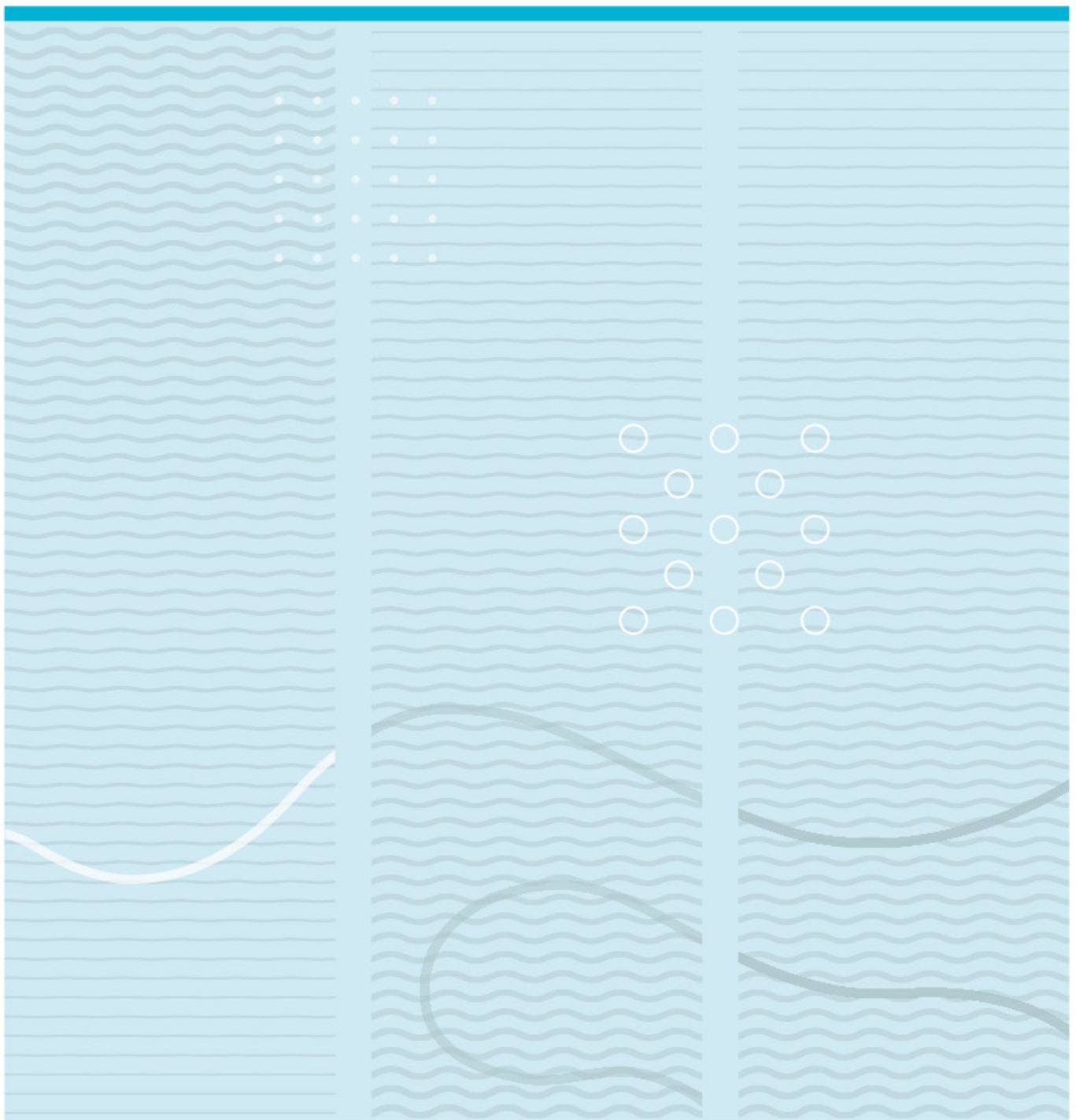


Heidi Bang Eikesdal og Karoline Emilie Skotterud Rasmussen

## Friminutt – En arena for relasjonsbygging?





Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Heidi Bang Eikesdal og Karoline Emilie Skotterud Rasmussen

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

## Evig vennskap

De smiler, er gode venner.

Med glede de holder  
hender.

Lekende lett tripper  
stegene frem.

De stopper, og gir så  
hverandre en klem.

Skrattende latter.

De løper så fritt.

Men klokken den ringer.

De går hver til sitt.

Et friminutt blir atter  
brutt.

Mens et oppriktig vennskap -  
vil aldri ta slutt.

Av: Lill-Helen Lilleng

# Sammendrag

Gjennom lek vil barn utfolde seg kreativt og utforske verden og sider ved seg selv og andre (Udir, 2021, s. 2). Verdier som mestring, glede og humor, følelse av fellesskap og å høre til, samt medvirkning, er verdier som kan komme godt til syne gjennom leken. I denne masteroppgaven er det den frie leken i friminutt, der barn leker på eget initiativ og selv bestemmer hva og hvem de skal leke med, som blir løftet fram. Masteroppgaven belyser også emner som vennskap, friminutt, uteområde, relasjonskompetanse og de ansattes rolle. Elevenes stemme var noe vi ønsket å formidle gjennom vår studie, hvor det var elevenes erfaringer med lek i friminuttet vi anså som viktig. Ved å undersøke den frie leken i friminuttet, ønsket vi å få belyst denne problemstillingen; *“Hvordan kan leken i skolens friminutt støtte elevenes relasjonsbygging på 1.trinn?”* Problemstillingen vil bli belyst via empiri innhentet fra elever og lærere ved en skole gjennom kvalitativ forskning og teori.

Noen sentrale funn i denne avhandlingen er: Elevene i denne masteroppgaven erfarte at leken kun foregikk i friminutt og vennskap ble nært knyttet opp til leken. I den frie leken, var det rolleleken som tok størst plass i friminuttet for førstetrinnselevne. Alle elevene vi intervjuet så på snøborgen, et stort åpent område, som en viktig plass for leken, fordi det innbydde til kreativitet og rollelek. Lærerne opplevde at regler kunne bidra til et begrenset aktivitetsmønster, som igjen ga et begrenset handlingsrom for elevenes frie lek. Et annet sentralt funn handlet om å gi elevene tid og rom for å komme inn i lek, og et tiltak som å forlenge friminutt for de yngste elevene, kunne bidra til dette. De ansattes rolle vil hele tiden kunne endre seg, alt etter hvilken situasjon de observerer. Det viktigste for elevene er ansatte som er til stede og som hjelper til ved behov. Til slutt kom det også frem at lek i friminuttet alene ikke er nok for å skape gode relasjoner mellom elevene.

Den frie leken for de yngste elevene i skolen er viktig. Det er her de får utfolde seg, samtidig som de får trent på sosiale ferdigheter, i lag med sine klassevenner. Å legge til rette for et lengre friminutt, innføre uteskole med fokus på frilek og gjøre tiltak for å utvikle flere relasjoner innad i klassen, kan bidra til at den frie leken støtter opp om relasjonsbyggingen. For at leken skal kunne støtte relasjonsbyggingen, er det også behov for ansatte som er til stede, og som kan hjelpe til i situasjoner der det er behov.

# Abstract

Through play, children express themselves creatively and explore the world and aspects of themselves and others (Udir, 2021, p. 2). Values such as mastery, joy and humor, a sense of community and belonging, as well as participation, can be well represented through play. This master theses focuses on the focus is on free play during recess, where children play spontaneously and decide for themselves what and who to play with. The thesis also explores topics such as friendship, recess, outdoor areas, relational competence, and the role of the staff. We wanted to include the voice of the pupils through our study, where their experiences with play during recess were considered important. By investigating free play during recess, we aimed to shed light on the following research question: "How can play during school recess support relationship-building among first-grade students?" The research question will be explored through empirical data collected from students and teachers at a school, using qualitative research and theory.

Some key findings in this dissertation are: The students experienced that play only took place during recess, and friendship was closely linked to play. In free play, imaginative play took up the most space during recess for the first-grade students. All the students we interviewed considered the snow fortress, a large open area, as an important space for play because it encouraged creativity and role-playing. The teachers noted that rules could contribute to a limited pattern of activities, which in turn restricted the scope for students' free play. Another significant finding was the importance of giving students time and space to enter into play. Initiatives such as extending recess for the youngest students could contribute to this. The role of the staff constantly changes depending on the situation they observe. What is most important for the students is having staff members present who can assist when needed. Finally, it was also revealed that play during recess alone is not enough to create good relationships among the students.

Free play is important for the youngest students in school. It is where they can express themselves while also practicing social skills with their classmates. Facilitating longer recess periods, introducing outdoor education with a focus on free play, and taking measures to develop more relationships within the class can contribute to free play supporting relationship-building. In order for play to support relationship-building, the presence of staff members who can assist in situations when needed is also necessary.

# Innholdsfortegnelse

|  |           |
|--|-----------|
| <b>SAMMENDRAG</b> .....                                    | <b>3</b>  |
| <b>ABSTRACT</b> .....                                      | <b>4</b>  |
| <b>FORORD</b> .....  | <b>8</b>  |
| <b>1.0 INNLEDNING</b> .....                                | <b>9</b>  |
| 1.1 TEMA OG MOTIVASJON FOR OPPGAVEN .....                  | 9         |
| 1.2 PROBLEMSTILLING .....                                  | 10        |
| 1.3 AVGRENSNING.....                                       | 10        |
| 1.4 TEMAETS AKTUALITET .....                               | 11        |
| 1.4 BEGREPSAVKLARINGER .....                               | 12        |
| <i>Relasjonsbygging / relasjonskompetanse</i> .....        | 12        |
| <i>“Den frie leken”</i> .....                              | 13        |
| <i>Rollelek</i> .....                                      | 13        |
| <i>Vennskap</i> .....                                      | 13        |
| 1.6 TIDLIGERE FORSKNING .....                              | 13        |
| 1.7 OPPGAVENS OPPBYGNING.....                              | 16        |
| <b>2.0 TEORI</b> .....                                     | <b>18</b> |
| 2.1 LEK .....  | 18        |
| 2.1.1 <i>Lek som fenomen</i> .....                         | 19        |
| 2.1.2 <i>Lekens egenverdi</i> .....                        | 20        |
| 2.1.3 <i>Den frie leken</i> .....                          | 21        |
| 2.1.4 <i>Den frie leken i skolen</i> .....                 | 22        |
| 2.1.5 <i>Rollelek</i> .....                                | 22        |
| 2.2 VENNSKAP .....   | 24        |
| 2.2.1 <i>Vennskap som begrep</i> .....                     | 24        |
| 2.2.2 <i>De viktige vennskapene</i> .....                  | 24        |
| 2.3 RELASJONSKOMPETANSE .....                              | 26        |
| 2.3.1 <i>Relasjonell kapital</i> .....                     | 26        |
| 2.6 FRIMINUTT OG UTEOMRÅDE.....                            | 27        |
| 2.6.1 <i>Friminutt</i> .....                               | 27        |
| 2.6.2 <i>Uteområde</i> .....                               | 29        |
| 2.5 DE ANSATTES ROLLE I FRIMINUTT .....                    | 31        |
| 2.5.1 <i>Posisjoner</i> .....                              | 31        |
| 2.5.2 <i>Posisjoner bestemmes ut fra situasjoner</i> ..... | 32        |
| 2.6 OPPSUMMERING AV TEORIKAPITTELET .....                  | 34        |
| <b>3.0 METODE</b> .....                                    | <b>37</b> |

|   |           |
|---|-----------|
| 3.1 KVALITATIVT FORSKNINGSDESIGN .....                            | 37        |
| 3.2 UTVALG .....  | 37        |
| 3.2.1 Barn som informanter .....                                  | 38        |
| 3.3 OBSERVASJON OG KARTLEGGING AV LEKEMILJØET I SKOLEGÅRDEN ..... | 38        |
| 3.4.1 Intervjuguide.....  | 40        |
| 3.4.2 Valg av gjennomføring.....                                  | 40        |
| 3.4.3 Fokusgrupper med elevene .....                              | 40        |
| 3.4.4 Fokusgruppe med lærere.....                                 | 41        |
| 3.4.5 Gjennomføring av elevintervjuene .....                      | 41        |
| 3.4.6 Gjennomføring av intervju med lærere.....                   | 43        |
| 3.4.7 Erfaringer fra intervjuene.....                             | 43        |
| 3.5 ETISKE VURDERINGER .....                                      | 44        |
| 3.6 PÅLITELIGHET OG GYLDIGHET .....                               | 45        |
| 3.6.1 Validitet .....   | 45        |
| 3.6.2 Generaliserbarhet.....                                      | 46        |
| 3.7 EMPIRI.....   | 46        |
| 3.8 ANALYSE .....   | 46        |
| 3.8.1 Transkribering .....  | 46        |
| 3.8.2 Analyseprosessen .....                                      | 47        |
| 3.8.4 Funn .....  | 51        |
| <b>4.0 FUNN .....</b>   | <b>52</b> |
| 4.1 OBSERVASJON AV SKOLEGÅRDEN .....                              | 52        |
| 4.1.1 Skolegårdens oppbygning.....                                | 52        |
| 4.1.2 Hvor leker elevene? .....                                   | 52        |
| 4.1.3 Hvor er de ansatte?.....                                    | 53        |
| 4.2 FOKUSGRUPPENE PÅ FØRSTE TRINN.....                            | 53        |
| 4.2.1 Friminuttets viktighet .....                                | 53        |
| 4.2.2 Frilek.....   | 54        |
| 4.2.3 Hvilke typer lek.....                                       | 54        |
| 4.2.4 Vennskap.....   | 57        |
| 4.2.5 Relasjonskompetanse i elevenes lek .....                    | 57        |
| 4.2.6 De ansattes rolle.....                                      | 58        |
| 4.2.7 Regler.....   | 59        |
| 4.3 INTERVJU MED LÆRERE .....                                     | 60        |
| 4.3.1 Den frie leken og relasjoner .....                          | 60        |
| 4.3.2 Sosialisering og relasjoner.....                            | 62        |
| 4.3.3 De ansattes rolle.....                                      | 63        |
| 4.3.4 Skolegården og regler .....                                 | 64        |



|   |           |
|---|-----------|
| <b>5.0 DRØFTING</b> .....   | <b>67</b> |
| 5.1 HVORDAN KAN BARNES ERFARINGER MED LEK I FRIMINUTTET SEES I LYS AV RELASJONSBYGGING PÅ 1. TRINN? ..... | 67        |
| 5.1.1 <i>Barns erfaringer med lek</i> .....   | 67        |
| 5.1.2 <i>Relasjoner på 1. trinn</i> .....   | 70        |
| 5.2 HVORDAN ERFARER LÆRERNE LEKENS BETYDNING SOM RELASJONSBYGGENDE AKTIVITET I FRIMINUTT? .....           | 74        |
| 5.3 DE ANSATTES ROLLE UNDER LEK .....   | 76        |
| 5.4 HVORDAN KAN LEKEN I SKOLENS FRIMINUTT STØTTE ELEVENES RELASJONSBYGGING PÅ 1. TRINN? .....             | 80        |
| <b>6.0 AVSLUTNING</b> .....   | <b>82</b> |
| <b>REFERANSER</b> .....   | <b>83</b> |
| <b>VEDLEGG</b> .....  | <b>90</b> |

# Forord

I løpet av våre år som både foreldre, lærerstudenter og lærere i skolen, har vi hørt barn omtale friminutt som noe de ser frem til, men vi har også erfart elever som ikke trives ute i fri lek. Dette har vært et område vi begge har vært særdeles interessert i, spesielt med tanke på om friminutt kan være relasjonsbyggende i begynneropplæringen. Nysgjerrigheten vår strekker seg lengre enn som så, og vi finner det svært interessant å forske på friminutt som en arena for sosial mestring og inkludering i samlek.

Gjennom ulike praksiser de fire siste årene, har vi erfart at verdien av friminutt blir prioritert i varierende grad. Der noen skoler anser friminutt som en viktig del av elevenes skolehverdag, er det andre skoler som ikke anser friminutt på samme måte. Noen skoler ser det som nødvendig å organisere friminutt med ulike aktiviteter, mens andre skoler lar friminutt være en åpen arena, hvor elever selv skal få bestemme, både hvem de skal være med og hva de skal gjøre. Det å få et overblikk over hvor lite forskning som faktisk fantes rundt friminutt, gjorde at temaet for oss bare ble enda viktigere å ta tak i.

Arbeidet vårt med denne masterstudien, har styrket vår kunnskap rundt flere viktige aspekter av et barns skolehverdag. Relasjonsbygging, samlek og inkludering er blant disse. Forskningsprosjektet har gitt oss en forståelse for hvordan friminutt kan ses på som en sosial læringsarena, og hvor viktig et friminutt faktisk er, for et barns øyne.

Vi vil rette en stor takk til både elever og lærere som har stilt opp som informanter. Uten disse stemmene kunne ikke forskningen gitt en så god og bred kunnskap som vi føler vi sitter igjen med nå. Vi retter også en stor takk til veileder Hilde Dehnæs Hogsnes fra Universitetet i Sørøst-Norge ved campus Vestfold. Uten dine innspill og din kompetanse, kunne vi fort ha oversett viktige punkter som igjen kunne ha påvirket forskningens reliabilitet. Vi retter også en stor takk til vår kollektive veiledningsgruppe som har bestått av masterstudenter som har fulgt oss, og kommet med gode ideer og innspill gjennom store deler av prosessen.

Vi takker for et godt samarbeid oss imellom der begge har spilt hverandre gode gjennom hele prosessen.

Gjøvik, dato

Karoline E. S. Rasmussen og Heidi B. Eikesdal

# 1.0 Innledning

## 1.1 Tema og motivasjon for oppgaven

I denne masteroppgaven ønsker vi å undersøke hvordan barn erfarer leken i friminuttet, og hvordan lærere erfarer denne lekens funksjon som relasjonsbyggende aktivitet. Lek og lekens betydning for barn har ikke alltid blitt sett på som viktig, verken i fra voksne flest eller fagpersoner. Tidligere kunne man høre lek bli omtalt som «tull og tøys», og at lek ikke var like viktig som det de voksne drev med. I dag både hører og leser vi mye mer om lek, og dens egenverdi. Forskning gjennom de siste tiårene har gitt oss kunnskap om at leken er viktig for flere sider ved et barns utvikling. Lek i barnehagen har hatt et stort fokus, men også lek i skolen har fått større fokus i senere tid. Det at man vet at lek kan stimulere alle sider ved et barns utvikling, bør gjøre at vi voksne som arbeider med barn forstår viktigheten av det å kunne mye om lek og dens betydning. I denne oppgaven ønsket vi å gå dypere inn i friminuttet og den leken som foregår der. Vi har begge observert og erfart at det bygges gode vennskap i friminutt mellom førsteklassingene, hvor leken er en sentral pådriver. Det vi undres over, er om den leken som foregår ute i friminuttene er med på å støtte relasjonsbyggingen mellom de yngste elevene på skolen. Man kan fort tenke at leken i friminutt er med på å støtte relasjonsbyggingen, men med tanke på hvor lite forskning og litteratur det finnes om friminutt og den leken som foregår der, har vi ønsket å gå dypere inn i akkurat dette. Og hvis man tenker at leken i friminutt er relasjonsbyggende, hvorfor har ikke flere vært nysgjerrige på friminuttets viktighet knyttet opp mot den viktige relasjonsbyggingen?

I bunn og grunn henger alt sammen. På skolen går man for å lære, ikke bare temaer i ulike fag, men også hvordan vi skal samspille med hverandre og hvordan vi skal fungere i et samfunn som skal være åpent for alle. For å lære vet man også at læringsmiljøet står sentralt, og at man må ha det godt og trives der vi lærer. For å trives og ha det godt, trenger vi blant annet venner og gode relasjoner til de vi omgås med. For å få til gode vennskap og relasjoner, må dette bygges og skapes plass til. Dette støttes av Lillemyr (2020), hvor han skriver blant annet at det ligger mye motivasjon og engasjement bak barnas lek. I leken utvikles vennsksrelasjoner og følelse av sosial og kulturell tilhørighet. Vennskap og sosial og kulturell kompetanse har vist seg å virke sterkt inn på både trivsel og læring i bred forstand (Lillemyr, 2020, s. 64).

