine gir elevene mer lekmuligheter, da det inkluderer naturlig lekemiljøer som i større grad kan legge opp til varierte aktiviteter. Dermed kan risikoaversjon og den manglende tilgangen på naturlige lekemiljøer ved Trude sin skole, se ut til å begrense elevenes tilgang på varierte lekmuligheter. Dette kan man finne støtte i fra tidligere forskning, der funnene viste høyere lekverdi i naturlige lekemiljøer sammenlignet med KFC-lekeplasser (Woolley & Lowe, 2013). En mulig løsning for den begrensede lekverdien som Trude

opplever ved sin skole, kan være å gjøre endringer i lekemiljøet. Ball et al. (2019) argumenterer blant annet for å gjøre miljøet mer variert og preget av naturlige elementer, for å fremme lekverdien.

Som tidligere forskning påpeker (Brussoni et al., 2012), viser også funnene fra min studie at foreldre og samfunnet er med på å påvirke barns engasjement i utendørslek. Ola og Knut viste til restriksjoner som har blitt gjort i deres utemiljø. For skolen til Ola så handler det om restriksjoner som er gjort fra kommunen sin side. Utemiljøet hadde blant annet naturlige og selvlagde apparater som ble fjernet grunnet sikkerhetsregler for skolegården. Ola kunne fortelle om en sandkasse som var bygget i etasjer, der han estimerte at høydene mellom etasjene var rundt 50-70 cm. Om man ser dette i lys av loven om sikkerhetsstandarder for lekeplasser, så kreves det sikkerhetsmatter ved fallhøyder på over 60 cm (Forskrift om sikkerhet ved lekeplassutstyr, 1996). Dermed ser det ut til at kommunen har fjernet sandkassene med bakgrunn av denne forskriften. Resultatene fra studien min understreker dermed at samfunnet er med å påvirke elevenes muligheter og engasjement i utendørslek, blant annet grunnet sikkerhetstiltak. Studien min viser også til at lærerne erfarer at elevene har dårligere motorikk og er mer inaktive og sensitive. Da kan man spørre seg om disse resultatene, slike som Wyver et al. (2010) påpeker, blant annet kommer av restriksjoner grunnet risiko- og sikkerhetstiltak som blir gjort av samfunnet og voksenpersoner. Jeg tenker at vi bør se barns inaktivitet og sensitivitet i lys av disse sikkerhetstiltakene. Barn som hele tiden blir beskyttet fra risikoer vil sjeldent oppleve frykt og usikkerhet, noe som gjør det vanskelig å håndtere lignende situasjoner senere i livet. Har du aldri kjent på redsler eller ubehag, vil det oppleves som fremmede og uhåndterbare følelser. Dermed fører overbeskyttelsen til at vi begrenser en viktig del av barns læring og utforsking. Dette kan man se i lys av Sandseter og Kennair (2011) sin studie om antifobiske effekter, der det å utsette seg for frykter man har, vil bidra til å redusere disse fryktene. Da kan det å la barna klatre i trær eller høyt under taket i gymsalen, bidra til å redusere en eventuell høydeskrekk. På denne måten vil elevene erfare hvordan de selv opplever og håndterer frykter. Disse erfaringene kan de ta med seg i møte med nye og lignende situasjoner.