I denne oppgaven tar vi for oss den frie leken, som er den leken vi tenker får størst plass i friminuttene. Dette har vi erfart og observert, både i læreryrket og som lærerstudenter. Hvorfor

opplever vi gjennom disse studieårene at friminutt sjeldent blir nevnt som viktig? Og hvorfor har ikke flere forsket på temaet, når begreper som læring og trivsel henger sammen? I vårt «detektivarbeid» syntes det å være manglende forskning rundt friminutt og leken som foregikk der. Med bakgrunn i våre litteratursøk syntes det å være manglende deltakelse fra elevene selv i studier som omhandlet dem. Når man forsker på barn og deres lek, vil man ikke da bruke elevenes stemme som en ressurs i dette arbeidet? Dette ønsket vi å gjøre noe med, og bestemte tidlig at barnas stemme skulle frem i denne oppgaven.

## 1.2 Problemstilling

Formålet med masteroppgaven er å utvide forståelsen for friminuttets betydning i forhold til relasjonsbyggende prosesser for de yngste elevene. Vi ønsker å få dypere kunnskap om friminutt og leken som foregår på denne arenaen, og hvordan denne leken kan støtte barnas relasjonsbygging. På bakgrunn av dette har vi valgt følgende problemstilling:

*“Hvordan kan leken i skolens friminutt støtte elevenes relasjonsbygging på 1.trinn?”*

Vi har videre utarbeidet to forskningsspørsmål for å hjelpe til med å belyse problemstillingen:

- Hvordan kan barns erfaringer med lek i friminuttet sees i lys av relasjonsbygging på 1. trinn?
- Hvordan erfarer lærerne lekens betydning som relasjonsbyggende aktivitet i friminutt?

## 1.3 Avgrensning

For å komme i mål og med tanke på oppgavens omfang, har vi vært nødt til å avgrense. I problemstillingen bruker vi ordet “leken”, uten å spesifisere hvilken type lek dette handler om. Det finnes mange ulike typer lek, men i denne oppgaven har vi valgt å avgrense det til «den frie leken». Dette har bakgrunn i at denne type lek foregår på elevens premisser, og er den leken vi anser som gjeldende for arenaer som blant annet friminutt. Problemstillingen bruker også ordet “friminutt”, og det blir ikke spesifisert hvilket friminutt vi skal skrive om. Öhman (2012) påpeker viktigheten av å gi barn tid og mulighet til å leke, uten at leken avbrytes unødige (Öhman, 2012, s. 243). På bakgrunn av dette har vi valgt å se på det lengste friminuttet, som kan gi barna god tid og gode muligheter for lek. Vi har også måttet avgrense relasjonsbygging til relasjoner som bygges mellom elevene, og de jevnaldrende.

## 1.4 Temaets aktualitet

Lek i skolen og i skolens friminutt er et aktuelt tema, også fra et politisk ståsted. Ved et raskt internettsøk med overskriften “lek i skolen” får vi over 14 000 treff. Blant disse treffene finner vi alt fra avisartikler, til forskning og uttalelser fra foreldre. Ut fra dette kan vi se at temaet engasjerer politikere, foreldre, forskere og elever selv. Vi finner artikler med overskrifter som blant annet; «Leken er truet» (Lode, 2020), «Barn trenger tid til å leke fritt» (Kvam, 2021) og “Mer lek i skolen, hvordan?” (Alver, 2023).

Udir (2021) beskriver lekens egenverdi, ved at barn gjennom leken utfolder seg kreativt, og utforsker verden og sider ved seg selv og andre. Lek beskrives også som en spennende og morsom aktivitet barna driver med bare fordi de liker å holde på med det de gjør. Ifølge Udir (2021) har det vært vanlig å fremheve leken som et viktig pedagogisk virkemiddel for å nå bestemte lærings- og utviklingsmål. Nå legges det mer trykk på hvor viktig leken er for å få glade og lykkelige barn, at den har en egenverdi for barna, og er en belønning i seg selv (Udir, 2021, s. 2).

I 1997 ble seksårsreformen implementert i skolen, og skolestartalderen ble senket fra 7 til 6 år. I første delrapport som ble publisert i 2022/2023, er seksårsrefomen evaluert og viser til at skolen i dag er mindre preget av lek og mer av formell læring enn da seksårsreformen ble innført. Delrapporten viser at seksåringenes skole bryter med intensjonen med seksårsreformen. OECD slår fast at en stor mengde funn peker på den avgjørende betydningen av barnestyrte frilek i små barns utvikling (Ropstad et al., 2022/2023, s. 1). Dette er med på å vise hvor aktuelt temaet lek er i skolen.

Haugesund Venstre publiserte en artikkel 18. Januar 2019, med overskriften: “Friminutt er viktig både for læring og fysisk aktivitet. Derfor må vi også snakke om friminutt i skolen.” Artikkelen viser til flere viktige momenter hvor de sammenligner barns skolehverdag opp mot de voksnes studiehverdag. Artikkelen peker på viktigheten av at fysisk aktivitet gir bedre læring. Det å bevege seg og være i aktivitet stimulerer tenkningen, og kan gi økt konsentrasjon i timene. De skriver også at gjennom samhandling med andre barn vil man kunne styrke barns sosiale og emosjonelle utvikling. Synspunktene deres begrunnes med forskning fra Finland som har vist at barn som deltar i mer fysisk aktivitet og har tid til å leke i løpet av skoledagen, gjør det bedre faglig enn barn som sitter stille. Det er også verdt å nevne at i Norge står skolene fritt til å organisere timer og friminutt. Det finnes ingen klare regler for hvor lenge en time skal være, eller hvor langt et friminutt skal være (Husby, 2019).

Ved Tangåsen ungdomsskole har de undersøkt hva elevene tenker om tidsmengden ved friminutt. Undersøkelsen viste at mange elever synes friminuttene var for korte, og det ble vanskelig å komme i god samtale med sine venner på den tiden de hadde til disposisjon. Undersøkelsen er gjort av elever for skoleavisen, og det er kun 18 elever som ble spurt. Dette kan resultere i at denne undersøkelsen ikke er bred nok til å kunne gi generaliserbare resultater (Tangenposten, 2020). Allikevel kan det være hensiktsmessig for oss å ha dette i bakgrunnen, med tanke på at temaet friminutt engasjerer også elevene selv.

Vi har vist til både avisartikler, debatter, undersøkelser og rapport utarbeidet av stortingsrepresentanter som underbygger våre tanker om hvor viktig og aktuelt temaet lek i skolen er. Derimot er det vanskeligere å finne god forskning på temaet "lek i friminutt", noe som gjør det interessant og aktuelt for oss å gå dypere inn i. Friminutt er en stor del av barns skolehverdag, som både åpner opp for lek, samspill og avbrekk fra skolens faglige læring (Pihlgren, 2019, s. 22 og 25).

## 1.4 Begrepsavklaringer

I dette avsnittet blir sentrale begreper som er essensielle å forstå, avklart. I problemstillingen kan man lese begrepet "relasjonsbygging", men også begreper som "den frie leken" og vennskap er svært sentrale i denne studien.

### **Relasjonsbygging / relasjonskompetanse**

Det å finne en god definisjon på relasjonsbygging har vist seg og ikke være veldig enkelt. Spurkeland (2012) og Spurkeland & Lysebo (2021) bruker begrepet relasjonskompetanse når de skriver om relasjonsbygging. De går inn på en kombinasjon av holdninger, kunnskaper og ferdigheter som etablerer, utvikler, reparerer og vedlikeholder relasjoner mellom mennesker. Relasjonskompetanse er grunnleggende i hele den sosiale tilværelsen. Den trengs når man møter andre mennesker, og når disse menneskene møtes daglig med repeterte mønstre, slik som det er for elevene som deltar i denne masteroppgaven (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 8-9). Vi tenker at relasjonsbygging i denne oppgaven handler om å skape og vedlikeholde forbindelse mellom elevene på første trinn.

## “Den frie leken”

Det finnes flere ulike typer lek, og i denne masteroppgaven er det «den frie leken» som blir satt på kartet. Når man skulle velge en forståelse av den frie leken, har oppgaven tatt utgangspunkt i Broström (2019). Han definerer den frie leken som lek hvor barna leker på eget initiativ og der de tar styringen over både hvem og hva de skal leke med (Broström, 2019, s. 44). Det er også denne forståelsen vi legger til grunn når vi skriver rundt “den frie leken”. Broström (2019) skriver at hvis barn selv tar initiativ og bestemmer hvem og hva de skal leke med, er leken frivillig (Broström, 2019, s. 44).

## Rollelek

I denne masteroppgaven ser vi på rollelek og dens betydning for sosial læring som viktig, når vi skriver om den frie leken. Lindquist (2012) beskriver rollelek som viktig når barna skal øve seg på relasjoner til andre barn (Lindquist, 2012, s. 137), og Broström (2019) viser til viktigheten av å gi barna rom og mulighet for rollelek i skolen (Broström, 2019, s. 47-48).

## Vennskap

Vennskap er et viktig begrep når vi skriver om relasjoner og lek. Psykologen Indira Hasanbegovic (2012), definerer vennskap som et gjensidig bånd mellom to individer, som varer over tid (Hasanbegovic, 2012, s. 41-42). Øiestad (2012) beskriver at når barn blir venner vil de innta en sosial verden, og få følelse av tilhørighet. Hun skriver at det nettopp er de tidlige vennskapene utenfor familien som blir barnets første erfaring med nærhet og gjensidighet (Øiestad, 2012, s. 27).

## 1.6 Tidligere forskning

I dette avsnittet presenteres tidligere forskning som er gjort på barnas sosiale utvikling, relasjonskompetanse, de viktige vennskapene og voksnes rolle i barnas relasjonsprosess. Vi har vært nødt til å gå inn i forskning som har vært rettet mot barnehagebarn, når det gjelder barnas evner og muligheter for å oppnå gode relasjoner med jevnaldrende. For å innhente bakgrunnskunnskap og for å forstå hvordan man utvikler seg sosialt som menneske, har vi valgt å gå inn i Frønes *De likeverdige- om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* publisert i 2006. Ivar Frønes tar for seg hvordan sosialisering kan forstås, og presenterer ulike teorier og forskning

rundt hvordan individet utvikler seg i en sosial sammenheng. Arne Vikan publiserte boken *Sosial forståelse hos barn og ungdom* i 1987. Selv om litteraturen ble publisert for mange år siden, anser vi det som relevant, og ved å lese andre masterstudier innenfor temaet sosialisering, har vi sett at Arne Vikan bli godt brukt, noe som resulterte i at vi fattet interesse for han i denne sammenhengen.

På området relasjonskompetanse finnes det et hav med forskning og litteratur. Denne studien bruker blant annet Spurkeland og Lysebo sin bok *Relasjonskompetanse og livsmestring i skolen* som ble publisert så sent som i 2021. Ved å velge litteratur som er publisert i nær fortid, kan man anta at det som blir skrevet er oppdatert.

Når vi skulle undersøke mer rundt vennskap, og hvilken betydning vennskap har for barnas miljø på skolen, tok vi utgangspunkt i Øiestad sin bok *Voksne skaper vennskap. Arbeid med inkluderende miljøer i skolen* i fra 2012. Forfatteren tar tak i vennskap og hvor viktig lek er for å opprette gode vennskap. Øiestad trekker også frem sosial utvikling i denne sammenhengen, når hun viser til at barn tilegner seg erfaring i å spille ut sine egne følelser og forholde seg til andres reaksjoner, i leken. Her blir også Hogsnes' (2022) kapittel "*Lek i skolehverdagen*" inkludert. Hun skriver blant annet om lek for utvikling av vennskap i friminutt.

For å klare å forstå leken og dens mange dimensjoner, har vi innhentet teori fra flere ulike forskere. De som gjør seg gjeldende i dette kapittelet er Broström (2019), Lillemyr (2019, 2020), Öhman (2012) og Hogsnes (2017, 2019, 2022). Broström (2019) har skrevet om tre dimensjoner som kan hjelpe oss til å forstå hva vi forstår med begrepet lek. Han har også skissert tre ulike former for lek, som kan bidra til å gi masterprosjektet ytterligere dybde i begrepsforståelsen. Ifølge Lillemyr (2020) utvikles vennsksrelasjoner og følelse av sosial og kulturell tilhørighet i leken. Dette kommer tydelig frem i boken *Lek på alvor* som ble publisert i 2020. Öhman har i boken "*Det viktigste er å få leke*" inkludert flere studier som både retter seg mot barnas lek, men også de voksnes rolle i leken. Man kan blant annet lese om studier som omhandler læreres engasjement i barns lek, hvor resultatene har vist at lærere deltar i eller støtter barns lek mellom 11 og 27 % av tiden, og at de like ofte griper inn eller avbryter barns lek på negative måter (Öhman, 2012, s.245-246). Hogsnes (2019) har gått mer inn lekens betydning for barns erfaringer med sammenhenger i skolehverdagen, og gått nærmere inn på lekens plass i skolen.

Maria Øksnes, har studert leken som foregår på skolen. Hennes opplevelse av et barns hverdag i skolen, er sterkt knyttet opp mot institusjonelle regler og ordninger. Det vil si at hun opplever at



leken blir strengt organisert i henhold til blant annet rutiner, regler, timeplaner og instruksjoner. Hun oppfatter at et slikt institusjonelt liv blir preget av orden, ro og alvor (Øksnes, 2014, s. 13).

Under kapittelet “de voksnes rolle”, har masterprosjektet tatt utgangspunkt i Løndal (2019) og Öhmans (2012) teori når det gjelder de voksnes deltakelse i lek. Løndal (2019) presenterer fire posisjoner de voksne kan delta under i lek; en klassisk posisjon, en prosessorientert posisjon, en stedsorientert posisjon og en kaotisk posisjon (Løndal, 2019, s. 100-105). Öhman derimot, bruker disse ulike formene for deltakelse; observatør, rekvisitør, medlekende og lekeleder (Öhman, 2012, s. 244-245).

Som nevnt innledningsvis synes vi det var vanskelig å finne fagfellevurdert litteratur rundt friminutt og den leken som foregår på den arenaen. Øksnes & Sundsdal (2020) har tydeliggjort viktigheten av friminutt, når de viser til at barn som skal fortelle om lek i skolen, gjerne relaterer sine erfaringer til skolens friminutt (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 129). Ann S. Pihlgren er en svensk filosof innenfor pedagogikk i Sverige, og har også ytret seg om friminutt. Hun peker på friminutt som elevenes mulighet for avbrekk, og at dette avbrekket er preget av frihet som igjen har gitt utviklingsmuligheter til å skape en egen kultur i lek og selvvalgt aktivitet (s. 22). Pihlgren (2019) refererer også til friminutt som mulighetenes mellomrom. I det legger hun at friminutt gir muligheter for lek, kreativitet og bevegelse, men at det kreves visse forutsetninger for at disse mulighetene skal være gjeldende for alle (Pihlgren, 2019, s. 22 og 25). Dette mener vi er med på å bekrefte våre tanker om hvor viktig og aktuelt temaet er, både når det kommer til trivsel, lek og relasjonsbygging.

Ettersom vi fant lite forskning, har vi sett oss nødt til å bruke kilder som man kanskje vanligvis ikke ville brukt i en masteroppgave. Dette er undersøkelser fra blant annet en ungdomsskole og en artikkel fra nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet, som er presentert tidligere i oppgaven. Disse kildene blir kun brukt for å vise til at temaet er særdeles aktuelt og viktig.

Ved temaet uteområde tar masteroppgaven utgangspunkt i Lene Schmidt (2004) sin rapport, som omhandler uteområdets arealer i skolegården, i tillegg har vi også med rapporten til Thorén fra sosial- og helsedirektoratet (2003) som omhandler blant annet temaene vold, mobbing og uro blant elevene på ulike uteområder. Thorén (2003) skriver også om et prosjekt, kalt Sheffield prosjektet, som ble utført i England i 1998, og som viste at mobbing ble redusert når fellesarealene ble omformet til allsidige utearealer (Thorén, 2003, s.11).

Etter intervju med lærerne, fant vi også ut at vi burde inkludere regler når vi skrev om uteområde. Her var det også vanskelig å finne fagfelleverderte artikler. Det dukket derimot opp et interessant debattinnslag fra en barnehagelærerstudent (Hansen, 2018). Denne brukte vi for å belyse spørsmålet: “Hvem er regler til for? De ansatte eller barna?” Vi erfarer at begreper som relasjoner, vennskap og lek henger tett sammen, og man finner mange av de samme forfatterne og begrepene på tvers av de ulike temaene.

Gjennom hele masterstudiet har vi benyttet oss av søkemotorer som Oria, Brage og Bibsøk for å finne litteratur til oppgaven. Vi har også benyttet oss av ulike former for litteratur. Vi har brukt ulike søkemotorer for å søke både på enkeltord og hele bøker. Vi har benyttet oss godt av biblioteker og i tillegg søkt tilgang hos nasjonalbiblioteket sin side. Vi har lest flere tidligere masteroppgaver for å finne relevant litteratur i tillegg til rapporter og forskning. Vi har tett spurt både faglærere, veileder og medstudenter om tips for relevant litteratur knyttet opp mot vår problemstilling. Dette har gjort at vi har fått et bredt spekter med litteratur og derfor fått en bredere forståelse for de ulike begrepene vi skriver om.

## 1.7 Oppgavens oppbygning

Denne studien består av 6 ulike kapitler. Det vi har tatt for oss til nå i første kapittel, er tema og motivasjon for oppgaven, problemstilling og avgrensning, temaets aktualitet og som allerede introdusert tidligere forskning på feltet. Forskningen som er introdusert vil redegjøres mer for i teoridelen.

### ***Kapittel 2***

Her vil man finne oppgavens teoretiske rammer, og teorier som omhandler blant annet temaer som sosialisering, relasjonskompetanse, vennskap, lek, de ansattes rolle, friminutt og uteområde.

Teorien skal drøftes opp mot funnene senere i studien.

### ***Kapittel 3***

I dette kapittelet beskrives metode og de ulike metodevalgene. Vi vil presentere den aktuelle tilnærmingen til prosjektet, og de valgene som er gjort før og underveis i prosjektet. Avslutningsvis vil man vurdere kvaliteten til selve studien.

### ***Kapittel 4***

Her vil prosjektets funn og analyse presenteres. Vi vil gi en nærmere beskrivelse av analyseprosessen og hvilke funn som kom frem som et resultat av denne.

### ***Kapittel 5***

Her er drøftingen av studiets problemstilling og forskningsspørsmålene man presenterte innledningsvis lagt ved. I denne delen blir funnene drøftet opp mot teori og forskning som allerede er presentert.

### ***Kapittel 6***

Studien skal avsluttes med et avsluttende kapittel hvor det hele blir oppsummert.

Litteraturliste og vedlegg vil bli lagt på slutten av hele oppgaven.

## 2.0 Teori

I dette kapittelet blir det redegjort for begreper og presentert et teoretisk rammeverk som skal ligge til grunn for analyse og videre drøfting. Teorien er delt opp i fem kapitler, og vil starte med lek som fenomen og lekens egenverdi. Der vil vi utdype den frie leken i skolen, og gå nærmere inn på Broströms (2019) betraktninger om rollelek og dens verdi for barna. Teorien knyttet så lek opp mot vennskap, og ser på betydningen de har for hverandre. Til slutt vil teorien ta for seg friminutt og uteområdets muligheter for lek og relasjoner, og gå nærmere inn på de ansattes rolle, og hvordan disse kan påvirke elevenes trivsel og lek i friminuttet.

### 2.1 Lek

I 1997 ble skolestart for seksåringene innført. Forutsetningen var at leken skulle tillegges stor vekt de første skoleårene (Meld. St. 40 (1992-1993), s. 36). Argumentet var at man skulle bygge på det beste fra barnehagen og skolen, og det ble lagt til rette for at barnehagelærere fikk undervise seksåringene. Med innføringen av kunnskapsløftet ble imidlertid leken tonet ned. I den såkalte kunnskapsskolen fikk ikke leken særlig gode betingelser. Det ble lagt vekt på læringstrykk og struktur i opplæringen, og leken ble i stor grad henvist til friminuttene (Løndal, 2019, s. 94). I debatter hvor man diskuterer og begrunner lekens plass i skolen, har debatten en tendens til å avgrense “skole” til skolens undervisning. Hogsnes (2022) har gjennom forskning vist til at for barn vil “skole” imidlertid handle om mer enn bare undervisning. Barna erfarer skolen som en helhet, og barns erfaringer i løpet av en skoledag inkluderer skolens undervisning, friminutt og skolefritidsordningen (SFO). Når barn selv skal fortelle om egne erfaringer med lek i skolen, skiller de ikke alltid mellom disse arenaene (Hogsnes, 2022, s. 37). Tenker man på skole, hvor friminutt er en del av skolen, kan man ifølge Pihlgren (2019) si at leken alltid har hatt en plass i skolen (Pihlgren, 2019, s. 21).

Dette delkapittelet vil gå inn på lek som fenomen og lekens egenverdi. Som nevnt tidligere har vi avgrenset leken, til den frie leken. Hvilken plass har den frie leken i skolen, og hvilken betydning har den for relasjonsbygging mellom førstetrinnselever?

### 2.1.1 Lek som fenomen

Lillemyr (2020) mener at den største utfordringen når en forsøker å gå inn på fenomenet lek, er at lek som begrep er vanskelig å avklare, og krevende å skille fra andre aktiviteter (Lillemyr, 2020, s. 29). Å definere begrepet lek er veldig utfordrende fordi det favner så mye, og fordi man har ulike oppfatninger om hva lek faktisk er. Løndal (2019) støtter seg til Lillemyrs (2020) utsagn om at leken unndrar seg våre definisjonsforsøk. Vi finner allikevel flere ulike forskere i Lillemyr (2020) sin bok som sier noe om fenomenet lek. Brian Sutton-Smith hevdet i 2001, at leken er svært kompleks og best kan forklares som et flertydig fenomen med mange motstående fasetter. Lek kan være noe som barna gjør fordi det gjør livet verdt å leve, og samtidig kan den føre med seg kapasitetsendringer (Løndal, 2019, s. 96 og 97). Huizinga hevdet i 1955 at lek måtte betraktes som et særtrekk ved mennesket, og viste til uttrykket *homo ludens*, som betyr det lekende menneske. Steinholt (1998) ser på leken først og fremst som et “her og nå-fenomen”, som vil si at barnet “er i leken”. Følger man Steinholtts betraktninger om lek, vil lek som fenomen bli en væreform som barn har tilgang til, og som preges av hit og dit- bevegelser, der innfall, fantasi, følelser og fleksibilitet får utfolde seg. På den måten vil barna gjennom lek skaffe seg erfaringer og gjøre seg kjent med omgivelsene (Lillemyr, 2020, s. 30). Ifølge Öhman (2012) ser den svenske “lek-professoren” Birgitte Knutsdotter Olofsson, på lek som barnas egen pedagogikk som vi voksne har ansvar for å forvalte. Hun trekker læring inn ved å mene at gjennom lek utforsker barna livets eksistensielle temaer. Öhman (2012) skriver også at noen forskere mener at fenomenene lek og læring er to helt forskjellige fenomener, men at de kan gjøre seg gjeldende på samme tid. Forskerne som tenker på denne måten beskriver det som at barn er i leken, og lever seg inn i den, samtidig som de er aktive i sin læring og tilegner seg kunnskap gjennom leken. Så har man de forskerne som mener at lek ikke har noe med kunnskapslæring å gjøre. De mener at lek bidrar til en mestringsfølelse, og det å være i stand til å håndtere livet i hverdagen. Årsaken til at forskere tenker ulikt om fenomenet lek, handler om at hver enkelt forsker nærmer seg leken ut ifra sitt spesifikke interesseområde og betrakter den ut ifra sitt spesielle perspektiv (Öhman, 2012, s. 16 og 38).

Broström (2019) har beskrevet fire dimensjoner han mener må forklares, for å vise hva vi forstår med begrepet lek. Dimensjonene består av at lek skal oppleves som frivillig, lek skal være indre motivert, lek er preget av fantasi og lek er kommunikasjon. Ifølge Broström (2019) er lek først frivillig når barn er autonome og selvbestemmende i prosessen. Det vil si at barn selv tar initiativ, og bestemmer hvem og hva de vil leke med. Prosessen utvikler seg ofte ved at barn spør et annet barn om det vil leke, og det oppstår ofte forhandlingsforløp som kan handle om leketema, hvilke roller de skal ha i leken og hvilke handlinger som skal bli utført i leken. Gjennom frivillig lek vil

det individuelle barnet føle seg som et aktivt handlende menneske i samspill med andre. Dimensjonen, lek er indre motivert, handler om at barnet har lyst til å leke. Det vil si at for barnet er det viktig å realisere lek, og at de ikke har noen andre mål for leken, utover dette. Vi kan ikke si at det ikke finnes et formål med lek, ettersom barn leker for å realisere et ønske. Et eksempel på dette kan være et ønske om å være en enhjørning som kan fly i lufta, noe vi forstår ikke kan skje i virkeligheten, men det kan realiseres i lek. Når et barn føler at lekens motiv og mål stemmer overens, opplever barn leken som meningsfull, og den gir en indre motivasjon. Den tredje dimensjonen, lek er preget av fantasi, handler om at barn skaper en imaginær situasjon, hvor de tar på seg roller og utfører fiktive handlinger. Fantasipreget lek gir uendelige muligheter til å skape kreative verdener. Den siste dimensjonen handler om at lek er kommunikasjon. Når barn inntar ulike roller i lek, utfordrer de hverandre og spiller hverandre opp. Et eksempel på dette kan være to barn som leker mor og baby. Det ene barnet kan kaste seg på gulvet og skrike, mens det andre barnet tar morsrollen og trøster "babyen" sin. Mens de kommuniserer i rollene sine, kan barna også kommunisere om selve leken. Dette er med andre ord en kommunikasjon om kommunikasjonen (leken), som vil si en metakommunikasjon (Broström, 2019, s. 44-46).

Et barn vil nok imidlertid ikke tenke over disse dimensjonene på samme måte som oss voksne. Ser man på lek i et barns perspektiv, vil nok barna omtale fenomenet lek som en aktivitet som er morsom (Öhman, 2012, s. 38).

### 2.1.2 Lekens egenverdi

Gjennom lek lærer barna seg selv å kjenne, de utvikler tillit og respekt til seg selv og blir bevisst på hva de er i stand til å mestre. Barna vil også utvikle kompetansefølelse på ulike områder, og leken er med på å styrke barnas selvoppfatning og identitet (Lillemyr, 2020, s. 31). Öhman (2012) betrakter lek som en primær arena for å uttrykke seg selv, noe hun mener kan gi betydning for barns etablering av god selvfølelse. Leken er også viktig i forhold til at barn skal kunne føle at de mestrer og har kompetanse til å ta eget initiativ og ha kontroll (Öhman, 2012, s. 15). En annen viktig verdi ved leken, er at mange barn ser på lek som noe mindre alvorlig. Lek kan ses på som en utprøvningsprosess, hvor barn får satt sin oppfatning av verdier og normer på prøve. Barnet får økt sin forståelse av problemer og konflikter gjennom samspill med andre barn. Ifølge Lillemyr (2020) kan leken utvikle seg til en problemløsningsprosess. Verdien av denne prosessen handler om at barn får utforsket miljøet og seg selv med evner, behov og interesser. Den erfaringen barn tilegner seg i en problemløsningsprosess kan ha en livsfunksjon ved seg, ved at barn møter motgang eller erfarer

noe det ikke helt forstår, og vil gjennom leken bearbeide dette. Gjennom lek kan barnet oppnå økt klarhet når det gjelder sosiale og emosjonelle problemer (Lillemyr, 2020, s. 30 og 31).

Leken fikk ekstra stor oppmerksomhet i 1998, da FN's barnekonvensjon ble dannet (Smith, 2012, s. 17). Konvensjonen tar sikte på barns særlige rettigheter og behov, og inneholder flere punkter som omhandler hva barnet har rett på (Kjørholt, 2012, s. 553). Artikkel 31 tar for seg lek og viktigheten av lek for barns helse og trivsel. Her nevnes blant annet barnets rett til hvile og fritid og til å delta i lek og fritidsaktiviteter (Barnekonvensjonen, 1989, art. 31). Lekens egenverdi kommer også godt til syne i Kjørholt (2012) sin beskrivelse av barn som ikke kan leke. Hun skriver at et barn som ikke kan leke, er et utrygt barn, og et barn som ikke tør vise sine følelser, fremstår som et utydelig menneske. Hun mener at evnen til å leke knyttes både til barnets identitet, selvoppfatning, relasjoner og følelser (Kjørholt, 2012, s. 553). Dette viser også Lillemyr (2020) til, når han beskriver lekens betydning med tanke på å styrke og utvikle selvoppfatning og identitet (Lillemyr, 2020, s. 31).

Verdier som mestring, glede og humor, følelse av fellesskap og å høre til, samt medvirkning, er verdier som kan komme godt til syne gjennom leken. Det unike er "her-og-nå-opplevelsen", som er en autotelisk tilstand, som vil si en tilstand som representerer en verdi i seg selv. Barnet blir oppslukt av aktiviteten, som ikke nødvendigvis er målrettet (Lillemyr, 2019, s. 59). Avslutningsvis kan vi si at lekens verdi handler om opplevelsen et barn får gjennom lek. For det lekende barnet er lek et mål i seg selv. Barn leker fordi det er moro! (Lillemyr, 2020, s. 32).

### 2.1.3 Den frie leken

Problemstillingen for denne masteroppgaven setter søkelys på barns lek i friminuttet. Broström (2019) skisserer tre former for lek, som kan komme til uttrykk i første klasse. Det er den frie leken, den lærerike leken og den lekende leken (s.47). Etter avgrensning i masteroppgaven, er det den frie leken, lek hvor barna leker på eget initiativ og der de tar styringen over både hvem og hva de skal leke med, som blir viet størst oppmerksomhet (Broström, 2019, s. 44).

Den frie leken har tradisjonelt hatt en sentral plass innenfor den nordiske barnehagepedagogikken. Det har innebært en stor grad av frihet og dermed tid, samtidig som leken har vært knyttet til barnas egen skaperkraft uten for mye innblanding av voksne. Som nevnt tidligere ble leken også styrket med FNs barnekonvensjon i artikkel 31, som poengterte barns rett til hvile, fritid og lek. Allikevel kan vi se at den frie leken utfordres både fra utdanningspolitisk hold og fra forskerhold, hvor flere

ser med bekymring på hvordan barnets frie lek fortrenses til fordel for lekbasert læring og utvikling (Fodstad et al., 2021, s. 15). I rammeplanen for barnehagen knyttes lek og læring tett sammen, noe som kan bidra til at barnas egentid til å skape sine lekverdener står i fare (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 7).

I den såkalte kunnskapsskolen fikk ikke leken, som nevnt tidligere i kapitlet, særlig gode betingelser. Leken var noe som i stor grad ble henvist til friminuttene (Løndal, 2019, s. 94).

#### 2.1.4 Den frie leken i skolen

Broström (2019) peker på at barn på første trinn må få rom og mulighet til å iverksette sine egne leker. Han mener dette vil gi mulighet for å skape deres egen barnekultur, hvor de utvikler selvstendige lekestrategier, får etablert relasjoner til andre barn, får venner og samtidig tilegner seg sosiale kompetanser. For en førstetrinnselev kan overgangen fra barnehage til skole oppleves som vanskelig, spesielt når det kommer til leken. Dette er noe av bakgrunnen for at Broström (2019) mener at læreren må legge til rette for den frie leken, hvor barna leker på egne premisser uforstyrret. På den måten kan barn konstruere sine egne leker uten vokseninnblanding, og på den måten få en mindre dramatisk overgang fra barnehagen til skolen (Broström, 2019, s. 47). Hogsnes & Storli (2019) skriver at leken, om man legger til rette for det, kan gi barn erfaringer med sammenhenger som er av betydning for dem. Leken kan gi barna mulighet for å fortsette lek med venner, og å utvikle nye vennskap med bakgrunn i felles lekeerfaringer. Hogsnes & Storlis perspektiv bygger på Dewey og hans forståelse av at all erfaring bygger på tidligere erfaringer. De skriver at barn som har gått i barnehagen er rike på lekeerfaringer, og disse erfaringene vil de søke å ta i bruk i møte med et nytt miljø (Hogsnes & Storli, 2019, s. 112 og 113).

Leken som Broström (2019) trekker frem, er rollelek. Han mener at skolens fysiske innredning må invitere til mange former for rollelek (Broström, 2019, s. 47). På bakgrunn av Broström (2019) sine betraktninger rundt lek og egne observasjoner, anser vi rollelek som mest representativ blant førstetrinnselevne, når de er i fri lek med andre barn.

#### 2.1.5 Rollelek

Ivar Frønes har referert til G.H. Meads (1972) tanker rundt rolletaking i lek. G.H. Meads var en amerikansk filosof som mente at subjektivitet ble til gjennom interaksjon med andre (Stølen, 2022). Ifølge Frønes (1994) hevdet G.H. Meads at gjennom rolletaking, som særlig finner sted i leken,



utviklet barna både sine sosiale evner og sin kulturelle forståelse. Barna vil gjennom lek, se hvordan andre barn agerer i sine posisjoner eller roller, hvor de da kan forestille seg hvordan de selv skal agere. I rollelek vil man sette seg i andres sted og gjennom dette dra slutninger om den andres opplevelser og erfaringer. Dette vil gi barna mulighet til å se på seg selv og egne handlinger med utgangspunkt i den andre. Dette vil også innebære å gripe den andres situasjon og posisjon i en samhandlingsprosess. De yngste barna vil, gjennom slik lek, lære seg premisser for sosial samhandling og sosial kontakt. Barn lærer ved at de møter andre perspektiv enn sitt eget direkte i samhandling (Frønes, 1994, s. 37-39).

Gjennom rolleleken lærer barn seg å kommunisere med andre mennesker som igjen gir de muligheten til å bygge relasjoner med andre. Når barn leker rollelek, tar de til seg roller.

“En rolle er ingen realistisk person, men en abstraksjon som inneholder ulike aspekter; dels rollens funksjoner, det vil si målrettede handlinger, dels relasjoner til andre personer, og til slutt de karakteristiske egenskapene og væremåtene som hører sammen med rollen”

(Lindqvist, 2012, s. 137).

Gjennom rolleleken kan barn øve seg på relasjoner med andre personer, leken gjør det mer ufarlig da de spiller en rolle som ikke er en realistisk person. Denne måten gjør det mer ufarlig å øve enn om barna må være seg selv i leken (Lindquist, 2012, s. 137).

Broström (2019) mener at tilrettelegging for rollelek innebærer at barn har mulighet til å boltre seg i mindre rom, hvor de har gjemmesteder de kan bruke under konstruering av sin egen lek. Det er på disse stedene barna kan forhandle og bli enige om leketema, fordeling av roller og diskutere konstruksjonen av lekeforløpet. Barna vil samtidig som de diskuterer, bygge opp sitt eget lekelandskap. Han peker også på at skolen må akseptere en kroppslig kaoslek, hvor ville og farlige leker inngår i mange barns leksrepertoar (Broström, 2019, s. 47-48).

Oppsummert kan vi si at lek er viktig for barn. Lek knyttes til både barnets identitet, selvoppfatning, følelser og relasjoner (Kjørholt, 2012, s. 553). Allikevel er det ikke disse ordene som dukker opp når man spør et barn om hvorfor det er viktig å få leke. Lek er noe de gjør fordi det er morsomt (Lillemyr, 2020, s. 32). Vennskap for barn er viktig, og av den grunn søker de hverandre tidlig. Når forskere har spurt barn om hva som skal til for å ha en god barndom, er ordet «venner» et av de som

dukker hyppigst opp (Øiestad, 2012, s. 23). Hognes & Storli (2019) skriver også at barna knytter lek og vennskap sammen (Hognes & Storli, 2019, s. 116).

## 2.2 Vennskap

I dette delkapittelet blir vennskap som begrep beskrevet nærmere. Kapittelet vil også belyse hvordan vennskap kan sees i sammenheng med barnas sosiale forståelse. Videre vil vi gå inn på de viktige vennskapene, og se på betydningen vennskap har for den sosiale utviklingen og leken.

### 2.2.1 Vennskap som begrep

Begrepet vennskap ble beskrevet for mangfoldige år siden. Ifølge Krappmann (1996), er begrepets viktighet synlig ved at det i alle kulturer er utviklet begrep for vennskap. Barna har den nære og spesielle relasjonen som finnes utenfor selve kjernefamilien (Krappmann, 1996, s. 19-40). Menneskets fundamentale behov for trygge, stabile og nære relasjoner til andre er knyttet opp mot vennskap. Buhrmester (1996) beskriver det slik;

*«... social needs for tenderness, companionship, acceptance, and intimacy organize interpersonal relationships and individuals' personalities. The core assumption of this formulation is that people need certain forms of social input or social interaction to remain happy and psychologically healthy» (Buhrmester, 1996, s. 159).*

Sitatet (Buhrmester, 1996) viser hvilken betydning vennskap og sosial interaksjon har for menneskets livsglede. Psykologen Indira Hasanbegovic (2012), definerer vennskap som et gjensidig bånd mellom to individer, som varer over tid. Hun viser blant annet til ulike studier, hvor en av dem viser at vennskap mellom barn blir mer stabile og gjensidige i sen barndom og i de tidlige ungdomsårene. Det viser seg ofte at kvaliteten og stabiliteten av vennskap er avhengig av positive sosiale samhandlinger, som hvor hjelpsomme og støttende partene er overfor hverandre. Hun beskriver også at vennskap kjennetegnes av konflikter. Barn utvikler relasjoner når de løser disse utfordringene (Hasanbegovic, 2012, s. 41-42).

### 2.2.2 De viktige vennskapene

Vennskap for barn er viktig, og de søker hverandre tidlig. Øiestad (2012) forteller at når forskere har spurt barn om hva som skal til for å ha en god barndom, er ordet «venner» et av de som dukker

hyppigst opp. Øiestad (2012) beskriver lek og vennskap som selve livets skole. Gjennom vennskap erfarer barn å høre til et fellesskap utenfor familien. Her foregår det grunnleggende læring av samspill, selvhevdelse og omtanke (Øiestad, 2012, s. 23). Øiestad (2012) skriver at man skal respektere barns egenart og ikke presse frem vennskap. Gode vennskap karakteriseres nettopp ved frivillighet og naturlig bølgelengde (Øiestad, 2012, s. 24). Hogsnes & Storli (2019) skriver at barn knytter lek og vennskap sammen. Barn formidler at de liker å være i aktiviteter sammen med andre barn, men de liker ikke å være i situasjoner hvor de ikke har noen å leke med (Hogsnes & Storli, 2019, s. 116).

Øiestad (2012) beskriver at når barn blir venner, vil de innta en sosial verden og få følelse av tilhørighet. Hun skriver at det nettopp er de tidlige vennskapene utenfor familien, som blir barnets første erfaring med nærhet og gjensidighet. De tidlige vennskapene etableres for mange barn i barnehagen. Dette er av stor verdi, ved at barnet får være en del av et nært og stimulerende fellesskap (Øiestad, 2012, s. 27). Øiestad spesifiserer også late - som - lek og turtaking som en viktig vei for å forstå andres følelser og intensjoner, og at dette legger grunnlag for gjensidighet og forståelse i senere vennskap (Øiestad, 2012, s. 26).

Ifølge Øiestad (2012) vil vennskap lære barn å forholde seg til sitt følelsesregister, samt andres. De får blant annet kjent på spenning, fare, glede, skuffelse og rettferdighet. Disse erfaringene som barna tilegner seg, gir grunnlag for å si at det viktig at barn får leke. Det er nemlig gjennom lek de får utforsket, spille ut sine egne følelser og forholde seg til andres reaksjoner. Barna får samtidig satt hendelser og reaksjoner i sammenheng (Øiestad, 2012, s. 29).

Frønes (1994) har blant annet brukt psykologen Harry Stack Sullivans teori, når han skriver om vennskap i en utviklingssammenheng. Han forteller at mens familien setter barnet i sentrum, blir dette korrigert av jevnaldergruppa. Fra de er fem til seks år gamle vil konkurranse i større grad prege dem. Sullivan forklarer at utviklingen av vennskap og forståelse av andres behov korrigerer den konkurrerende egosentrismen, og vil kunne stimulere utviklingen av evner til sosial forståelse (Frønes, 1994, s. 27).

## 2.3 Relasjonskompetanse

Som beskrevet i kapittelet om lek, er lek nært knyttet opp mot relasjoner (Kjørholt, 2012, s. 553). Leken i seg selv vil allikevel ikke kunne forklare hvordan barn inngår i relasjoner med hverandre, og hva som skal til for å få til dette.