I likhet med Ola sin skole har utemiljøet på skolen til Knut også gått igjennom store endringer, men dette er restriksjoner som er gjort av skolen selv. Han fortalte om en skole som har fjernet trær, andre klatremuligheter og en zip-line. Endringene ble gjort da de var bekymret for at elevene skulle skade seg. Samtidig fortalte han at disse tiltakene ikke ble diskutert i fellesskap, og han vet ikke hvem som avgjorde at det skulle være slik. Siden det ikke ble gitt noe motstand til disse endringene, kan det virke som det vektlegges en konsekvensetikk blant de ansatte, da de er bekymret for utfallet av aktivitetene (Lingås, 2019). Derimot vektlegger de ikke hensikten med aktivitetene, og skolen vil dermed ikke fremme de positive effektene av risikofylt lek. Studier viser blant annet til at risikofylte aktiviteter vil bidra til utvikling av sosiale egenskaper, motorisk kompetanse og risikohåndtering (Sandseter, 2014a; Sandseter & Kennair, 2011; Sandseter & Kvalnes, 2021). Ved at lærerne begrenser elevene i risikofylte aktiviteter, vil de dermed kunne begrense de positive aspektene som disse studiene viser til. I lys av unngå-skade etikken kan det tolkes som skolen bærer preg av et kortsiktig perspektiv (Sandseter & Kvalnes, 2021), der de kun fokuserer på å unngå skader og negative opplevelser for elevene her og nå. I det lange løp vil denne begrensningen i risikofylte aktiviteter, kunne føre til skader og manglende motorisk utvikling. Grunnen til dette kan være at siden elevene ikke vil få muligheten til å erfare aktiviteter som klatring og snøballkasting, så kan det føre til at de i fremtiden for eksempel mangler sosiale og motoriske egenskaper for å mestre aktiviteten. Om man har lite erfaring med

snøballkasting og aktiviteter som innebærer lekeslåssing, så kan det slik som Sandseter og Kvalnes (2021) antar, føre til at man ikke forstår og leser de sosiale signalene i leken. I tillegg forklarte Knut at de aktive restriksjonene som de gjør i utemiljøet, fører til at elevene finner andre plasser å drive med risikofylte aktiviteter. I likhet med tidligere forskning av Grundy, 2002 referert i Brussoni et al. (2012, s. 3139), opplever Knut at elevene oppsøker nye områder som det er større sjanse for at de kan skade seg ved. Dette fører til at skolen igjen må sette inn nye tiltak. Her ser det ut til å gå i en spiral der skolen hele tiden må sette inn nye tiltak, da elevene finner nye måter å drive med risikofylte aktiviteter, noe som resulterer i mer risikable og ukontrollerte situasjoner.

Knut sin skole ser ut til å mangle en organisasjonskultur som samhandler (Bang, 2020), da det blir tatt beslutninger uten at skolen snakker sammen. Her virker det som en skole som har behov for å diskutere etiske perspektiver innenfor det Kahneman (2011) kaller for system 2, slik at de får muligheten til å analysere og argumentere for og imot den risikofylte leken. Her vil det, slik som Sandseter og Kvalnes (2021) sier, være viktig å sette seg inn i forskning, både knyttet til barns utvikling og risikofylt lek. Slik som skolen holder på nå virker det som de jobber mot seg selv, ved at de setter inn tiltak for å unngå skader blant elevene, men som egentlig bare bidrar til mer utfordrende og skumle situasjoner. Dermed kan forskning bidra til ny kunnskap om viktigheten av risikofylt lek for elevenes læring og utvikling, som igjen kan hjelpe skolen i å forstå viktigheten av et utemiljø som legger til rette for elevenes behov.

Flere av de lekeapparatene som ble fjernet på skolene til Knut og Ola var naturlige/laget selv, noe som kan indikere at naturlige og selvlagde lekeapparater ikke samsvarer med det lovverket sier (Forskrift om sikkerhet ved lekeplassutstyr, 1996). Resultatene fra studien min indikerer at det kan være vanskelig å få godkjent naturlige lekemiljøer, noe som kan bidra til en økning i standardiserte lekeplasser. Slike lekeplasser vil ha mange likheter med KFC-lekeplasser, der barna blir beskyttet av inngjerding og sikkerhetsmatter (Woolley, 2008). Dette kan gradvis føre til at man mister tilgangen til lekemiljøer i naturen, og dermed også de positive effektene som Fjørtoft og Sageie (2000) viser til ved disse lekemiljøene, som blant annet fordelene for de motoriske ferdighetene.

7 Konklusjon

Denne studien synliggjør hvilke holdninger og praksiser kroppsøvingslærere har knyttet til risikofylt lek, for å fremheve lærernes stemme i et forskningsfelt som synes å ha begrenset forskning i skolesammenheng. Funnene fra denne studien indikerer at lærerne verdsetter og synes den risikofylte leken i skolen er viktig. Samtidig kommer det frem at lærerne praktiserer den risikofylte leken svært ulikt, der deltakerne både viser til sider ved gjøre-godt etikken og unngå-skade etikken (Sandseter & Kvalnes, 2021). Selv om flertallet av lærerne i undersøkelsen praktiserer denne typen lek i skolen, viser det seg at flere av dem har bekymringer knyttet til leken. I intervjuene kommer det blant annet frem at noen av lærerne i likhet med lærere fra studien til Porsanger og Sandseter (2021), bekymrer seg for de alvorlige skadene. Her snakket lærerne blant annet om frykten for nakkeskader og skader som kan påvirke elevene for resten av livet.