Spurkeland (2012) behandler begrepene relasjonsbygging og relasjonskompetanse om hverandre. Han definerer ikke begrepet relasjonsbygging, men beskriver begrepet som vår tids viktigste kompetanse. Han skriver også at området kan beskrives som en kombinasjon av holdninger, kunnskaper og ferdigheter (Spurkeland, 2012, s. 144). Disse kombinasjonene finner vi igjen i Spurkeland & Lysebo (2021) sin bok; *relasjonskompetanse og livsmestring i skolen*. Der skriver de blant annet at relasjonskompetanse er ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, reparerer og vedlikeholder relasjoner mellom mennesker. De påpeker også at relasjonskompetanse er en forutsetning for livsmestring, og grunnleggende i hele den sosiale tilværelsen vår. Den trengs ved hvert møte med andre mennesker, og den blir spesielt viktig når disse møtene oppstår daglig med repeterte mønstre, slik som barna har det i skolen. Noe av kompetansen er allerede utviklet gjennom livets sosiale trening, men mye kan også forbedres ved øvelse (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 8-9). Spurkeland & Lysebo (2021) viser til skolens samfunnsoppdrag når de skriver om den viktige relasjonskompetansen. Skolens oppdrag handler ikke bare om å nå fagenes ulike kompetansemål. Skolens viktigste oppgave er å sette barn og unge i stand til å håndtere sine egne liv og oppleve livsmestring. For å klare å utføre denne viktige oppgaven skal skolen støtte elevenes identitetsutvikling, legge til rette for gode mellommenneskelige relasjoner og arbeide systematisk med det sosiale miljøet på skolen (NOU, 2015:8, s. 9).

### 2.3.1 Relasjonell kapital

For en klasse eller en gruppe vil det å oppnå høy relasjonell kapital være svært verdifullt. Ifølge Spurkeland & Lysebo (2021) handler relasjonell kapital om summen av gode relasjoner i en gruppe eller for et enkeltmenneske. De trekker ut noen gode eksempler på hvordan høy relasjonell kapital kan bidra til både mestring og læring i skolehverdagen. De skriver blant annet at når to mennesker har en sterk relasjon til hverandre, vil de ikke tillate seg å såre hverandre. De mener at dette kan bidra til å hindre mobbing, som er en situasjon som ville ha ødelagt denne relasjonen som de har bygget opp. Gjennom den positive relasjonen kan det oppstå behov for å hjelpe hverandre til både

mestring og læring. De peker på at dette bare er noen av de gode effektene ved å oppnå høy relasjonell kapital i en klasse (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 68-69).

Å jobbe med barns relasjonsferdigheter er viktig. De er viktige for blant annet å kunne samspille med andre mennesker i samfunnet. Uten samspill og relasjoner med andre mennesker, vil man kunne kjenne på en ensomhet som går ut over livsmestring og helse. Man kan også tenke seg at relasjonsferdigheter er nært knyttet opp mot vennskap, da relasjonskompetanse trengs for å bli kjent med andre mennesker (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 8-9).

## 2.6 Friminutt og uteområde

I forhold til oppgavens problemstilling, er det svært relevant å innhente kunnskap rundt både friminutt og uteområde. Ifølge Øksnes & Sundsdal (2020) har det vært forsket svært lite på friminutt, til tross for at vi har hatt friminutt i skolen så lenge vi kan huske (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 130). Vi skal likevel forsøke å innhente kunnskap om hvilken betydning friminutt og uteområde kan ha for barnas lek.

### 2.6.1 Friminutt

Når et barn skal fortelle om lek i skolen, relaterer de gjerne sine erfaringer til skolens friminutt. Ifølge Øksnes & Sundsdal (2020) har det historisk sett vært friminutt som har framstått som en viktig arena for lek med andre barn (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 129). Pihlgren (2019) har forsket på friminutt innenfor en svensk kontekst. Hun påpeker at friminutt alltid har fungert som et avbrytning for elevene, preget av frihet, som igjen har gitt utviklingsmuligheter til å skape en egen kultur i lek og selvvalgt aktivitet. Friminuttet har ofte blitt sett på som en arena hvor elevene får fri fra læring (Pihlgren, 2019, s. 22).

Berntsen (2022) stiller seg spørrende til at det ikke finnes retningslinjer, oversikt eller krav til hvordan skoledagen organiseres, når det viser seg at friminutt og pauser er avgjørende i forhold til motivasjon og prestasjon (Berntsen, 2022). Utdanningsdirektoratet skriver at barns lek kan være komplisert, og noen leker krever erfaring og øvelse. Direktoratet påpeker også at barn lærer av å observere andre i lek, noe de må få tid og rom til å gjøre. Hvor mye tid, er det ingen som kan fastslå, men at barn trenger tid for å komme seg inn i en lek, er klart ifølge Utdanningsdirektoratet (Udir, u.å.). Dette kan også underbygges av tidligere forskning. Hogsnes og Storli (2019) forsket på

foresattes uttalelser om barnas erfaringer med lek i skolen. «De foresatte mener at leken og aktivitetene i SFO har betydning for barnas trivsel og for barnas egen lyst til å være på SFO. Relatert til leken handler dette blant annet om at barna får mulighet til lek over tid når de er på SFO» (Hogsnes og Storli, 2019, s. 117). Å legge til rette for et lengre friminutt vil også gi elevene bedre tid til å samtale og komme inn i lek med sine klassevenner. Dette krever tid, både til å starte en lek, men også å bytte til en ny lek. Selv om det er få fagfelleviderte artikler og forskning rundt temaet friminutt, kan man forstå at å gi barna tid til hele prosessen, fra å finne noen å leke med, bestemme hva man skal leke, og ha tid til å bytte lek i situasjoner der det er nødvendig, kan være avgjørende for muligheten til relasjonsbygging gjennom lek.

Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet skriver at det å legge til rette for et lengre friminutt midt på dagen, er den vanligste måten for å få til en mer fysisk aktiv skolehverdag for elever i grunnskolen (MHFA, 2018). For elever i første trinn vil denne fysiske aktiviteten ofte forekomme i lek, og derfor kan man se denne artikkelen som relevant i henhold til problemstillingen. Larsson (2019) beskriver ulike farer ved for lite bevegelse i skolen. Han trekker frem farer som dårlig helse, nedsatt læringsevne og færre sosiale relasjoner (Larsson, 2019, s. 96).

Tid er allikevel ikke det eneste aspektet man bør se på når det gjelder friminutt som støtte til relasjonsbygging. Voksne som arbeider i skolen, vil oppleve at det er stor variasjon på hvor gode barna er på å mestre lek. For noen kommer lek helt naturlig, mens for andre trengs det hjelp og støtte fra de voksne. Konseptet trivselsledere kan være med på å bidra til relasjonsbygging for de elevene som synes det er vanskelig å komme inn i lek med andre.

### ***Aktivitetsledere***

Flere skoler i Norge bruker konseptet trivselsledere, også kalt aktivitetsledere. Dette er utvalgte elever, ofte de eldste på grunnskolen, som har ansvar for å organisere aktivitet i friminuttene. Trivselsledere skal bidra til et bedre samhold og et tryggere skolemiljø (TL, u.å). Ifølge Trivselsprogrammet som ble utformet for barneskoler i Norge, har undersøkelser vist til at trivselsprogrammet bidrar til et aktivt, inkluderende og positivt skolemiljø (s. 3).

Trivselsprogrammet har blant annet mål om å bygge vennskap og gi inkluderende, vennlige og respektfulle elever (s. 4). Programmet viser også til flere fordeler for trivselsskoler. Hvorvidt dette er forskningsbasert er usikkert, men de skriver blant annet at fordelene er å få økt aktivitet som igjen kan bidra til trygghet i skolegården og ensomme elever som av ulike grunner ikke deltar i aktivitet kommer seg enklere inn via trivselslederne (Trivselsprogrammet, 2009-2018, s. 3, 4 og 8).

## 2.6.2 Uteområde

Elevene har om lag 2000 timer av den totale oppholdstiden i grunnskolen til såkalt egenorganisert tid, også kalt friminuttstid. Det meste av denne tiden foregår i skolegården (Limstrand, 2000, s. 2). I forhold til problemstillingen, som stiller spørsmål ved om leken i friminuttet støtter opp om elevenes relasjonsbygging, har vi valgt å se nærmere på om skolegården har innvirkning på elevenes lek. Thoréns rapport fra 2003 inkluderer både funn fra Sosial- og helsedirektoratets rapport og funn i fra Sheffield prosjektet, utført i England i 1998. Sosial- og helsedirektoratets rapport viste at gode utearealer kan redusere omfanget av vold, mobbing og uro blant elevene, og stimulere til trivsel, motivasjon og læring. Ifølge Sheffield prosjektet, viste det seg at mobbing ble redusert når fellesarealene ble omformet til allsidige utearealer, hvor elevene fant en arena de trivdes i og behersket (Thorén, 2003, s.11). Thoréns rapport tok utgangspunkt i areal på ungdomsskoler, barneskoler og barnehager i Nordland, og presenterte ikke hva elevene mente var et godt uteområde.

Gjennom Norsk institutt for by- og regionforskning, har forskeren Lene Schmidt utarbeidet en rapport basert på en studie gjort ved to skoler i Norge, og ble publisert i 2004. Selv om rapporten nesten er 20 år gammel, anser vi den likevel som relevant i dag. Rapporten viser til at disse utvalgte skolene har skolegårder med gode muligheter for fysisk aktivitet. Resultatene har vist at det har virket positivt inn på det sosiale miljøet ved skolene. Skolegårdene har til felles at de består av ujevnt terreng, flere områder for turn og jungellek, i tillegg til store områder med natur som elevene kan boltre seg på. Rapporten viser til at skolegårder med plass nok, og som har flere steder for elevene å være, gjør det lettere for elevene å unngå de man kanskje ikke er på god fot med. Schmidt (2004) viser også at skolegårder med mange muligheter, gir også jentene mer rom for å innta fysisk aktivitet på lik linje som med guttene. Skolegårder med lite plass førte ofte til at fotball ble en dominerende aktivitet for guttene, mens jentene ofte stod og så på som tilskuere. Jentene fortalte selv at de var redde for å få ballen i hodet og derfor holdt avstand (s.9). Et annet oppsiktsvekkende funn i rapporten handler om plassmangel i skolegårdene rundt om i Norge. Schmidt (2004) mener at dette kan bidra til å hindre elevene i å være fysisk aktive. Det finnes store forskjeller på ulike skolegårder i landet, og rapporten viser til at noen skolegårder har ni ganger så stort areal, enn hva andre skolegårder har. Også asfalt preger mange skolegårder rundt om i landet. Det at man har skolegårder med lite plass, kan lede til et begrenset aktivitetsmønster. Rapporten viser til at det skjer mye mobbing i skolegårder, der elevene kjeder seg. Elevene i studien syntes også det var vanskelig å trekke seg tilbake ved behov, når trengselen var stor. Elevene viste frustrasjon over å ikke ha noen

steder å være i fred, og over å bli forstyrret i leken. Skolegårdene med plassmangel fører også ofte til flere regler om hvem som kan være hvor, og hva de kan gjøre der, (s.8), noe som kan begrense den frie leken på barnas premisser.

I de skolegårdene hvor elevene har muligheter til å boltre seg fritt over et større område, har det blitt registrert et høyere aktivitetsnivå og mindre frustrasjon og knuffing (Schmidt, 2004, s. 8). Larsson (2019) har satt søkelys på hvilke muligheter uteområdet gir elevene til bevegelse. Han skriver blant annet at skolen bør spørre elevene om hva som kan innby til bevegelse ute i friminuttet. Han mener at skolen bør være oppmerksomme på hva elevene ønsker av plasser og redskap på uteområdet (Larsson, 2019, s. 108). Ved å skrive dette støtter han seg til det kunnskapsløftet skriver om elevmedvirkning. Der står det blant annet at elevmedvirkning innebærer deltakelse i beslutninger som gjelder egen og gruppens læring. Kunnskapsløftet skriver også at i et inkluderende læringsmiljø er elevmedvirkning positivt for utviklingen av sosiale relasjoner og motivasjon for læring på alle trinn i opplæringen (Kunnskapsløftet, 2020, s.4). Ifølge Larsson (2019) vil også utstrekning av uteområdet bidra til oppdeling, med tanke på kjønn og alder, og til flere naturmiljøer (Larsson, 2019, s. 108). Schmidts rapport viser at områder som tilrettelegger for turn og jungellek, har et stort brukspotensial fordi det appellerer til flere aldersgrupper og begge kjønn. Schmidt mener man bør satse på nærmiljøanlegg med størst mulig brukspotensial (Schmidt, 2004, s. 8-10).

### *Regler*

Å finne studier som er rettet mot regler, og hvordan de kan påvirke elevenes lek, var også utfordrende. Av erfaring vet man at alle skoler har sine egne regler, men at disse reglene varierer i stor grad fra skole til skole. Ved å søke opp mange ulike skoler i Norge, fant vi skoler som hadde alt i fra sykkelregler til “pinneregler”. En skole som ligger i Bærum kommune, har det man kan kalle for et omfattende regelverk, om man sammenligner andres skoler reglement. Det er også her man finner “pinneregelen”. Den handler om at elevene kun får leke med pinner i en bygningslek (Skui skole, u.å). I denne sammenhengen fant man en artikkel skrevet av en barnehagelærerstudent der forfatteren stiller spørsmål ved de voksnes behov for kontroll og hvorvidt dette kunne hindre de voksne i å ta del i barnas opplevelsesverden. Det må nevnes at dette ikke er en fagfelleverdert artikkel, men den kan gi et uttrykk for at det kan være et behov for å snakke om regler i skolen. Forfatteren peker spesifikt på frileken, hvor det ofte gis begrensninger som “pinner er farlige, og husker er ikke til å snurre på”. Forfatteren reflekterer da over om regler blir satt før man egentlig har reflektert videre over grunnlaget for reglene, og om det er til det beste for barna (Hansen, 2018, 08. januar). Schmidts (2004) rapport peker på at ulike pedagogikk får konsekvenser for hvordan man



ser på barnas behov for å utfolde seg, og hva som skal være lov å gjøre i skolegården. Rapporten viste til at skoler med stor trengsel ledet til mer regelstyring, og at man mistet noe av friheten. Samtidig opplevde man at regler var nødvendige, og at reglene gjorde det lettere for barna å forholde seg til hverandre. Reglene gikk ut på blant annet å begrense de fysiske handlingsrommene, hvor aktiviteter ble mer organisert og oppdelt med hensyn til tid, sted og bruk. Allikevel fikk det begrensede handlingsrommet konsekvenser for hvilke aktiviteter det var plass til, og konsekvenser ved at aktivitetsmønsteret ble begrenset (Schmidt, 2004, s. 135-136).

Kort oppsummert kan man si at for at skolegårder skal kunne inspirere til god lek mellom elevene, krever det stor nok plass og stort nok område som ikke bare preges av lekeapparater. Om man ikke har god plass, viste Schmidt (2004) sin rapport at selv små restarealer kunne få betydning når man trengte en plass å kunne trekke seg tilbake (Schmidt, 2004, s. 138). Larsson (2019) skriver også at uteområdet kunne ha betydning for om elevene syntes det var innbydende å være aktive der (Larsson, 2019, s. 108). Uten å kunne slå fast at regler hemmer elevenes fantasi og kreativitet ute i lek, kan man likevel tenke at det kan være utslagsgivende der regler blir for rigide. Schmidts rapport (2004) viste allikevel at der handlingsrommet ble begrenset, fikk det konsekvenser for hvilke aktiviteter det var plass til (Schmidt, 2004, s. 135-136), noe som kan påvirke den frie leken på barnas premisser.

## 2.5 De ansattes rolle i friminutt

I noen tilfeller vil barn ha behov for hjelp fra de ansatte, både for å utvikle vennskap, men også i situasjoner som føles vanskelige for elevene (Øiestad, 2012, s. 24). Dette delkapittelet vil gå inn på hvilken rolle de ansatte har og bør ta ute i skolens friminutt. Pihlgren (2019) har beskrevet rektors og de ansattes rolle i den svenske skolefritidsordningen, når det kommer til leken som foregår på skolens uteområde. Der viser hun til hvor viktig det er å tydeliggjøre roller, i forhold til hvem som har ansvar for hva, når de opererer som «tilsynsvakter». «Rastvakt», som det kalles på svensk og som vi ofte omtaler som «tilsynssvakt» her i Norge, er et omfattende fenomen. Årsaken til dette kan ha noe med at rollene og begrepet ikke er blitt redegjort for (Pihlgren, 2019, s. 16).

### 2.5.1 Posisjoner

God selvfølelse innebærer en selvfølgelighet i relasjonen til andre, hvor man deltar utvunget i fellesskapet, og hvor man både gir og får plass (Øiestad, 2012, s. 25). Dette kan oppleves som vanskelig for enkelte barn, og det kan bli et behov for både støtte og veiledning fra de ansatte. Det å

vite nøyaktig hvilken posisjon og rolle de ansatte skal ta til enhver tid, kan oppleves som komplisert. Posisjonene vil også variere ut fra hvilken situasjon elevene er i under lek.

Løndal (2019) skiller mellom fire posisjoner personalet kan ta i lek. En klassisk posisjon, en prosessorientert posisjon, en stedsorientert posisjon og en kaotisk posisjon. De ansatte som inntar den klassiske posisjonen, både planlegger og styrer aktiviteter ut fra hva de tenker barna skal oppnå. I den prosessorienterte posisjonen vil de ansatte i større grad, heller støtte prosessen av barnas valg av lek, uten å styre den på noen måte. I en stedsorientert prosess vil de ansatte tilrettelegge i større grad, når det gjelder å gjøre materiell tilgjengelig og tilrettelegge for stedene der barna oppholder seg. Til sist skriver Løndal om den kaotiske posisjonen, hvor de ansatte ikke påvirker leken, men der tanken er at barna får leke helt "fritt" (Løndal, 2019, s. 100-105).

Öhman (2012) deler også opp deltakelsen i fire ulike former, hvor disse formene er gjenkjennelige med Løndal sine, men hvor hun beskriver posisjonene i enda større grad. Disse formene for deltakelse er observatør, rekvisitør, medlekende og lekeleder. Som observatør sitter den ansatte i nærheten av elevene og observerer leken. I denne situasjonen har den ansatte mulighet til å nikke eller bekrefte det elevene gjør, men samtidig la de leke fritt. Her har også den ansatte mulighet til å kartlegge elevenes lekekompetanse for å utvikle denne videre. Som rekvisitør er den ansatte mer deltakende, og tilbyr hjelp og legger til rette for leken. Eksempler på en slik tilrettelegging er å finne fram utkledningstøy og rekvisitter som barna ønsker. En medlekende ansatt er aktivt med i elevenes lek. Det kan være at man har en birolle som kontorfunksjonær eller gjest. I denne situasjonen er det viktig å være lydhør for elevene og følge deres premisser og regler for leken. Når læreren tar posisjon som lekeleder er det for å skape liv i en lek som for eksempel er på tur til å ta slutt. Eksempler på dette kan være at læreren foreslår nye leketemaer eller introduserer et nytt tilskudd i leken for å få opp interessen (Öhman, 2012, s. 244-245).

## 2.5.2 Posisjoner bestemmes ut fra situasjoner

Øiestad (2012) peker på at fantasipreget lek vil kunne stoppe opp hvis barna føler seg iaktatt av de ansatte. I lek hvor de ansatte observerer aktiv og positiv lek, er det viktig å la barna leke i fred (Øiestad, 2012, s. 28-29). Som nevnt tidligere, støtter Öhman (2012) dette ved å skrive at lærerne ikke kan planlegge hva elevene skal leke. Samtidig peker hun på at de ansatte i skolen kan skape gode miljøer ved å støtte leken og hjelpe elevene til å lage regler slik at de kan leke best mulig (Öhman, 2012, s. 76). Om det oppstår konflikter er den ansattes rolle å gripe inn der barna ikke klarer å løse konflikter som oppstår på egenhånd, eller i situasjoner hvor barn er lei seg (Øiestad,

2012, s. 28-29). Også der maktbalansen utspiller seg skeivt, trenger barn de ansattes hjelp. Å lære seg de sosiale spillereglene er krevende, og alle barn trenger å ha voksne rundt seg som er villige til å hjelpe til, som følger med uten å overvåke, slik at leken blir en arena for å utvikle seg og lære å forstå hverandre (Øiestad, 2012, s. 28-29).

Øiestad (2012) peker også på at det i noen tilfeller vil være behov for den ansattes hjelp i prosessen for utvikling av vennskap (s.24). Hun beskriver flere viktige punkter for hvordan voksne kan hjelpe elevene. Som lærer kan man lære barna om turtaking, ved og for eksempel spille brettspill, eller ved å leke rollelek med elevene sine. Man kan ha høytlesing rundt temaer som føles vanskelige ut i noen relasjoner som er innad i klassen. Man kan prate med elevene sine om hva som er viktig, men også hva som er vanskelig i et vennskap. Som lærer kan man også introdusere begrepet «kompromiss». Da vil de kunne lære en god måte å løse en konflikt på. Man har også muligheten til å bevisstgjøre foreldrene på hvor viktig det er å fortsette relasjonsbyggingen på hjemmebane. Man kan foreslå vennegrupper som er dynamiske, eller rett og slett noe så enkelt som å anbefale de å invitere med ulike elever fra klassen hjem (Øiestad, 2012, s. 36).