Funnen fra studien viser også at lærerne har en bekymring for elevenes motoriske utvikling. Flere av lærerne mente at dette kan handle om at elevene driver mindre med frilek og møtes sjeldnere på fritiden. Om man ser dette i lys av lærernes opplevelser av overflod av organiserte aktiviteter på fritiden og den økte tilstedeværelsen av foreldre, kan det virke som barna har begrenset med tilgang eller mulighet til å praktisere den risikofylte leken. Tidligere forskning viser at risikofylte aktiviteter er viktig for den motoriske utviklingen (Pellegrini & Smith, 1998; Sandseter, 2014a). En av deltakerne viste i likhet med «risiki» prosjektet (Lavrysen et al., 2017), at en mulig løsning for å øke de motoriske ferdighetene, kan være å innføre risikofylte aktiviteter i skolen og at dette er spesielt viktig siden elevene ikke møter slike leker på fritiden.

Gjennom studien kommer det frem at lærersamarbeid er viktig for den risikofylte leken. Samtidig viser funnene i studien at lærerne har ulike håndteringer av samarbeid og teamarbeid i kroppsøvingsfaget. Noen har dette som etablerte rutiner, mens andre forteller at dette ikke prioriteres. Funnene viser at slike samarbeid har vært viktig for å gjeninnføre risikofylte leker og for å skape en felles enighet blant lærerne. I likhet med Porsanger (2021) kan det tenkes at kroppsøvingsfaget blir prioritert bort til fordel for andre fag i skolen. I intervjuene fortalte en av deltakerne at samarbeid og fellesmøter med fokus på kroppsøvingsfaget er høyt prioritert ved hennes skole. For den risikofylte leken viste hun til at en slik dialog er viktig for at elevene skal få utforske, og for at lærerne skal bli enige om håndtering av grensesetting. Dermed indikerer funnene at et profesjonelt læringsfellesskap i kroppsøvingsfaget er viktig for den risikofylte leken i skolen.

Videre viser funnene fra studien at det er mange faktorer knyttet til utemiljøet som påvirker og begrenser den risikofylte leken i skolen. Lærerne viste blant annet til lite mangfoldige utemiljøer og at restriksjoner påvirker den risikofylte leken. To av deltakerne fortalte blant annet om utemiljøer med lite muligheter, der det er tilrettelagt med KFC-lekeplasser (Woolley, 2008). Dette mener lærerne at begrenser elevenes grensesetting og risikovurdering. Om man ser dette i lys av restriksjonene fra kommunen som ble gjort ved en av skolene, kan det virke som sikkerhetsstandarder for lekeplasser gjøre det utfordrende å skape utemiljøer som legger til rette for risikofylt lek. Funnene indikerer at sikkerhetstiltakene blant annet krever sikkerhetsmatter ved fallhøyder på over 60 cm, noe som lærerne påpekte at kan gi elevene en falsk trygghet. Videre

indikerer funnene dermed at sikkerhetsstandardene gjøre det vanskelig å benytte naturlige/selvlagde lekeapparater, noe som kan skape en økning i standardiserte lekeplasser. Da vil elevene kunne miste det Fjørtoft og Sageie (2000) beskriver som utforskning i varierte og naturlige miljøer, som blant annet viser seg å være viktig for elevenes motoriske utvikling. Tidligere forskning viser også at det er høyere lekverdi i naturlige lekemiljøer kontra KFC-lekeplasser (Woolley & Lowe, 2013).