Å skape vennskap og samhold er vanskelig om de voksne bare står utenfor og formaner barna om å ta vare på hverandre. Vikan (1987) beskriver de voksne som viktige rollemodeller, og flere undersøkelser viser at gode rollemodeller påvirker barns atferd i positiv retning. Det å belære og formane elevene til gode handlinger, har vist seg å gi liten effekt, mens det å visualisere samt verbalisere positive utsagn har vist seg å gi stor effekt (Vikan, 1987, s. 164-165). Slike positive utsagn kan være “Det du gjorde nå, var veldig fint gjort”. Dette underbygger i sterk grad at de voksnes rolle ute i friminutt, er avgjørende og viktig for blant annet barnas sosiale og relasjonelle utvikling.

Ifølge Arge & Hoems (2012) mastergradsavhandling er det ikke vanskelig å bidra til at vennskap skapes hvis man velger å bruke barna selv i prosessen. De skriver blant annet at gode vennskap som skal vedvare utenfor klasserommet, må stikke dypere enn å ta hverandre i hånda etter ordre fra læreren etter endt krangel. De peker blant annet på at det å gi barn ansvar og eierskapsfølelse for egne aktiviteter kan bidra til at vennskapene holdes (s. 17). Det å lytte til barna, gi de trygghet og et positivt ansvar for seg selv og andre, samt å være der som barnas veiledere i prosessen, er en viktig rolle som de voksne har ansvar for (Arge & Hoem, 2012, s. 19).

I en evaluering fra 2017 (Hogsnes, et.al.,2017) som omhandler det faglige innholdet og kvaliteten i

skolefritidsordningen i Kristiansand kommune, søkes det etter barns egne erfaringer med lek i SFO. Selv om dette masterprosjektet ikke omhandler skolefritidsordning, kan man likevel bruke elementer som er relevante for oppgavens problemstilling. Her vil det være relevant å se på barnas meninger rundt de voksnes rolle for utvikling av vennskap og inkludering. Evalueringen viste at barn hadde erfart tiltak som ble iverksatt av ansatte. Det kunne være tiltak hvor de ansatte samtalte med dem om hvor viktig vennskap er, og tiltak hvor de ansatte utfordret barna til å leke med noen de ikke kjente. Barna satte også pris på ansatte som lekte med dem. Det var også barn som bekreftet at de bruke de voksne, i de tilfellene det var vanskelig å komme inn i lek med andre. Flere av barnas uttalelser viste betydningen av at de ansatte så hva som skjedde under lek, og at det var viktig at de voksne "holdt vakt". Det var også barn som syntes det var vanskelig å finne en voksen når det oppstod større konflikter. Dette kan gi en indikasjon på at det viktig at de voksne også er aktivt tilstede i lek og aktiviteter. Om de ansatte skal kunne forebygge mobbing og krenkende atferd må de kunne engasjere seg i lek, observere samspeillet og støtte barna når de trenger det (Hogsnes et al., 2017, s. 42-44). En slik rollebeskrivelse, er den rollen Öhman (2012) betegner som observatør og som Løndal (2017) kaller for den kaotiske posisjonen, men også den prosessorienterte posisjonen, som kan bidra til å hjelpe barna når elevenes lek stopper opp (Løndal, 2019, s. 100-105). På bakgrunn av det både Öhman (2012), Løndal (2019) og Øiestad (2012) skriver om de ulike rollene de ansatte kan og bør innta, forstår vi at de ansatte rolle er avgjørende i forhold til om leken i friminuttet støtter relasjonsbygging mellom elevene. Dette bekrefter også elevenes stemme i evalueringen til Hogsnes, Storli & Moser (2017).

## 2.6 Oppsummering av teorikapittelet

I starten av teorikapittelet blir det redegjort for leken og den egenverdi for barna. Lillemyr (2020) pekte på erfaringer barna tok til seg gjennom leken, både det å lære seg selv å kjenne, utvikle tillit og respekt til seg selv og andre, og samtidig bli bevisst på hva de er i stand til å mestre (Lillemyr, 2020, s. 31). Öhman (2012) betraktet lek som en primær arena for å uttrykke seg selv som hun mente kunne gi betydning for barns etablering av god selvfølelse. Leken var viktig for barnas mestringsfølelse og en pådriver for kompetanseutvikling til å ta eget initiativ og ha kontroll (Öhman, 2012, s. 15).

Videre gikk vi inn på den frie leken i skolen, som var den leken vi anså som mest gjeldende ute i friminuttene. Her tok vi i bruk Broströms definisjon og teori. Han definerte "den frie leken" hvor

barna lekte på eget initiativ og der de tok styringen over både hvem og hva de skulle leke med (Broström, 2019, s. 44). Rolleleken viser seg som særlig viktig når barna skal øve seg på å inngå i relasjoner til andre barn (Broström, 2019; Lindquist, 2012).

På slutten av kapittelet knyttet vi også lek til vennskap. Psykologen Indira Hasanbegovic (2012) definerte vennskap som et gjensidig bånd mellom to individer som varer over tid (Hasanbegovic, 2012, s. 41-42). Vennskap var også viktig for barnas barndom (Øiestad, 2012, s. 23), mens Hogsnes & Storli (2019) bekreftet at barn knyttet lek og vennskap sammen. De skrev også at lek kunne gi muligheter for å fortsette lek med venner, og å utvikle nye vennskap med bakgrunn i felles lekeerfaringer (Hogsnes & Storli, 2019, s. 116).

Videre tok teorikapittelet for seg elevenes friminutt og skolens uteområde. Pihlgren (2019) pekte på friminutt som et avbrekk for elevene, og hvor avbrekket var preget av frihet. Dette mente hun ga utviklingsmuligheter til å skape en egen kultur i lek og selvvalgt aktivitet (Pihlgren, 2019, s. 22). Teorien tok også for seg tidsaspektet, og stilte seg spørrende til om friminuttets varighet ga rom og mulighet for elevene til å inngå i samspill med hverandre. Utdanningsdirektoratet pekte på at barn lærer av å observere andre i lek, noe de må få tid og rom til å gjøre (Udir, u.å). Friminutt viste seg også å være viktig for barns helse (MHFA, 2018; Larsson, 2019, s. 96)

Teorien viste også betydningen av skolegårdens utforming for elevenes aktivitetsmønstre. Sosial- og helsedirektoratets rapport (2003) viste at gode utearealer stimulerte til trivsel, motivasjon og læring. Schmidts rapport (2004) viste at uteområdet hadde stor påvirkning på elevenes aktivitetsmønstre, hvor også trengsel kunne bidra til å forstyrre elevenes lek. Larsson (2019) satt søkelys på hvilke muligheter uteområdet ga elevene til bevegelse. Han mente at skolen burde inkludere elevene når det ble stilt spørsmål om hva som kunne innby til bevegelse, både i forhold til plass og redskap på uteområdet (Larsson, 2019, s. 108). Schmidts rapport (2004) viste også til at der handlingsrommet ble begrenset, som det blir ved blant annet regelinnføring, kunne det få konsekvenser for hvilke aktiviteter det var plass til (Schmidt, 2004, s. 135-136), noe som kan påvirke den frie leken på barnas premisser.

Til slutt tok vi for oss de ansattes roller i friminuttet. Her presenterte vi både Løndal (2019) og Öhmans (2012) ulike deltakeroller. Med bakgrunn i både det Løndal (2019) og Öhman (2012) skrev om de ulike rollene, forstår vi at de ansattes rolle er situasjonsbestemt. De ansattes rolle er også

avgjørende i forhold til om leken i friminuttet støtter relasjonsbygging mellom elevene. Dette bekrefter også elevenes stemme i evalueringen til Hogsnes, Storli & Moser (2017).

## 3.0 Metode

Vi vil i dette kapittelet beskrive våre metodiske tilnærminger for denne masterstudien. Vi har gjennomført en kvalitativ studie og vil starte med å begrunne hvorfor vi har valgt dette. Vi vil videre beskrive utvalget vårt og hvordan vi kom fram til dette før vi går over på å beskrive de ulike metodene vi har brukt for å innhente vår empiri. Vi vil legge fram analyseprosessen samt etiske vurderinger og pålitelighet i studien.

### 3.1 Kvalitativt forskningsdesign

Ettersom vi ikke hadde som mål å bygge eller teste allmenngyldig teori i denne studien, men heller å identifisere og beskrive kvaliteter ved sosiale fenomener (Nyeng, 2021, s. 70), falt valget naturlig på en kvalitativ forskningsmetode. Vi har i denne masteroppgaven valgt å benytte to av de mest vanlige metodene innenfor et kvalitativt forskningsdesign, observasjon og intervju (Dalland, 2021, s. 50-51). I denne masterstudien har vi hatt et mindre antall informanter, likevel har disse informantene gitt oss mye empiri som gir oss god mulighet til å tolke de ulike erfaringene (Nyeng, 2021, s. 71).

Vi ønsket å undersøke elevenes og lærernes erfaringer av friminuttet og hvilken betydning det har for relasjonsbyggingen på første trinn. Elevene og lærerne skulle være våre informanter, på veien mot å finne arbeidsmåter for hvordan man kunne arbeide med frilek og friminutt i skolen, sett i lys av relasjonsbygging. I denne masteroppgaven vil vi, som Nyeng (2021) beskriver, verdsette kunnskapen vi får fordi den gir oss en dybdeforståelse av fenomenet frilek og friminutt (Nyeng, 2021, s. 75). Ved å bruke både elevenes og lærernes stemmer, våre egne observasjoner og teori, var målet å få en større forståelse av arenaen friminutt og leken som foregår der. Vi ønsket også å sitte igjen med kunnskap om hvordan man kan og bør jobbe med førstetrinnsrelasjoner, når de er i fri lek, samt hvilken betydning dette kan ha for relasjonsbyggingen mellom elevene.

### 3.2 Utvalg

Når vi hadde valgt et emne å forske på, var det vår oppgave å besvare forskningsspørsmålet ved hjelp av å samle inn datamateriale (Postholm, 2009, s. 556). For å kunne samle inn dette datamaterialet måtte vi finne en skole som ønsket å ta oss imot. Vi valgte å stille spørsmål til en tidligere praksisskole, der en av oss har hatt praksis og stilling tidligere. Skolen, ved skolens ledelse, var svært positive ved henvendelse om å forske på friminutt og frilek på 1. trinn. Lærerne på 1. trinn var også utelukkende positive, og synes temaet for masteroppgaven var spennende. Vi

leverte ut samtykkeskjemaer som de sendte med elevene hjem. Dette var to klasser med til sammen ca. 40 elever.

Vår plan var å bruke observasjon i friminuttet som en del av utvalgsprosessen. Vi skulle observere hvilke elever som lekte sammen og deretter velge ut rundt 20 elever til intervju ut fra leken de hadde i friminuttet. Etersom flere foreldre ikke hadde signert samtykkeerklæringen før gjennomføring av intervjuer, satt vi igjen med 13 elever som informanter. Dette gjorde at vi måtte endre vår strategi. Dette førte til at vi ikke fikk valgt ut de elevene som lekte sammen, men måtte velge elever ut fra samtykke.

### 3.2.1 Barn som informanter

Som vi ytret tidligere i masteroppgaven, savnet vi elevenes stemme i mye av den forskningen vi gikk gjennom. Vi hadde valgt oss ut en problemstilling som omhandlet elever og deres friminutt og lek, og det var viktig for oss å finne ut hvordan vi best mulig kunne besvare denne problemstillingen. Det ble tydelig for oss at vår studie handlet om elevene og hva de gjorde i friminuttet, og da ble det naturlig for oss å tenke at elevenes stemme kunne gi denne masteroppgaven elevperspektivet på temaet. Elevenes erfaringer med leken og friminuttet følte vi var viktig å få frem, og det kunne også gi oss mest mulig troverdig informasjon (Dalland, 2021, s. 98). Samtidig anså vi lærernes perspektiv som viktig og relevant for både temaet og problemstillingen.

## 3.3 Observasjon og kartlegging av lekemiljøet i skolegården

Vi valgte å gjennomføre en observasjon i skolegården. I denne observasjonen ble det lagt merke til hvor elevene lekte, hvor de ansatte sto og hvordan skolegården var utformet. I denne observasjonen passet vi på å kun observere og notere ned om elever og ansatte som hadde godkjent til å delta på studien, ingen andre ble notert ned noe om.

Det finnes ulike former for observasjon, alt etter hvilket formål man har med observasjonen. Den formen vi anså som mest givende i forhold til vår masteroppgave, var den ustrukturerte observasjonen. En slik observasjon vil ikke ha noen konkrete mål, men gi oss mulighet til å observere elementer som kan være interessante for videre arbeid med intervjuene og de teoretiske



perspektivene (Dalland, 2021, s. 125). Det var viktig for oss å forstå hvilken rolle vi skulle ta under observasjonen, ettersom vi hadde manglende erfaring fra dette tidligere. Ved å undersøke Tjoras teori rundt observasjon, gikk vi for en observerende deltaker rolle. Denne rollen innebærer at de vi skal observere, vet at vi skal observere dem (Tjora, 2021, s. 68). Årsaken til valget handlet om at vi ønsket at elevene skulle vite hvorfor vi observerte dem. Observasjonen i friminuttet viste oss hvor barna lekte og hvilken lek som foregikk der, hvem de lekte sammen med og hvor de ansatte oppholdt seg i forhold til førstetrinnselevne. Observasjonene ble videre brukt som grunnlag for intervjuene, hvor vi kunne trekke ut elementer som vi anså som viktige. Under observasjonen kartla vi også lekemiljøet og uteområdet i skolegården. Vi valgte å reflektere og notere sammen etter endt observasjon, slik at vi hele tiden var til stede i selve observasjonen.

### 3.4 Det kvalitative forskningsintervjuet

Vi arbeidet lenge med å finne formen på det kvalitative forskningsintervjuet. For oss var det viktig at intervjuet ga informantene mulighet til å prate fritt om de temaene vi hadde valgt på forhånd, som var vennskap, relasjoner, lek, friminutt og uteområde. Å la elevene og lærerne få prate fritt under intervjuene, uten noen særlige innblandinger fra oss, håpet vi skulle gjøre det lettere for dem og både diskutere og komme med egne synspunkter. I prosessen med å finne den riktige formen som åpnet for dette, var vi innom flere ulike intervjuformer. Blant disse fant vi begreps- eller fenomenintervju, som tar utgangspunkt i et fenomen eller et begrep, hvor man ønsker å kartlegge og utdype ulike nyanser rundt dette. Vi var også innom det narrative intervjuet, som gikk ut på å få fram intervjupersonens historie (Dalland, 2021, s. 94). Disse intervjuformene passet hverken til problemstillingen eller vårt ønske om å skape en intervjusituasjon som ga den frie samtalen.

Ifølge Tjora (2021) kunne et dybdeintervju gi muligheter for fri samtale. Han beskriver at målet med et dybdeintervju er å skape en fri samtale rundt noen spesifikke temaer som er valgt ut på forhånd (Tjora, 2021, s. 127). Etter at formen var bestemt, valgte vi ut noen enkle spørsmål og lot deltakerne snakke fritt rundt disse temaene. Dybdeintervju ga våre informanter gode muligheter til å dele sine erfaringer, og det var nettopp dette vi ønsket fra både lærere og elever (Tjora, 2021, s. 128). Ved å benytte oss av dybdeintervju håpet vi at informantene skulle dele sine erfaringer når det gjaldt friminutt og leken som foregikk der, men også erfaringer rundt vennskap og relasjoner.

### 3.4.1 Intervjuguide

Vi trengte en plan for hvordan intervjuet skulle foregå, for å legge denne planen valgte vi å utforme en intervjuguide (Dalland (red.), 2021, s. 95). Siden vi skulle ha to ulike intervjuer, ett med elevene og ett med lærere, valgte vi å lage to ulike intervjuguides<sup>1</sup>. Intervjuguide ble brukt som en hjelp gjennom intervjuet (Dalland, (2015), s. 167). I vår intervjuguide valgte vi å ha enkle spørsmål som vi brukte som grunnlag og stilte deretter oppfølgingsspørsmål underveis. Dette kalles da å ha en semistrukturert intervjuguide. «I semistrukturerte intervjuer er guiden ofte formulert med noen spørsmål forskeren ønsker å få svar på. Det er ikke slik at spørsmålene må stilles i oppsatt rekkefølge, og spørsmålsstillingen er avhengig av hvordan intervjuet skrider fram» (Dalland (red.), 2021, s. 95). Så gjennom intervjuguiden fikk vi en struktur på intervjuene våre og noe vi kunne lene oss på om samtalen ikke gikk i den retningen vi ønsket i forhold til problemstillingen (Tjora, (2021), s. 167).

### 3.4.2 Valg av gjennomføring

Under planleggingen av intervjuene, dukket også valg av gjennomføring opp. Vi måtte vurdere ut fra hvem vi hadde som informanter og hvordan vi best mulig kunne få til en fri samtale rundt de ulike emnene, når vi skulle bestemme oss for sammensetningen. Et annet valg som vi også tenkte kunne være utslagsgivende, var valg av sted. Og til sist; hvordan skulle vi best mulig gjennomføre intervjuene for å få til de frie samtalene som vi var så opptatt av å skape?

### 3.4.3 Fokusgrupper med elevene

Noe av det første vi måtte bestemme oss for, var om vi skulle intervjuer elevene en og en, eller om vi skulle utføre intervjuene i grupper. I noen tilfeller kan det være gunstig og ha en til en intervju, mens i vårt tilfelle mente vi fokusgruppeintervju ville bli fordelaktig. Tjora (2021) beskriver fokusgruppeintervju som en form for gruppeintervju (Tjora, 2021, s. 137). Bakgrunnen for valget gikk først og fremst ut på at vi hadde elever på seks og sju år som våre informanter. Vi tenkte at det kunne føles veldig overveldende og skummelt for elevene å sitte i et rom med to fremmede mennesker som stilte de spørsmål. Vi ønsket å trygge elevene i intervjusituasjonen ved at de satt i lag med andre som de kjente godt. Dette håpet vi også skulle bidra til at det ikke ble skummelt å prate høyt, og at vi kunne få noen meningsfulle samtaler mellom elevene. Samtidig hevder Dalland

---

<sup>1</sup> Intervjuguide – Vedlegg 3 og 4

(2022) at når informantene blir satt sammen i en gruppe fremfor en og en gjør det at de må både forholde seg til de andre sine utsagn og meninger (Dalland, 2022, s. 94). På bakgrunn av dette forberedte vi oss på at det kunne dukke opp uenigheter, hvor vi da hadde klart for oss disse ordene; “Det som er så fint er at vi trenger ikke være enige om alt. Noen føler det slik, mens andre føler kanskje noe helt annet. Vi synes det er veldig fint at dere tenker forskjellig, og det hjelper oss masse med oppgaven vi skriver”. Det at ulike meninger og tanker fra informantene vil gi et større grunnlag for vårt arbeid videre med oppgaven, bekrefter også Tjora (Tjora, 2021, s. 138). Vi tenkte også over at vi måtte være observante på de elevene som virket stille og som trengte litt ekstra støtte. Samtidig kunne vi også få elever som ville ha vanskeligheter for å ordlegge seg, slik at de også trengte hjelp fra oss til å komme i gang. Tjora (2021) beskriver også informanter som usikre eller at de sliter med å ordlegge seg når de leter etter ord (Tjora, 2021, s. 185). Det var også mange av de samme årsakene til at vi valgte å intervju lærerne sammen.

#### 3.4.4 Fokusgruppe med lærere

De var to lærere på trinnet og vi valgte å intervju lærerne i fokusgruppe sammen. Vi håpet dette skulle bidra til at det ble enklere for de å snakke fritt, samtidig som de kunne hjelpe hverandre i samtalen. En kan oppleve at man blir spurt om noe, og så sier man det første man tenker, og kanskje glemmer noe annet som var viktig og av betydning. Å invitere dem sammen mente vi kunne bidra til at de kunne utfylle hverandre, slik at all informasjon som var av betydning kom frem (Tjora, 2021, s. 138),

Vi hadde også bestemt oss på forhånd å bruke lydopptak under intervjuet med både elevene og lærerne. Dette valget mente vi kunne bidra til at vi fikk være mer tilstede i samtalen, samtidig som vi fikk lyttet, ettersom vi da ikke trengte å notere underveis. Et slikt valg ga oss muligheten til å gå tilbake i dataene og lytte til samtalen igjen ved behov. Ved å lytte flere ganger kan man vurdere informasjonen på nytt, både ut ifra tonefall og betenkningstid informantene bruker (Tjora, 2021, s. 180).