For å videreutvikle kunnskap om risikofylt lek i skolen, er det også relevant å undersøke elevers og foreldres opplevelse av slik lek. Dette vil gjøre det mulig å sammenligne deres oppfatninger med lærernes. En slik studie vil bidra til å utforske hvordan man kan oppnå et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet når det gjelder risikofylt lek. Videre ville det være nyttig å anvende andre metodologiske tilnærminger for å undersøke effekten av risikofylt lek i skolen, spesielt med tanke på hvordan det påvirker elevers fysiske, psykiske og sosiale utvikling.

Referanser

- Aven, T. & Renn, O. (2009). On risk defined as an event where the outcome is uncertain. *Journal of Risk Research*, 12(1), 1-11.
<https://doi.org/10.1080/13669870802488883>
- Ball, D. J., Brussoni, M., Gill, T. R., Harbottle, H. & Spiegel, B. (2019). Avoiding a dystopian future for children's play. *International Journal of Play*, 8(1), 3-10.
<https://doi.org/10.1080/21594937.2019.1582844>
- Bang, H. (2020). *Organisasjonskultur* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Bateson, P. (2005). The Role of Play in the Evolution of Great Apes and Humans. I *The nature of play: Great apes and humans*. (s. 13-24). Guilford Press.
- Bayer, J. K., Hastings, P. D., Sanson, A. V., Ukoumunne, O. C. & Rubin, K. H. (2010). Predicting Mid-Childhood Internalising Symptoms: A Longitudinal Community Study. *International Journal of Mental Health Promotion*, 12(1), 5-17.
<https://doi.org/10.1080/14623730.2010.9721802>
- Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I. & Sleet, D. A. (2012). Risky play and children's safety: balancing priorities for optimal child development. *Int J Environ Res Public Health*, 9(9), 3134-3148. <https://doi.org/10.3390/ijerph9093134>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Ellingsen, D. (2008). *Tryggere, men kanskje kjedeligere*. Statistisk sentralbyrå. Hentet 06.03.2023 fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/tryggere-men-kanskje-kjedeligere>
- Fjørtoft, I. & Sageie, J. (2000). The natural environment as a playground for children: Landscape description and analyses of a natural playscape. *Landscape and Urban Planning*, 48(1), 83-97. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0169-2046\(00\)00045-1](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0169-2046(00)00045-1)
- Folkehelseinstituttet. (2018). *Folkehelse rapporten - kortversjon: Helsetilstanden i Norge 2018*.
<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/helsetilstanden-i-norge-20182.pdf>
- Folkehelseinstituttet. (2019). *Skadebildet i Norge. Fordeling etter utvalgte temaområder*.
https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2019/skadebildet-i-norge_rapport_2019.pdf
- Forskrift om sikkerhet ved lekeplassutstyr. (1996). *Forskrift om sikkerhet ved lekeplassutstyr*. Justis- og beredskapsdepartementet.
<https://lovdata.no/pro/SF/forskrift/1996-07-19-703>
- Fromberg, D. P. & Bergen, D. (2006). *Play from birth to twelve : contexts, perspectives, and meanings* (2. utg.). Routledge.
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology : a modified Husserlian approach*. Duquesne University Press.
- Giorgi, A. P. & Giorgi, B. M. (2003). The Descriptive Phenomenological Psychological Method. I P. M. Camic, J. E. Rhodes & L. Yardley (Red.), *Qualitative research in psychology expanding perspectives in methodology and design*. American Psychological Association.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter : å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Gundersen, V., Skår, M., O'Brien, L., Wold, L. C. & Follo, G. (2016). Children and nearby nature: A nationwide parental survey from Norway. *Urban Forestry & Urban Greening*, 17, 116-125.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ufug.2016.04.002>