#### 3.4.5 Gjennomføring av elevintervjuene

Før vi skulle sette i gang med fokusgruppeintervju av elevene var det flere viktige valg vi måtte ta. Et av dem handlet om hvor vi skulle utføre intervjuene. Vi valgte å intervju elevene i et rom på skolen de kjenner godt til, mest for å bidra til å trygge intervjusituasjonen for elevene. Ved å ta

dette valget la vi til rette for en avslappet stemning, som igjen kunne bidra til at de følte seg trygge (Tjora, 2021, s. 135). Vi hadde også på forhånd bestemt oss for at elevene skulle få ta bilder av de stedene de likte godt å leke. Ved å bruke bilder hadde vi en samtalestarter for elevene. Elevene ble veldig opptatt av bildene og begynte samtalen rundt bildene før vi rakk å si så mye. Dette stimulerte til en god samtale og vi opplevde at det gjorde det lett for elevene å snakke med oss (Hogsnes, 2016, s. 54).

Vi inviterte ut to og to, noen ganger tre, når de skulle ut å ta bilder. Vi ønsket ikke for mange samtidig, da vi tenkte at dette kunne føre til at de løp til samme sted uten å ha tenkt seg om. Samtidig hadde de nettopp møtt oss, og vi ønsket at de skulle føle seg trygge i situasjonen. Bildene som ble tatt på iPaden vår, fungerte som stimulusmateriale underveis i samtalen med elevene.

Som nevnt over valgte vi oss et rom elevene var godt kjent med. Dette var et grupperom som hadde litt ulike innslag av plakater og andre interessante objekter. Vi innså ganske fort at vi burde ha valgt et rom uten slike forstyrrende elementer, eller tatt disse bort før vi tok med oss første gruppe inn. Vi klarte å få fokuset på gulvet til slutt, hvor de så at vi hadde lagt ned puter til å sitte på. Ved å gjøre dette la vi rette for at vi gikk ned på elevenes nivå, og på den måten håpet vi at dette også skulle trygge de. Man kan samtidig si at disse putene ble for noen elever et forstyrrende element, mens noen klarte å holde konsentrasjonen og ble sittende på dem i hele intervjuet.

I starten informerte vi elevene om at det lå en telefon i midten av elevgruppen. Dette for å sikre oss at elevene visste hva de var med på. De aller fleste ga uttrykk for at det var "kult" med lydopptak, og vi observerte ingen som uttrykte at dette ikke var greit. Vi ga elevene instruks om at en og en skulle bla gjennom bildene, og finne et bilde av et sted i skolegården de likte å leke, for så å snakke om dette stedet og hvilken lek de ofte lekte der. Vi fant fort ut at de var veldig opptatt av å finne sitt eget bilde, og tenker i ettertid at det muligens hadde vært en god idé å velge ut de bildene som var gjentakende for akkurat denne fokusgruppen. Allikevel kan det være positivt å gi elevene medvirkning i intervjusituasjonen, men det krevde at vi var observante og i noen tilfeller måtte hjelpe dem med å velge et bilde. Som Hogsnes (2016) skriver, vil slike bilder åpne opp for en større samtale da elevene har mye å fortelle om sine egne bilder. Dette erfarte vi også. Å la de få velge sine egne bilder og prate om disse, tenkte vi også kunne bidra til at de følte mer eierskap til det de pratet om.

### 3.4.6 Gjennomføring av intervju med lærere

Intervjuet med lærerne foregikk på lærernes eget kontor der de arbeidet selv. Dette gjorde også stedet trygt og kjent for dem. Det ga en naturlig setting med dialog uten at det ble for formelt. Selve intervjuet ble valgt som en mer uformell samtale, lærerne hadde ikke fått noe å forberede seg på på forhånd og samtalen startet først i intervjusettingen. Vi brukte intervjuguide<sup>2</sup> i denne settingen også. Det var for å ha noe å forholde seg til, men vi var åpne for både ekstra spørsmål og mulighet for å snakke om andre ting om lærerne ønsket det.

### 3.4.7 Erfaringer fra intervjuene

For et lite barn på 6 eller sju år kan det føles veldig overveldende og skummelt å sitte i et rom med fremmede mennesker å snakke. Vi erfarte likevel elevene som trygge, og de fleste ga uttrykk for at de syntes det var spennende å bli med på dette prosjektet. Det kan tenkes at de valgene vi hadde foretatt oss, bidro til å trygge elevene vi intervjuet. De fleste elevene ytret seg godt om de ulike temaene vi var innom, mens noen trengte litt støtte fra oss. Vi erfarte også noen elever som endret mening hvis noen andre var uenige med dem. Det var i disse situasjonene vi fikk bruk for disse ordene; “Det som er så fint er at vi ikke trenger være enige om alt. Noen føler det slik, mens andre føler kanskje noe helt annet. Vi synes det er veldig fint at dere tenker forskjellig, og det hjelper oss masse med oppgaven vi skriver”. Vi merket at disse ordene trygget de som kanskje ikke var enige med flertallet.

Lærerne oppfattet vi som trygge og rolige i hele intervjusituasjonen. De lo og fortalte villig. Når de omtalte de litt mer negative erfaringene sine, ble de noe mer usikre på å fortelle. Men, ved forsikring om at all tekst ble anonymisert ble de mer trygge. De var bestemte i sine tanker og meninger og visste godt hva de mente rundt både deres egen rolle og hvilke erfaringer de hadde fra den frie leken. De var og enige når de svarte på alle spørsmålene, noe som vi bør ha i tankene om kan bety at de ikke turte å svare det de mente eller om de generelt var veldig enige. Det vet vi ikke, men likevel ble de oppfattet som tydelige og trygge i det de sa.

---

<sup>2</sup> Intervjuguide – Vedlegg 2 og 3

### 3.5 Etske vurderinger

Når vi driver forskning som denne masteroppgaven er, har vi en del etiske vurderinger vi må ta underveis. Her er det både formelle rammeverk og skjønsmessige vurderinger som må legges til grunn (Anker, 2021, s. 104). På den formelle siden må vi forholde oss til lover og regler når det kommer til forskning, personvern og informantenes anonymitet. På den mer skjønsmessige siden handler det om å ivareta informanten, ikke tillegge den meninger den ikke har eller behandle den på en dårlig måte (Anker, 2021, s. 104).

I et masterprosjekt som dette er det vi som har valgt problemstilling, vi som har hentet inn data og vi som har valgt ut hva vi syns er viktig ut fra det materialet vi samlet inn. Siden det er vi som gjør hele denne prosessen er det viktig at vi reflekterer over hvordan vi håndterer disse dataene (Anker, 2021). Som tidligere nevnt fikk alle som skulle delta i denne studien et samtykkeskjema<sup>3</sup>. I dette skjemaet hadde vi informert om hva studien gikk ut på og hva studien skulle brukes til. Dette skjemaet fikk alle beholde, og de skrev under på om de ville være med eller ikke. I tillegg til dette skriftlige informerte samtykket ble alle som ble intervjuet spurt i starten av intervjuet om de syntes det var greit å delta. Her fikk elevene mulighet til å samtykke, ikke bare deres foresatte som hadde skrevet under.

Et annet punkt som er viktig under etiske refleksjoner er konfidensialitet. Konfidensialitet kan kort forklares med at informantens identitet skal anonymiseres i studien og at dokumenter der informantens identitet kan gjenkjennes skal oppbevares på en god måte (Thagaard, 2018, s. 24). I vårt tilfelle har vi anonymisert alle svar ved at vi kun skriver om lærernes uttalelser og elevenes. Vi legger ikke vekt på hvem som sa de ulike utsagnene. Ingen personer eller steder er navngitt i studien, noe som gjør det umulig for leseren å knytte informasjonen opp mot personer.

Vi har også underveis i studien aldri oppbevart samtykkeskjemaer sammen med andre dokumenter knyttet til studien, dette fordi samtykkeskjemaene har navn på seg og gjør det mulig å spore opp de som har deltatt i intervju. Når oppgaven var ferdig, ble alle dokumentene med navn på makulert og alle lydopptak slettet. Dette for å sikre informantens anonymitet i forhold til oppgaven.

Ved studier som involverer personer har vi en meldeplikt til NSD. Dette har vi for at det skal sikre at personvernopplysninger blir behandlet forsvarlig (Anker, 2021, s. 104). Her måtte vi tenke godt

---

<sup>3</sup> Samtykkeskjema – vedlegg 1 og 2

igjennom både håndtering og lagring av data, hvordan vi skulle informere informantene våre og hva vi skulle hente ut av informasjon. Dette hadde vi tenkt godt igjennom og arbeidet fram gode skjemaer til å sende inn hos NSD. Dette ble da godkjent før vi kunne starte intervjuer og observasjoner<sup>4</sup>.

### 3.6 Pålitelighet og gyldighet

Anker understreker at «For at man skal kunne stole på en studie, må den være pålitelig. Det vil si at fremstillingen av materialet eller dataene er godt gjennomført, og ikke et resultat av juks eller slapt håndverk» (Anker, 2021, s. 108). Det er derfor viktig at hele forskningen er transparent, det vil si at du som leser kan se hva som har blitt gjort og hvordan det er gjennomført. Vi har hele vegen valgt å legge ved eksempler på prosessen vi har arbeidet med og holdt oss så tett opp til empirien som mulig. Dette har vi gjort for å få en mest mulig transparent studie og gjøre det enkelt for leseren å sette seg inn i informantenes erfaringer.

Nyeng understreker at “Reliabilitet handler om hvor robust en undersøkelse eller en konkret måling er, eller sagt med andre ord, om dataene er tillitvekkende eller til å stole på” (Nyeng, 2021, s. 105). Et annet ord som kan brukes for reliabilitet er nøyaktighet eller målesikkerhet. Her har vi noen fallgruver i vår undersøkelse, ved observasjon kan det være at elevene og lærere oppfører seg noe annerledes grunnet vår tilstedeværelse. Når vi intervjuer barn kan det være at de ikke husker alt, ikke ønsker å svare på alt eller svarer det de tror at vi forventer at de skal svare. Dette kan gi oss en unøyaktighet i undersøkelsen og noe vi må være klar over under arbeidet med oppgaven. Man kan også tenke at ved å utføre studien i vinterhalvåret, vil noen svar være annerledes, enn om vi hadde utført studien før snøen la seg.

#### 3.6.1 Validitet

Det finnes flere ulike former for validitet, men i denne oppgaven har vi tatt utgangspunkt i det som kalles for begrepsvaliditet. “Begrepsvaliditet handler, kort sagt (...): at man undersøker det fenomenet man ønsker å undersøke - og ikke noe annet” (Nyeng, 2021, s. 109). Ettersom vi intervjuer barn som er nede i 5-6 årsalderen, vil spørsmålene måtte formuleres etter deres språk- og modningsnivå. Det kan være vanskelig å utforme spørsmålene på en “riktig” måte, når man har

---

<sup>4</sup> Godkjenning NSD - Vedlegg 5

manglende erfaring fra å intervju små barn. Som sitatet fra Nyeng forteller, handler også validitet om å kun undersøke det fenomenet man ønsker å undersøke. De som kan fortelle oss hvordan de opplever friminuttet i forhold til relasjonsbyggingen er elever selv og de ansatte som arbeider med disse elevene. Vi har derfor i denne studien valgt å holde oss til disse som informanter.

### 3.6.2 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet beskriver noe om hvor grundig en undersøkelse er. Kvale (1997) sier at om funnene i en studie ikke er gjeldende for andre enn de som selv deltok i studien, kan vi si at en studie ikke er generaliserende. Denne studien er i hovedsak kun gjeldende for de som deltok i den, men likevel vil andre kunne bruke studien som inspirasjon eller læring til mulige måter å arbeide med friminutt på. Undersøkelsen som er utført i denne oppgaven, består kun av én klasse og to lærere ved en barneskole i Norge. Det vil si at de resultatene som kommer frem, ikke vil kunne være generaliserbare for alle barneskoler, men kun fortelle oss hva informantene erfarer.

## 3.7 Empiri

Vi har arbeidet med en omfattende empiri. Vi hadde først en observasjon, og våre observasjonsnotater besto av til sammen 3500 ord. Etter observasjonen hadde vi intervju med elevene fordelt på tre ulike fokusgrupper. Hver gruppe hadde intervju på rundt 20-30 minutter. Dette ga oss empiri på ca. 3500 ord per fokusgruppe. Til sammen hadde vi 10500 ord på intervjuene knyttet til elevene. Når vi intervjuet lærerne hadde vi et lengre intervju, dette intervjuet varte i 50 minutter. Omgjort til tekst ga dette oss 6000 ord. Hele empirien vår var på 20 000 ord til sammen, så det var mye å arbeide gjennom.

## 3.8 Analyse

Etter gjennomføring av både observasjon og intervju, satt vi igjen med en større mengde data i muntlig og skriftlig form. Vi hadde alle intervjuene i lydopptak og observasjonen i form av notater. Dette var empiri vi måtte behandle før videre analyser.

### 3.8.1 Transkribering

Vi arbeidet med transkribering av alle intervjuene. Intervjuene var i form av lydopptak, men de måtte gjøres om til skrift. Dette var for å gjøre materialet mer egnet for analyse senere i arbeidet



(Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206 og Malterud, 2017, s. 77). Vi valgte å bruke en ordrett transkripsjon som utgangspunkt, som vil si at vi transkriberte tett opp mot talespråket, altså om noen snakket dialekt valgte vi å skrive på dialekt (Dalland, 2021, s. 271). Vi valgte også å legge til pauser i transkriberingen der de eksempelvis brukte lang tid på å si noe. Et eksempel på dette er:

«Intervjuer: “Skal de (voksne) være med på leken, eller skal de se på? Eller hva tenker dere?”

Barn: "Eeehm, (lang pause), de skal passe på.» (Utdrag transkribering)

Her har vi valgt å legge inn at eleven hadde lang pause før svaret kom, noe som kan tyde på at eleven måtte tenke seg om før hen klarte å besvare spørsmålet.

Under prosessen med transkribering kan det være viktig å være oppmerksom på at man fjerner kroppsspråk og tonefall i det man gjør om muntlig tale til skrift (Tjora, 2021, s. 185). Vi valgte å ikke ta notater underveis fordi elevene ble lett distraherede av nye elementer i rommet. Av den grunn kunne en skrivebok bli veldig distraherende og vi valgte å kun ta lydopptak. Av den grunn er det viktig å være ekstremt detaljert og nøyaktig under transkriberingen. Dette gjorde også at vi valgte å utføre transkriberingen samme ettermiddag slik at vi hadde best i minne både ansiktsuttrykk og annen atferd.

### 3.8.2 Analyseprosessen

Når vi har analysert og valgt tilnærming til empirien vi har innhentet har vi belyst hver del av empirien ut fra teori. Vi har sett på teori som kan underbygge det vi har funnet og begrunne det som vi erfarer. Dette kalles en *abduktiv tilnærming*. For å kunne kalle det en abduktiv tilnærming så fordrer det at det er dialog mellom teori og empiri, hvor teorien vil bidra til å forstå empirien, men også at empirien utvikler teorien (Mathiesen og Volckmar-Eeg, 2022, s. 11).

Vi hadde på forhånd valgt ut temaene relasjoner og frilek som viktige, men erfarte også at flere viktige temaer kom opp i intervjuene. Disse valgte vi da at skulle bli med for å utvide arbeidet vårt. Her hadde vi en dialog sammen om viktigheten av et åpent sinn og velge ut det vi ser elevene og lærere snakker mye om. Vi erfarte at ved bruk av skjemaet i analysene så var det lettere å velge ut det de vektla selv i intervjuet. Å være så empirinær hjalp oss å ha et mer åpent sinn i studien. Vi har

fått en videre forståelse og det ønsket vi å oppnå i dette arbeidet.

Kapittelet om analyse er delt inn i fire deler. Vi vil starte med å beskrive skolens uteområde i den første delen, dette for at det skal være lettere å forstå når elever og lærere beskriver uteområdet. Den andre delen vil legge fokus på elevene og deres svar på våre spørsmål. I den tredje delen vil søkelyset være rettet mot lærernes tanker og deres erfaringer. I del fire vil vi se empirien vår i sammenheng.

Det finnes ulike måter å analysere og kode et stort empirisk materiale. Vi valgte å bruke en empirinær koding beskrevet av Trine Anker (2021). Denne formen for koding tar utgangspunkt i empirien og at man skal finne relevante begreper. Når disse relevante begrepene er identifisert har vi funnet eksempler som passer til disse begrepene. Videre har vi kategorisert disse før vi har lett etter likheter og brudd (Anker, 2021, s. 77). I denne oppgaven har disse begrepene som vi har identifisert og ansett som viktige blitt til underoverskrifter i analysekapittelet.

For å hjelpe oss i prosessen med å finne viktige ord og begreper, har vi valgt å sette transkriberingen inn i skjemaer som vist under. Her har vi da fargekodet de ulike begrepene som gjorde det lettere å velge ut viktige og relevante begreper til videre analyse og drøfting.

Vi kunne finne kategorier som vi så et mønster at gikk igjen. Vi så først etter begrepene knyttet til vår problemstilling. Disse begrepene var «Frilek» og «Relasjoner/relasjonskompetanse», videre så vi også på «Ulike typer lek» som foregikk på de ulike stedene fordi elevene fortalte mye om dette. Vi kunne også finne mønster på begreper som «Vennskap» og utsagn som omhandlet «Sosial kompetanse». Helt til slutt spurte vi elevene om «Regler» og «De ansattes rolle». Disse begrepene arbeidet vi med gjennom hele transkriberingen og analysen og valgte å fargekode ut i fra hvilken kategori de kunne passe inn i. Her vil dere se et par eksempler på dette.

| Spørsmål  | Svar   | Tolkning   | Eksempler på teori   |
|---|--|--|--|
| <b>På skolen har dere friminutt, syns dere friminutt er viktig?</b>                 | <p>Jaaa, for da får vi leke i snøborgen.</p> <p>Da leker vi hvor som helst, bare ikke inne.</p> <p>Hmm, for da får jeg masse tid til å leke med (et barn) og huske og sånt.</p> <p>Ja, for da får vi venner</p> <p>Ja, for da kan vi gjøre det vi vil.</p> <p>Ja, for da kan jeg være med vennene mine.</p>          | <p>Elevene opplever at friminutt er viktig.</p> <p>Et barn nøler litt og bruker litt tid på å finne svaret.</p> <p>Snakker om relasjoner og frilek i spørsmålet</p>                    | <p><b>Friminutt</b></p> <p>Nasjonalt senter for mat og helse og fysisk aktivitet - 2018</p> <p><b>Frilek</b></p> <p>Statped - 2019</p> <p><b>Vennskap</b></p> <p>Hasanbegovic - 2012</p> |
| <b>Hvilken type lek foregår her? (Elevene har tatt bilde av stedet med snøhule)</b> | <p>Her leker vi havkatter</p> <p>Vi leker også lavamonster</p> <p>Vi kan også skli og gå inn i de ulike hulene.</p> <p>Her kan vi bygge ulike ting.</p> <p>Vi leker av og til familie her, da er jeg mammaen og han pappaen også har noen barn. Det er gøy å leke familie. Da gjør jeg det mamma pleier å gjøre.</p> | <p>Elevene har et stort repertoar av leker de leker i friminuttene. Dette er leker elevene har enten fått inspirasjon til å leke gjennom andre arenaer eller noe de har funnet på.</p> | <p><b>Rollelek</b></p> <p>Frønes - 1994 og Lindqvist - 2012</p>  |

Utdrag fra analyse av elevintervjuer.

| Spørsmål   | Svar   | Tolkning   | Eksempler på teori   |
|--|--|--|--|
| Hvilke muligheter har førstetrinn til fri lek i friminuttet? | <p>De har <b>vel fri lek i alle friminutt dem.</b></p> <p><b>Det er ikke noe vi styrer.</b></p> <p><b>Nei, vi har ingen styring over friminuttet dems, nei, så det styrer dem helt selv.</b></p> <p>Jeg kan bryte inn der og si vi har hatt <b>en periode hvor vi jobbet litt med det sosiale.</b></p> <p>Da hadde vi litt <b>lekegrupper, men de lekte hva dem ville</b>, men da for at <b>de skulle sosialisere seg med andre</b>, så var det slik <b>at de skal leke med de som de var satt med i friminuttet.</b></p> <p>Men det var bare en ukes periode.</p> | <p>Elevene styrte friminuttet selv. De skapte relasjoner og de fikk bygge på det sosiale.</p> <p>Lærere var observante og arbeidet med både det sosiale og den frie leken.</p> | <p><b>Frilek</b><br/>Statped - 2019</p> <p><b>Voksnes rolle</b><br/>Vikan - 1987</p> <p><b>Relasjoner</b><br/>Spurkeland &amp; Lysebo - 2021</p> |

Utdrag fra analyse av intervju med lærere.

Vi brukte disse skjemaene aktivt i analyseprosessen, noe som hjalp oss med å se igjen mønstre og deretter kategorisere det som var viktig og relevant knyttet opp til våre forskningsspørsmål og problemstilling. De temaene og begrepene vi har valgt ut er fremhevet fordi de kan brukes til å besvare vår problemstilling. Ved å plassere dem inn i skjema slik som vist over kunne vi se hvilke fargekoder som dannet et mønster og dermed viktigheten av det begrepet. Uttalelser knyttet til frilek, vennskap og de voksnes rolle sto sentralt i mange av elevenes uttalelser. Hos lærerne var det relasjoner og frilek som ble mest omtalt.

### 3.8.4 Funn

Funn er dataene som vi har samlet inn når vi har observert og intervjuet. Disse dataene har vi omskrevet til en sammenhengende tekst ut fra kategorier. Siden vi hadde flere grupper til intervju, ble det naturlig å legge inn gruppevis svar fra alle gruppene under hvert punkt.

Ved intervju av elever hender det de snakker om andre ting enn det vi spør om, dette har vi da kunne trekke ut før vi har skrevet om funn. Vi har valgt å avgrense funnene til det som har vært relevant for vår problemstilling.

## 4.0 Funn

Denne delen vil ha fire underkapitler. Vi starter det hele med å presentere en observasjon av skolegården. Dette er viktig informasjon for å videre forstå hva elever og lærere snakker om i intervjudelen. Denne observasjonen er gjort i skolegården i friminuttet.

Videre vil vi presentere intervju med elever og lærere. Disse intervjuene er kategorisert ut fra temaer som er viktige for å besvare problemstillingen. I intervjuene blir det først presentert informantenes svar på de ulike temaene før det videre kommer en tolkning av hva dette kan bety . Til slutt vil det komme en oppsummering av funn og analyser der det trekkes sammenhenger, men også finnes brudd i materialet (Anker, 2021, s.77).

### 4.1 Observasjon av skolegården

Vi observerte skolegården i et langfriminutt. Under denne observasjonen var fokuset på tre ulike ting. Disse var: Hvordan er skolegården oppbygd, hvor leker elevene og hvor er de ansatte i skolegården. Disse fokusområdene vil bli beskrevet nærmere.

#### 4.1.1 Skolegårdens oppbygning

Skolegården var bygget opp svært oversiktlig. Det vil si at hele skoleområdet var på en side av bygget og uten store hauger eller skog å gjemme seg i. Videre var det en del asfalt og måket snø opp mot en del av skolegården. Det var en del lekeapparater i skolegården og et uthus midt i selve skolegården. Vår observasjon av skolegården viste at det var en skolegård med mye asfalt og lekeapparater, det var ingen naturlige lekeapparater som skog og hauger. Vi observerte at snøborgen var svært populær blant elevene, det var mange som lekte her og vi antar at det er fordi her kan elevene selv finne på leker, altså leke mer fantasilek, rollelek eller andre former for lek som de selv lager.

#### 4.1.2 Hvor leker elevene?

Elevene var godt spredt utover hele skolegården. Det var et flertall av elever i første trinn som befant seg i snøborgen. Denne snøborgen er en stor mengde snø som er måkt opp til kanten av en plen inne på skolens område. Snøborgen ligger i umiddelbar nærhet til inngangen til elevene.

Et annet sted der det var en del elever fra første trinn var huskestativet. Her var det flere som husket sammen. Noen husket og noen så på, det syntes å være samspill mellom elevene rundt dette lekeapparatet. Det var også noen få elever ved trappa. Denne trappa var egentlig ikke lov å leke i, men noen var der likevel. Disse akte ned ved siden av trappen. Elevene holdt seg for det meste rundt deres eget inngangsparti. Både snøborg, husker og trappa var rett utenfor døren.

#### 4.1.3 Hvor er de ansatte?

Det var voksne godt spredt utover skolegården og de områdene elevene hadde lov til å være. De voksne var utstyrt med gule vester og var lett synlige. Der hvor elevene i første trinn lekte mest var det også en voksen som tilhørte første trinn til stede. Det virket å være god voksentetthet i skolegården den dagen vi observerte, og elevene hadde noen tilgjengelig til å be om hjelp.

Vi observerte ingen ansatte som var med i lek, men vi kunne observere en ansatt som hadde kommunikasjon med elever uten at elevene trengte hjelp til noe. De ansatte var mer personer som passet på at alt gikk riktig for seg og var ikke delaktig i elevenes lek.

### 4.2 Fokusgruppene på første trinn

Analyseprosessen synliggjorde noen sentrale begreper. Disse var: frilek, relasjonskompetanse, hvilke typer lek, vennskap, konflikter, sosial kompetanse, de voksnes rolle og regler. Som forklart tidligere hadde vi tre fokusgrupper, hvor vi i denne analysen omtaler de som fokusgruppe 1, 2 og 3. Vi vil også bruke betegnelser som elevene eller eleven når vi siterer enkeltelevers utsagn. Det bør også nevnes at ved å ha studien om vinteren, så kan det påvirke valg av områder og hvilken type lek som foregår på de forskjellige områdene.

#### 4.2.1 Friminuttets viktighet

Å finne ut hva elevene tenker om friminuttet, og hva de tenker er viktig rundt friminutt, visste vi kunne bli svært relevant for oppgaven. Det var ikke en eneste elev som ikke synes at friminutt var viktig i skolehverdagen. Flere elever påpekte at friminutt var viktig for det var her de fikk «leke hva de ville, med hvem de ville». I fokusgruppe 2 påpekte en elev at det var «viktig å få luft, og å kunne løpe mye». En annen elev i samme fokusgruppe siterte; «inne sitter vi nesten bare stille, mens ute

kan vi løpe, leke og skravle”. I fokusgruppe 3 var det et stort felles ropende “JAAA” på spørsmålet om friminutt var viktig. Alle elevene nevnte lek når vi spurte hvorfor det var viktig. Det var lek i ulike former, enten at man kunne leke med en venn, at man kunne leke hvor som helst utenom inne og at da kunne man leke og ha det gøy. Ut fra elevene i disse fokusgruppene forstår vi at leken er viktig i friminuttene.

#### 4.2.2 Frilek

Elevene var svært opptatt av den frie leken. De gjentok stadig at de kunne leke hva de ville og hvor de ville når det var friminutt. Elevene bruker naturlig nok ikke ordet frilek, men utsagn som: Elev (gruppe 1): «Vi gjør det vi vil i friminuttet», elev (gruppe 3): «Når vi har friminutt kan vi være hvor som helst, gjøre hva vil og ingen bestemmer over oss». Elevene ga uttrykk for at voksenstyrt lek ikke opplevdes som lek. De sa blant annet: Elev: «Vi leker bare i friminuttet, aldri inne i klasserommet», Intervjuer: «Så i klasserommet får dere aldri drive med lek?» Elev: «Nei, for det er det alltid de voksne som bestemmer» .

Elevene beskrev ulike typer lek som de lekte sammen under friminuttet, de kunne ramse opp en rekke leker. Noen av disse lekene er styrte med regler, men likevel var det leker som elevene selv valgte og styrte og derfor opplevdes som noe eget. De ulike formene for leker kommer vi tilbake til i kapittelet om ulike typer leker.

#### 4.2.3 Hvilke typer lek

##### **Rollelek**

Det første bildet fokusgruppe 1 ble enige om å starte med, var bildet av snøborgen. Dette området består kun av et bredt og langt område med mye snø. Alle elevene i denne fokusgruppen hadde tatt bilde av snøborgen, og de lekte der hver dag sammen. Elevene fortalte hovedsakelig om rollelek når de snakket om hvilken lek som forgikk i snøborgen. Zombier, Star Wars og helter ble nevnt hyppig blant disse elevene. De likte å bytte på hvilken type rollelek som ble lekt der. Foruten rollelek, pågikk det også kreativt bygningsarbeid med både hulelagning og produksjon av sklier.

Fokusgruppe 2 trakk også frem et bilde av snøborgen som et viktig sted å leke i friminuttene. Disse elevene viste frem sine fantasifulle egenskaper, ved å fortelle om en lavalek som de hadde funnet



på. De fantaserte om at det var lava i hullene, og at de byttet på å være lavamonsteret. Det vil si at rollelek også var viktig for denne gruppen, når det gjaldt den såkalte snøborgen.

Fokusgruppe 3 valgte også ut snøborgen som første bilde de ville snakke om. Det tyder på at snøborgen var et viktig sted. Disse elevene hadde også ulike former for fantasilek i denne borgen. Noe av fantasileken som kom fram, for eksempel havkatter, er inspirert fra tv-serien Barbie, men de hadde laget sine egne regler og tanker om leken. Denne leken forklarte elevene at inneholdt både vann og lava. Noen steder var vann og andre var lava. Vann likte havkattene, men ikke lava.

En elev sier: «Alle leker i snøborgen, alle i hele klassen er der» (Elev 7).

Elevene fortalte at alle lekte i snøborgen og at dette var et viktig møtepunkt for alle elevene på 1. trinn i friminuttene. En annen lek som ble tatt opp var familieleken.

«Vi leker av og til familie her, da er jeg mammaen og han pappaen også har noen barn. Det er gøy å leke familie. Da gjør jeg det mamma pleier å gjøre» (Elev 12).

Denne leken foregikk i snøborgen, men kunne også foregå andre steder når det ikke var snø.

Et annet bilde som fikk mye oppmerksomhet, var bilde av A- inngangen ved skolen. Dette var et åpent område, uten lekeapparater. Som i snøborgen beskrevet over, var også dette området preget av rollelek. Fokusgruppe 1 fortalte at det var superhelter som stod i fokus, hvor noen var onde og noen var snille.

«Vi leker superhelter her, noen er slemme og noen er snille» (Elev 6),

«Jeg er alltid den slemme og ... er alltid den slemme når vi leker der» (Elev 8).

De presiserte at de sloss, men at det kun var «på lek».

«Vi sloss, de slemme mot de snille, men det er bare på liksom assa» (Elev 7).

Dette presiserte elevene at var en morsom lek. En elev i fokusgruppe 2 hadde også valgt å ta bilde av denne inngangen, men klarte ikke å huske nøyaktig hva hen lekte på det området, men presiserte at hen var der noen ganger i friminuttene, men at det var mest på sommeren.

«Jeg husker ikke helt hva vi leker der, men jeg vet jeg er der på sommeren» (Elev 5).

### **Lekeapparater**

I alle fokusgrupper ble «pyramiden», «klatrestativet», «snurrehjulet» og «huskene» nevnt som gode lekeplasser. Det forelå flere bilder fra alle fokusgruppene av akkurat disse lekeapparatene.

«Pyramiden» ble hyppigst nevnt av disse. Flere elever beskrev «pyramiden» som morsom fordi den var veldig høy, og flere elever uttalte at det var en utfordrende aktivitet som var morsom. Rollelek som superhelter ble også nevnt på dette området, selv om det var selve klatringen og å henge opp

ned i tauene, som i all hovedsak opptok dem mest. Det foregikk også konkurranser mellom elevene om hvem som kom til toppen først. «Klatrestativet» ble ikke nevnt så hyppig som «pyramiden». På klatrestativet var det flere som likte å ta «backflip» om sommeren.

«Vi pleier å ta backflip her (peker på bildet av klatrestativet) på sommeren» (Elev 9).

Foruten muligheten til å ta «backflip», var apparatet morsomt fordi de kunne klatre flere plasser på det.

«Snurrehjulet» ble nevnt hovedsakelig av en fokusgruppe, selv om det var flere som tok bilde av det. «Snurrehjulet» er som det sier i ordet, et hjul man sitter på, som har mulighet til å snurre rundt. Vi kunne observere at det ikke lekte noen der nå, og at snøen var så høy at hjulet ikke ville snurre. Med bakgrunn i at flere valgte å ta bilde av det, kan det tenkes at dette også er et godt brukt område når forholdene tillater det. Når vi arbeidet med all informasjon fra informantene, så vi at det samme gjaldt for huskene. Det var ikke mye prat rundt huskene, men det forelå mange bilder av dem på ipaden.

### ***Idrettsaktivitet***

Med idrettsaktivitet, mener vi aktivitet som foregår under kategorien idrett. Her var det fotballbanen og skøytebanen som ble trukket frem som viktige plasser. I intervjuet med fokusgruppe 1 og 2 kunne de fortelle at fotballbanen også ble brukt mye nå, selv om det var snø der.

«Jeg liker å være på fotballbanen, men nå er det litt vanskelig å spille fotball fordi det er snø der. Og noen ganger er det de store som kan være der og ikke vi». (Elev 5)

Det var altså ikke like enkelt å spille fotball nå som det var da de startet på skolen, men det var et område mange aktiviserte seg sammen på. Det samme gjaldt for skøytebanen.

«Skøytebanen er alltid gøy, jeg pleier å låne skøyter i boden når jeg vil gå på skøyter». (Elev 1)

«Det er ikke alltid vi får gå på skøyter da, fordi andre er der». (Elev 2)

Flertallet av alle elevene i fokusgruppene likte å ta med seg skøyter, og noen valgte å låne skøyter i utstyrsboden som skolen hadde tilgjengelig.

Vi kunne altså se, gjennom å arbeide med og analysere innholdet av det som ble fortalt på de ulike intervjuene, at det var rollelek og mest lek i områder som krevde mye kreativitet, bevegelse og fantasi som ble hyppigst nevnt, og som betydde mest for dem.

#### 4.2.4 Vennskap

Elevene i alle fokusgruppene var svært opptatt av vennskap. De snakket gjentagende ganger om venner og at de kunne leke med vennene sine. Dette gjentok seg ofte og de fortalte at det var i friminutt de hadde mulighet til å være med vennene sine. De snakket både om bestevenner og venner i ulike former. Flere navn kom fram i denne samtalen.

Det om flere utsagn som:

«Det er viktig med friminutt for da kan jeg leke med ... og det er min bestevenn» (Elev 1)

«Jeg og ... er venner og leker alltid sammen i friminuttene» (Elev 2)

«Det er i friminuttene vi har mulighet til å leke med vennene våre» (Elev 3)

«Jeg er venn med alle, ... ble jeg venn med i barnehagen, men jeg har blitt venn med ... og ... etter jeg begynte på skolen» (Elev 4)

Elevene snakket om viktigheten av venner, de snakket om at det var viktig å ha venner for å ha det bra i friminuttene og for å ha noen å leke med. Elev 1: «Hvis man ikke har venner har man ingen å være med i friminuttet og da blir det kjedelig ute». Ingen av dem sa noe om å leke alene, så venner var et viktig moment for leken. De fortalte de hadde venner de kjente fra de gikk i barnehagen, men også venner de hadde blitt kjent med på skolen.

#### 4.2.5 Relasjonskompetanse i elevenes lek

Elevene snakket om ulike former for rollelek, når elevene går inn i en rollelek så går de inn i roller. De forteller om de ulike rollene og hvilke regler, holdninger og tanker de ulike rollene skal ha. Elevene forklarte leker der de var familie, her spiller de ut roller som finnes i det virkelige samfunnet, og de hadde rolleleker knyttet mer opp mot tv-program eller andre leker de har lært av voksne eller eldre barn.

For hvert bilde som de valgte å snakke om, tok vi alltid spørsmålet «Hvem leker dere med der?». I snøhulen kom det frem at de aller fleste på første trinn lekte godt sammen der, og det var ikke alltid de samme som lekte sammen hele tiden. Elev: «Vi leker egentlig alle her, alle i første klasse, også noen ganger hjelper de store oss med å bygge nye ting». Samtidig fikk vi et inntrykk av at selve superhelt -leken foregikk blant guttene, mens jentene lekte havkatter som var en form for lavamonster inspirert av Barbie.

Derimot var den kreative bygningsleken og det å lage sklier og skli ned, var noe alle elevene var involvert i. På fotballbanen var det guttene som var mest aktive ifølge elevene, og der lekte de både med jevnaldrende, men også de «større gutta», som de ble omtalt som. En av guttene uttalte: «På fotballbanen får vi lov til å spille fotball med de større gutta, det er veldig kult. Og det er bare gutter som er der, aldri jenter». Det å få være aktive med de større guttene på skolen ga de inntrykk av at var stas. Elev 1: «Det er nesten bare på fotballbanen vi er med de som er større», elev 2: «Noen ganger er de større med på snøborgen også da». Det kom frem at de lekte mest med dem i klassen sin, men at de hadde blitt kjent med noen på andre trinn også.

#### 4.2.6 De ansattes rolle

Foruten spørsmål om lek, vennskap og konflikter, stilte vi også spørsmål om de ansattes rolle. Ovenfor elevene brukte vi orde de voksne og spørsmålet vi stilte var: «Hva mener dere de voksne skal gjøre når det er friminutt?»

Elevene i fokusgruppe 1 sa:

«Det er viktig at de voksne er ute med oss» (Elev 3)

«De må passe på oss og se på at ingen slår seg eller er lei seg» (Elev 5)

«Vi blir alltid passet godt på av de voksne» (Elev 4)

«Det er jo fordi det er jobben deres å passe på oss». (Elev 2)

De følte at de ble passet godt på, og at det var kort vei for å få hjelp om de trengte det.

Elevene i fokusgruppe 2 kunne fortelle:

«De voksne må passe på oss» (Elev 6)

«Også hjelper de oss om noen krangler» (Elev 8)

«De voksne må hjelpe oss om vi slår oss også» (Elev 7)

«Det er gøy når de voksne gir oss fart på huskene». (Elev 9)

For elevene i fokusgruppe 2 var det viktig at de voksne passet på dem om de ble skadet, eller når de ble uenige, og kranglet. De fikk også tilleggsspørsmålet “pleier de voksne å leke sammen med dere?”. Her var det noen som ristet på hodet, mens andre nikket. De som brukte ord, beskrev at det var viktigst for dem at de voksne hjalp til ved å løse konflikter, men at det var morsomt når de voksne ga fart på huskene.

Elevene i fokusgruppe 3 hadde utsagn som:

«De voksne skal passe på oss barna» (Elev 11)

«De voksne kan være med oss på leken» (Elev 13)

«Jeg liker når de voksne er med å leker jeg, det er gøy». (Elev 10)

For elevene i fokusgruppe 3 var også opptatt av at de måtte bli «passet på». De voksne «måtte følge med at alle hadde det bra» var kommentaren til en av elevene. I fokusgruppe 3 var det likevel to barn som skilte seg noe ut og syntes de voksne burde være mer med i leken sammen med dem. Disse to elevene var de eneste som nevnte at de voksne skulle være med i leken. På oppfølgingsspørsmål om hvordan de kunne være med ville de gjerne at de skulle leke sammen med elevene og «være med på leken».

#### 4.2.7 Regler

Bilder av trappen på skolen ble også pratet en del om. Dette er en lang og bred steintrapp som ligger veldig sentralt i skolegården, og som har nær avstand til inngang A som ble beskrevet tidligere. Nå var trappen dekket av både is og snø, og det var et område de ikke fikk bruke på grunn av risiko for ulykker. Elevene i alle fokusgruppene innrømmet likevel at de noen ganger skled ned trappa, selv om det ikke var lov. Før det kom snø her, var det også rollelek som fikk stor plass her, samt fysisk aktivitet ved å hoppe i trappetrinnene. At elevene var bevisste på hvilke regler som gjaldt kunne de fortelle gjennom utsagn som:

«Vi pleier av og til å være i trappa» (Elev 12)

”Men det er ikke lov” (Elev 11)

“Jeg vet det da, men det er gøy å være der” (Elev 12)

“På fotballbanen er det aldri lov til å gjøre noe annet å spille fotball” (Elev 3)

“Er det andre ting man kan gjøre der?” (Intervjuer)

“Selvfølgelig, vi kan leke siste, vi kan løpe og hoppe” (Elev 3)

“Og vi kan leke på tribunen, men det er hvertfall ikke lov” (Elev 4)

“Det er ikke lov å klatre i trærne eller på statuen i skolegården” (Elev 5)

“Nei, men noen ganger gjør elever det for det” (Elev 2)

“Vet dere hvorfor det ikke er lov?” (Intervjuer)

“Ikke egentlig” (Elev 7)

“Fordi vi kan slå oss” (Elev 6)

“Sikkert fordi vi kan ødelegge ting” (Elev 9)

“Vet ikke egentlig hvorfor” (Elev 8)

Elevene var også opptatt av hvilke regler som fantes i skolegården og hva de fikk lov til og ikke. De var veldig klar over reglene og bevisste rundt dem. Under sesjonen der elevene fikk ta bilder ute i skolegården snakket de mye om hva som var lov og ikke. De tok bilder av et sted (for eksempel fotballbanen) og diskuterte sammen at der var det ikke lov å være i friminuttet. På spørsmål om hvorfor fotballbanen var forbudt, svarte de at det var fordi det «skulle kun spilles skikkelig fotball på den banen» og det var det “kun de eldre barna som fikk til” fortalte elevene.