- Haapasalo, J. (1990). The Eysenck personality questionnaire and Zuckerman's sensation seeking scale (form v) in Finland: Age differences. *Personality and Individual Differences*, 11(5), 503-508. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(90\)90063-W](https://doi.org/10.1016/0191-8869(90)90063-W)
- Irgens, T., Ryland, L. & Egeland, O. (2024). Risikolek – en fare eller nødvendighet? I A. Ø. Halsnes & L. K. Ryland (Red.), *Hånd i hånd i barnehagelærer-utdanningen: Der lek, fag og praksis møtes* (s. 29-42). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa291002>
- Janoff-Bulman, R., Sheikh, S. & Hepp, S. (2009). Proscriptive Versus Prescriptive Morality: Two Faces of Moral Regulation. *J Pers Soc Psychol*, 96(3), 521-537. <https://doi.org/10.1037/a0013779>
- Jelleyman, C., McPhee, J., Brussoni, M., Bundy, A. & Duncan, S. (2019). A Cross-Sectional Description of Parental Perceptions and Practices Related to Risky Play and Independent Mobility in Children: The New Zealand State of Play Survey. *Int J Environ Res Public Health*, 16(2). <https://doi.org/10.3390/ijerph16020262>
- Jerebine, A., Fitton-Davies, K., Lander, N., Eyre, E. L. J., Duncan, M. J. & Barnett, L. M. (2022). "Children are precious cargo; we don't let them take any risks!": Hearing from adults on safety and risk in children's active play in schools: a systematic review. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 19(1), 1-111. <https://doi.org/10.1186/s12966-022-01344-7>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2017). *Kvalitativ analyse : syv traditioner*. Hans Reitzel.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.
- Kleppe, R., Melhuish, E. & Sandseter, E. B. H. (2017). Identifying and characterizing risky play in the age one-to-three years. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(3), 370-385. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1308163>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvalnes, Ø. (2014). *Etikk for lærere*. Universitetsforlaget.
- Kvalnes, Ø. (2020). *Etikk og bærekraft* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Lavrysen, A., Bertrands, E., Leyssen, L., Smets, L., Vanderspikken, A. & De Graef, P. (2017). Risky-play at school. Facilitating risk perception and competence in young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 89-105. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1102412>
- Lillemyr, O. F. (2020). *Lek på alvor : barns lek - en utfordring for læring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Lingås, L. G. (2019). *Etikk for pedagoger* (3. utg.). Gyldendal.
- Little, H., Sandseter, E. B. H. & Wyver, S. (2012). Early Childhood Teachers' Beliefs about Children's Risky Play in Australia and Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(4), 300-316. <https://doi.org/10.2304/ciec.2012.13.4.300>
- Little, H., Wyver, S. & Gibson, F. (2011). The influence of play context and adult attitudes on young children's physical risk-taking during outdoor play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 113-131. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.548959>
- Lykkegaard, M. (2014). Kamp, leg og slåskultur IJ.-O. Jensen (Red.), *Vilt og farlig : om barns og unges bevegelseslek*. Gyldendal akademisk
- Nesbit, R. J., Bagnall, C. L., Harvey, K. & Dodd, H. F. (2021). Perceived Barriers and Facilitators of Adventurous Play in Schools: A Qualitative Systematic Review. *Children*, 8(8), 681. <https://www.mdpi.com/2227-9067/8/8/681>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet 14.03.2024 fra <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og>

- utvalg/nesh/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/
- New, R. S., Mardell, B. & Robinson, D. (2005). Early childhood education as risky business: going beyond what's "safe" to discovering what's possible. *Early Childhood Research & Practice*, 7(2).
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human development*. Oxford University Press.
- Pellegrini, A. D. & Smith, P. K. (1998). Physical Activity Play: The Nature and Function of a Neglected Aspect of Play. *Child Development*, 69(3), 577-598. <https://doi.org/10.2307/1132187>
- Porsanger, L. (2021). Risk and safety management in physical education: teachers' knowledge. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 28(1), 16-28. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1934663>
- Porsanger, L. & Sandseter, E. B. H. (2021). Risk and Safety Management in Physical Education: Teachers' Perceptions. *Education Sciences*, 11(7), 321. <https://www.mdpi.com/2227-7102/11/7/321>
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Sandseter, E. B. H. (2007). Categorising risky play—how can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237-252. <https://doi.org/10.1080/13502930701321733>
- Sandseter, E. B. H. (2014a). Boblende glede og sug i magen: Risikofyllt lek i barnehagen. I J.-O. Jensen (Red.), *Vilt og farlig : om barns og unges bevegelseslek*. Gyldendal akademisk.
- Sandseter, E. B. H. (2014b). Early childhood education and care practitioners' perceptions of children's risky play; examining the influence of personality and gender. *Early Child Development and Care*, 184(3), 434-449. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.794797>
- Sandseter, E. B. H., Cordovil, R., Hagen, T. L. & Lopes, F. (2020). Barriers for Outdoor Play in Early Childhood Education and Care (ECEC) Institutions: Perception of Risk in Children's Play among European Parents and ECEC Practitioners. *Child Care in Practice*, 26(2), 111-129. <https://doi.org/10.1080/13575279.2019.1685461>
- 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), 147470491100900212. <https://doi.org/10.1177/147470491100900212>
- Sandseter, E. B. H. & Kvalnes, Ø. (2021). *Risikofyllt lek : en etisk utfordring*. Universitetsforlaget.
- Sandseter, E. B. H., Sando, O. J., Pareliussen, I. & Egset, C. K. (2013). *Kartlegging av hendelser og ulykker som medfører skade på barn i barnehage*. <https://open.dmmh.no/dmmh-xmlui/bitstream/handle/11250/2427379/Skaderapporten%20endelig%20med%20logo.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Skar, M., Wold, L. C., Gundersen, V. & O'Brien, L. (2016). Why do children not play in nearby nature? Results from a Norwegian survey. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(3), 239-255. <https://doi.org/10.1080/14729679.2016.1140587>
- Skår, M. & Krogh, E. (2009). Changes in children's nature-based experiences near home: from spontaneous play to adult-controlled, planned and organised activities. *Children's Geographies*, 7(3), 339-354. <https://doi.org/10.1080/14733280903024506>
- Sterman, J., Villeneuve, M., Spencer, G., Wyver, S., Beetham, K. S., Naughton, G., Tranter, P., Ragen, J. & Bundy, A. (2020). Creating play opportunities on the school playground: Educator experiences of the Sydney playground project. *Aust Occup Ther J*, 67(1), 62-73. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12624>

- Storli, R. & Sandseter, E. B. H. (2017). Gender matters: male and female ECEC practitioners' perceptions and practices regarding children's rough-and-tumble play (R&T). *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 838-853. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1380881>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thelle, D. (2001). *På den usikre siden : risiko som forestilling, atferd og rettesnor*. Cappelen akademisk forlag.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Kroppsøving (KRO01-05), Fagets relevans og sentrale verdier*. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Kroppsøving (KRO01-05), Tverrfaglige temaer*. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/tverrfaglige-temaer?lang=nob>
- Waite, S. (2009). Outdoor learning for children aged 2–11: Perceived barriers, potential solutions. Fourth international outdoor education research conference, La Trobe university, Beechworth, Victoria, Australia.,
- Waite, S. (2010). Losing our way? The downward path for outdoor learning for children aged 2–11 years. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 10(2), 111-126. <https://doi.org/10.1080/14729679.2010.531087>
- Watchman, T. & Spencer-Cavaliere, N. (2017). Times have changed: Parent perspectives on children's free play and sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 32, 102-112. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.06.008>
- Wohlin, C. (2014). *Guidelines for snowballing in systematic literature studies and a replication in software engineering*. Proceedings of the 18th International Conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering, London, England, United Kingdom. <https://doi.org/10.1145/2601248.2601268>
- Woolley, H. (2008). Watch this space! Designing for children's play in public open spaces. *Geography Compass*, 2(2), 495-512.
- Woolley, H. & Lowe, A. (2013). Exploring the Relationship between Design Approach and Play Value of Outdoor Play Spaces. *Landscape Research*, 38(1), 53-74. <https://doi.org/10.1080/01426397.2011.640432>
- Wyver, S., Tranter, P., Naughton, G., Little, H., Sandseter, E. B. H. & Bundy, A. (2010). Ten ways to restrict children's freedom to play : the problem of surplus safety. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(3), 263-277. <https://doi.org/10.2304/ciec.2010.11.3.263>

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt

23.05.2024, 10:25

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
929218

Vurderingstype
Automatisk

Dato
10.11.2023

Tittel
Risikofylt lek i kroppsøving

Behandlingsansvarlig institusjon
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig
Ellen Beate Hansen Sandseter

Student
Hedda-Therese Dikvold Jørgensen

Prosjektperiode
01.11.2023 - 06.06.2024

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 06.06.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

Risikofylt lek i kroppsøvfingsfaget

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke holdninger og praksiser kroppsøvfingslærere har til risikofylt lek. Det vil også bli sett på etiske dilemmaer som kan oppstå knyttet til risikofylt lek. I dette skrivet gir vi deg informasjon om malene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg studerer mitt siste år på grunnskolelærerutdanningen ved NTNU, og skal det neste året skrive min masteroppgave. Oppgaven min skal se nærmere på de holdningene og praksisene som kroppsøvfingslærere har knyttet til risikofylt lek. Det vil også bli sett på etiske dilemmaer som kan oppstå knyttet til risikofylt lek. Datainnsamlingen vil bli gjort gjennom intervjuer, med mål om å få innsikt i tankene og erfaringene du har relatert til dette temaet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet. Masteren skal skrives av Hedda-Therese Dikvold Jørgensen, med Ellen Beate Hansen Sandseter som veileder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å rekruttere deltakere blir det sendt ut e-post til ulike skoler for å høre om de har lærere som møter kriteriene som er ønskelig. Jeg ser etter 5-6 personer som ønsker å delta. Kriteriene for undersøkelsen er at det skal være kroppsøvfingslærere som jobber på 5.trinn.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du ønsker å delta i dette prosjektet innebærer det at du møter opp til et fysisk intervju. Intervjuet vil ta om lag 30-45 minutter. Intervjuene inneholder spørsmål knyttet til dine erfaringer og praksiser knyttet til risikofylt lek. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen.

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. Det er kun jeg Hedda Dikvold Jørgensen, og min veileder Ellen Beate Hansen Sandseter som har tilgang til dataen. Dataen vil bli lagret gjennom Nettskjema. Navn og kontaktinformasjon vil lagres på egen navneliste adskilt fra øvrig data. Det vil ikke bli opplyst om navn i selve prosjektet. Dataen skal være anonym og det vil ikke være mulig å gjenkjenne deltakeren.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes august 2024. Ved prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes, både lydopptak og transkribering.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- NTNU ved Ellen Beate Hansen Sandseter (ellen.b.sandseter@ntnu.no/ 73 80 52 59)
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen (thomas.helgesen@ntnu.no/ 93079038)
Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Ellen Beate Hansen Sandseter

Hedda-Therese Dikvold Jørgensen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Risikofylt lek i kroppsøvingsfaget*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

• å delta i intervju

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

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

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilken utdanning har du innenfor kroppsøvfingsfaget?
- Drev du med risikofylt lek når du selv var liten?
 - o Still flere oppfølgingsspørsmål her
 - o Ikke bare i kroppsøvfingsfaget, men også hjemme
- Hvordan forstår du risikofylt lek?
- Praktiserer du risikofylt lek i din undervisning? Ja- hvordan? Nei- hvorfor?
 - o Hvordan praktiserer du risikofylt lek i din kroppsøvfingsundervisning?
 - o Varierer det hvordan du praktiserer risikofylt lek i forhold til årstider?
- Hva synes du er utfordrende med risikofylt lek?
- Hvordan opplever du at etiske utfordringer påvirker din bruk av risikofylt lek i kroppsøvfingsundervisningen?
- Hvordan opplever du støtten fra ledelsen?
- Hva erfarer du at elevene synes om risikofylt lek?
- Hvordan opplever du at utemiljøet på skolen legger til rette for risikofylt lek?
- Hvordan opplever du at risikofylt lek kommer frem i læreplanen?
- Hvordan opplever du at foreldrene begrenser eller fremmer aktiviteten?
- Er du redd for reaksjoner fra foreldre?
 - o Kommunikasjon og samarbeid
- Er dette et tema som diskuteres blant de ansatte?
 - o Hvorfor?
 - o Har dere en felles policy om risikofylt lek på skolen?
- Har du opplevd at elever har skadet seg i slike aktiviteter?
 - o Hvis ja, hvilke typer aktiviteter?
 - o Hvilke betydning har det for hvordan du ser på og praktiserer risikofylt lek?
- Har du noe flere tanker rundt risikofylt lek som du vil dele?