### 4.3 Intervju med lærere

Lærerne fikk andre spørsmål enn elevene, men likevel var spørsmålene knyttet opp til noe av det elevene hadde sagt. I denne delen vil vi legge frem funnene fra intervjuet med lærerne. Vi opplevde at de to lærerne vi intervjuet var svært samstemte i alle svar, en av de svarte noe mer enn den andre, men de sa seg enige i det den andre sa til enhver tid. Vi fant ingen store brudd mellom informantene og lærerne kunne utfylle det elevene hadde fortalt om.

#### 4.3.1 Den frie leken og relasjoner

Når vi stilte spørsmål om den frie leken til lærere hadde de mye å komme med. De var bevisste den frie lekens betydning og hvilken betydningen denne leken har for at elevene skal skape relasjoner.

Dette kunne vi se gjennom utsagn som:

«Vi styrer aldri leken til elevene i friminuttet» (Lærer 1)

«Friminuttet er elevenes tid til å leke det de vil, så det styrer vi aldri» (Lærer 2)

«Vi har satt av ekstra mye tid til at elevene skal få leke fritt fordi dette tror vi kan skape bedre relasjoner mellom elevene, derfor hadde vi en langt periode med ekstra langt friminutt slik at elevene skulle få både tid og mulighet til å komme inn i lek» (Lærer 1)

«Vi har sett gjennom det første halvåret elevene har gått her at leken har vært viktig for elevene for å utvikle relasjoner til andre elever». (Lærer 1)

Lærerne erfarte at de ikke styrte elevenes friminutt, det vil si at de opplevde at elevene kunne leke akkurat det de ville i friminuttene. De hadde jobbet en kort periode tidligere i høst med relasjoner

og da hadde elevene hatt lekegrupper, det vil si at de styrte hvem de lekte med, men ikke hva de lekte. Helt siden skolestart hadde elevene hatt frilek i alle friminutt. I tillegg fortalte de at de første ukene på skolen jobbet de aktivt med relasjoner, dette gjorde de ved å ha dobbelt friminutt. Det vil si at de først hadde de 40 minuttene ute sammen med hele skolen, men når det ringte inn var 1. trinn ute i 30 minutter til for å bli enda bedre kjent med hverandre. De opplevde i denne perioden at elevene kom mer inn i lek og fikk utfolde seg mer i leken enn om de kun hadde 40 minutter friminutt.

«Vi har helt siden skolestart hatt uteskole, hele denne tiden har fokuset ligget på den frie leken. Dette har vi valgt bevisst fordi vi ville at elevene skulle få flere arenaer til å utvikle relasjonene sine. Dette har vi opplevd som veldig vellykket». (Lærer 1)

I tillegg til å ha ekstra friminutt hadde de helt siden skolestart hatt fokus på uteskole med frilek som hovedfokus. Dette gjorde de for å bygge relasjoner i andre omgivelser enn skolegården. I perioden med uteskole hadde de erfart at leken hadde endret seg over tid. De erfarte at i starten lekte elevene med de barna de kjente fra barnehagen, de hadde en “barnehage-relasjon”, men over tid erfarte de at relasjonene endret seg og at elevene lekte mer med de som de hadde noe til felles med.

«I løpet av den tiden elevene har gått på skolen har vi opplevd en utvikling blant elevene, både når det kommer til hvem de leker med og hva de leker. Vi har også opplevd at det kan være andre de leker med på uteskole enn de de leker med i skolegården. Jeg tror det handler om at på uteskole har elevene en annen arena med andre spilleregler som gjør at leken ofte blir litt annerledes og da er det kanskje andre barn som blir interessante enn det de opplever i skolegården» (Lærer 1)

Lærerne opplevde også at elevene måtte ha arenaer til å skape relasjoner for å kunne ha samlek i friminuttet. De så for eksempel at elever som satt sammen i klasserommet eller jobbet sammen i timen kunne leke sammen i friminuttet. Derfor anså de det som viktig å rullere på hvem de satt med og jobbet med slik at elevene skapte relasjoner som kunne bygges videre på i friminuttet.

«Vi bytter plasser ganske ofte» (Lærer 1)

«Hvor ofte?» (Intervjuer)

«Tja, hvor ofte er det? De sitter sjeldent sammen lenger en 2-3 uker om gangen» (Lærer 2)

«Nei, vi pleier som regel å bytte plasser ca. Hver andre uke. Før satt de to og to sammen, men siden vi så at de ofte bygget en relasjon med de de satt med har vi nå valgt å endre til grupper på 4-5 elever, dette gjør at de har fler å spille på og lettere å bygge relasjoner».

(Lærer 1)

Lærerne var altså bevisste i relasjonsbyggingen og at de kunne legge et grunnlag inn i klasserommet som utviklet seg videre i friminuttet.

På spørsmål om hvilken betydning de tenkte at den frie leken hadde for relasjonsbygging mellom elevene var svaret at de anså den frie leken som veldig viktig. De hadde flere argumenter for at det var viktig.

Elevene kan oppdage andre elever gjennom den frie leken, blant annet kan de oppdage elever de ikke har vært så mye med tidligere, men når de blir en del av leken er det lettere for dem å skape en relasjon» (Lærer 1)

«Ja, også har vi da sett at nye vennskap har blitt bygget gjennom de nye relasjonene. Dette er jeg sikker på at skjer fordi vi ikke styrer for mye over hva de gjør, de finner elever som liker det samme som dem selv og det igjen kan skape vennskap». (Lærer 2)

De ga uttrykk for at både relasjoner og vennskap ble bygget gjennom den frie leken og at det var viktig å la dem styre denne leken selv.

#### 4.3.2 Sosialisering og relasjoner

Lærerne var bevisste på at leken i friminutt ikke kunne ses isolert, de så at leken måtte være en del av både skoledagen og undervisningen. De tenkte helhetlig og ga uttrykk ved å fortelle at:

«Jeg har opplevd i mange tilfeller at elevene trenger flere ulike arenaer for å skape gode samspill. Vi opplever at elevene leker med andre barn på uteskole enn hva de gjøre i skolegården for eksempel».(Lærer 1)

Lærerne mente altså at friminutt alene ikke var nok for å skape gode samspill og sosialisering mellom elevene på første trinn. Lærerne opplevde at elevene trengte ulike arenaer for å skape gode samspill. I friminutt kunne de oppleve at elevene allerede hadde planlagt hvem de skulle være med når de kom ut, gjerne med noen de satt sammen med i klasserommet. Derimot på uteskole kunne de



oppleve at elevene lekte med andre enn de pleide i skolegården. De opplevde at det kunne være elever som kunne leke og være i en sosial setting på uteskole, men i skolegården klarte de ikke å være en del av det sosiale fellesskapet. Dette var observasjoner de synes var interessante og derfor trakk fram viktigheten av ulike arenaer for sosial utvikling mellom elever og at det var viktig å være bevisst på dette.

«Uteskolen er så viktig på mange måter, ikke bare gir det elevene en ny arena å leke på, men det gir oss som lærere mulighet til å observere leken mellom elevene og hvilke samspill de har». (Lærer 2)

«Opplever dere noe annerledes på uteskole?» (Intervjuer)

«Absolutt, det er andre rutiner og lenger tid når vi er ute, det gir elevene større mulighet til å komme inn i lek og ikke minst til å bli i lek og dermed skape relasjoner». (Lærer 1)

Lærerne brukte derfor uteskoledagene aktivt for å kunne observere elevenes lek og samspill. Her har de mulighet til å undersøke hvordan elevene er som en samlet gruppe og bruker disse observasjonene i videre arbeid med det sosiale på trinnet. I tillegg fikk elevene mer tid til å bli kjent og komme ordentlig inn i lek uten avbrytelser fra undervisning og andre rutiner.

#### 4.3.3 De ansattes rolle.

Lærerne fikk spørsmål om hvilken rolle de hadde som voksne når de hadde inspeksjon i friminuttet.

«Det viktigste er jo at vi er tilgjengelige for elevene». (Lærer 1)

«Jeg bruker også den tiden til å bli bedre kjent med elevene, være med i leken og snakke med elevene». (Lærer 2)

De opplevde at de ble kjent med elevene på en annen måte når de var i skolegården enn hvordan de ble kjent med dem inne i klasserommet. De fortalte også at deres rolle var å være nysgjerrig og komme inn i barnas tankesett når det kommer til lek.

Lærer 1 sier: «Vi har også en viktig rolle når det kommer til å fange opp de elevene som eventuelt strever litt med lek og det sosiale». Dette erfarte de at de fikk mest innblikk i når de hadde forlenget friminutt og en del av friminuttet ble tilbrakt alene uten resten av skolen. I denne perioden var det lettere å legge merke til de elevene som slet med å skape relasjoner og derfor også hjelpe dem til å

bygge relasjoner. I den perioden, der elevene hadde dobbelt friminutt, brukte også de voksne mye tid på relasjonsbygging med elevene.

Når vi snakket om de ansattes rolle ville lærerne også trekke inn deres rolle i overgangen mellom time og friminutt. Dette var et sårbart tidspunkt der det ofte kunne skje konflikter eller misforståelser mellom elevene. Av denne grunnen synes de det var viktig å skape gode rutiner i denne overgangen. De hadde en nedskrevet plan der en av de ansatte skulle gå ut i det de startet et friminutt, mens den andre skulle være i garderoben. Siden de var to klasser var det alltid tilgjengelig to ansatte. Da unngikk de konflikter og misforståelser både i garderoben og ute. Dette systemet erfarte lærerne at fungerte godt og de opplevde at elevene var mer trygge når de kom ut til friminuttet. Noe som igjen gjorde at de opplevde at elevene var tryggere i leken.

### **Aktivitetsledere**

Skolen har organiserte aktivitetsledere i elevenes lengste friminutt fire dager i uken. Aktivitetsledere er elever som organiserer aktiviteter for andre elever i friminuttet. Dette er organisert i samarbeid med skolens ansatte. De organiserer de ulike leker som aking, just dance, gymsallek, gjemsel og mye annet. Dette gir da elevene mulighet til å velge bort frilek og heller være med i en organisert lek om de ønsker.

Lærer: «Elever som synes det er vanskelig å være deltaker i den frie leken kan få hjelp til å være med i lek gjennom den organiserte leken som foregår med aktivitetsledere. Vi opplever at elevene våre bruker aktivitetslederne aktivt og at det gir elevene muligheter til både å skape venner og lære seg nye leker. Det hjelper de også å komme ut i lek».

#### **4.3.4 Skolegården og regler**

Elevene hadde i oppdrag å ta bilder av viktige områder i skolegården. Det var to områder som skilte seg ut og disse to områdene ble det stilt spørsmål om videre til lærerne. Ved spørsmål om disse områdene til lærerne og deres tanker rundt disse stedene ble svarene dette.

«Skaperglede kan vi se i stor grad i snøborgen. Dette ser vi ikke så mye av i lekestativene. Det tror jeg er fordi lekestativene er «fiks ferdig» og har allerede en tenkt funksjon, snøborgen er mer fri» (Lærer 1)

Trappa derimot var de ganske sikre på at det var spennende fordi den i utgangspunktet var forbudt. Om vinteren likte barna å skli i den, dette ble etterhvert farlig da det ble mye is der. Om sommeren likte de å sparke ball oppover trinnene, dette ble også forbudt. I den forbindelse hadde lærerne snakket med elevene om hva en trapp sin funksjon var for å gi de forståelse for hvorfor de ikke kunne leke i trappa. FAU hadde og malt alfabet og tall i fargerike sirkler nederst på asfalten nedenfor trappa. Dette for å gjøre bakken mer spennende enn trappa.

Lærerne kom videre inn på å snakke om skolegården og hvordan denne var utformet. Med litt skepsis med tanke på å snakke om det forteller lærerne at dette er en skolegård med mange regler og gjerne regler som er knyttet opp til at hverdagen skal være lettere for de voksne og ikke for å utvikle barnas fantasi og mulighet for frilek. Lærerne opplever at dette er en skole med veldig lite muligheter for frilek, da skolegården har mye asfalt og lekeapparater og så å si ikke gress, trær eller områder med natur.

«Det gjør at elevene bruker det lille de har, den ene busken eller de få bærene de finner tas med i sandkassen for å bruke i fantasileken. Men til og med opplever vi at andre voksne avbryter leken fordi bær ikke hører hjemme i sandkassen. Hadde det vært litt flere trær og mindre asfalt så hadde vi opplevd mer lek blant elevene». (Lærer 1)

Skolegården besto av mye utstyr, de hadde lekeapparater, skøytebane og de hadde tilgang på en kunstgressbane. På denne kunstgressbanen var det også en tribune.

«På denne tribunen så blir ofte barna stoppet i leken. Den skal ikke brukes av elevene fordi det er en tribune. Men det gjør at de elevene som ser på denne tribunen som en dragearena ikke får lekt ut sin lek, fordi de voksne stopper den». (Lærer 1)

«Ja, og det opplever vi som veldig trist fordi det er i de fantasilekene mye fint foregår mellom elevene, både vennskap og sosialt. Men en del voksne liker ikke når den blir brukt på den måten og derfor blir det stoppet». (Lærer 2)

«Er dette regler, eller bare noe som enkelte bestemmer?» (Intervjuer)

«Det har blitt en regel fordi mange har mislikt det» (Lærer 1)

På den annen side opplevde lærerne skolegården som svært oversiktlig. Dette fordi alt er på en side av bygningen. Dette kunne være positivt fordi de hadde mulighet til å holde øye med mange elever

på en gang. Det var mulig å være en observatør til en lek, men samtidig få med seg om noen går alene.

«Siden skolegården er så oversiktlig er det veldig lett for oss å følge med og eventuelt hjelpe elever som sliter med å komme inn i lek. Vi har alltid overblikk om noen går alene fordi det ikke finnes mange plasser å gjemme seg. Så det er det eneste jeg ser på som positivt med denne «sterile» skolegården». (Lærer 2)

## 5.0 Drøfting

Vi har valgt å legge opp drøftingen slik at vi legger fram våre forskningsspørsmål og deretter knytter funn og teori sammen under de ulike forskningsspørsmålene. Vi vil beskrive de ansattes rolle, både fra elevenes- og lærernes perspektiv. Dette er vesentlig å drøfte fordi det spiller en viktig rolle for arbeidet med relasjoner på 1. trinn. Deretter vil vi se på selve problemstillingen og knytte funn og teori opp mot den.

### 5.1 Hvordan kan barns erfaringer med lek i friminuttet sees i lys av relasjonsbygging på 1. trinn?

I denne delen skal vi drøfte elevenes erfaringer. Vi vil dele dette forskningsspørsmålet opp i mindre deler for å se enda dypere inn i det. Først vil vi beskrive barns erfaringer med lek, her vil vi også knytte inn friminutt som en del av leken. Videre blir det beskrevet barns erfaringer med relasjonsbygging, her vil da vennskap og sosial kompetanse bli nevnt.

#### 5.1.1 Barns erfaringer med lek

##### *Lekens betydning*

For elevene var lek noe de selv styrte. Flere ga uttrykk for at når de lekte ute i friminuttet kunne de gjøre hva de ville og leke med hvem de ville. Dette er den type lek Broström (2019) omtaler som den frie leken. En lek hvor barna leker på eget initiativ, hvor de selv tar styringen over både hvem og hva de skal leke med (Broström, 2019, s. 44). Elevene viste også at de knyttet lek til friminutt, ettersom de ikke pratet om lek i undervisningen. Selv om lærerne fortalte om utførelse av uteskole, hvor den frie leken fikk stort fokus, var det ingen av elevene i fokusgruppene som knyttet lek opp mot uteskole når de fortalte om lek. Hogsnes (2022) har gjennom forskning vist til at for barn vil "skole" imidlertid handle om mer enn bare undervisning. Barna erfarer skolen som en helhet, og barns erfaringer i løpet av en skoledag inkluderer skolens undervisning, friminutt og skolefritidsordningen (SFO). Når barn selv skal fortelle om egne erfaringer med lek i skolen, skiller de ikke alltid mellom disse arenaene (Hogsnes, 2022, s. 37). Dette kan være med på å underbygge hvorfor elevene ikke fortalte om lek knyttet til undervisning, samtidig som at en del av leken kan ha funnet sted nettopp i undervisningen. Samtidig skriver Løndal (2019) at i kunnskapsskolen blir leken i stor grad henvist til friminuttene (Løndal, 2019, s. 94). Dette tenker vi kan gjøre overgangen fra barnehage til skole vanskelig, spesielt med tanke på leken. Om leken i størst grad blir henvist til

friminuttet, vil elevene gå fra en barnehagehverdag preget av mye frilek, til en skolehverdag som kan begrense den frie leken til friminuttet. Dette er også årsaken til at Broström (2019) mener at lærere må legge til rette for den frie leken, hvor barna leker på egne premisser og uforstyrret. På den måten kan barn konstruere sine egne leker uten vokseninnblanding, og på den måten få en mindre dramatisk overgang fra barnehagen til skolen (Broström, 2019, s. 47).

Fodstad et al. (2021) skriver at den frie leken utfordres både fra utdanningspolitisk hold og fra forskerhold. De mener at barnets frie lek fortrenses til fordel for lekbasert læring og utvikling (Fodstad et al., 2021, s. 15). Ved at elevene i fokusgruppene kun betraktet leken som noe som foregikk ute i friminuttene, kan vi tolke det som at det er den frie leken de betrakter som lek, mens lekbasert læring er mer knyttet opp mot skolens undervisning.

### *Rollelek*

Elevene kunne ramse opp flere ulike leker, men den type lek det ble lagt mest vekt på, var rolleleken. Uten at de spesifikt nevnte begrepet rollelek, var det lek hvor de inntok ulike roller som ble nevnt hyppigst i fokusgruppeintervjuene.

Elevene verdsetter rollelek, som for eksempel familielek. Ved å utøve denne type rollelek, får elevene prøve ut roller de allerede har rundt seg. De spiller ut mamma, pappa og søsken. Her erfarer de å innta ulike roller i en bestemt sosial situasjon, og får prøve ut hvordan de skal oppføre seg, og kan gjennom denne leken tilegne seg mer erfaringer rundt sosiale ferdigheter. Dette støttes også gjennom Frønes (1994), som bruker G.H. Meads sine betraktninger rundt rollelek. Han skriver at barn får utviklet sine sosiale evner og sin kulturelle forståelse gjennom rolletaking, og at det er denne type lek som forekommer ofte. Barna vil gjennom lek, se hvordan andre barn agerer i sine posisjoner eller roller, hvor de da kan forestille seg hvordan de selv skal agere (Frønes, 1994, s. 37-39). Det er også flere teoretikere som ser på rollelek som en viktig type lek for barna. Lindquist (2012) beskriver rolleleken som viktig når barn skal kunne øve seg på relasjoner med andre, og gjennom rollelek får barna øvd seg på sosiale settinger på en mer ufarlig måte (Lindquist, 2012, s. 137). Øiestad (2012) skriver også om hvor viktig det er med rolleleken, både for å øve på turtaking og for å forstå andres følelser og intensjoner (Øiestad, 2012, s. 26). Broström (2019) mener rolleleken er såpass viktig at skolens fysiske innredning må invitere til mange former for rollelek (Broström, 2019, s. 47). Elevene sine utsagn, samt våre observasjoner og teorien som ligger til grunn, viser klart hvor stor plass rolleleken har og bør ha, samtidig som det viser at rollelek har betydning for barnas relasjonsbygging til hverandre (Lindquist, 2012, s. 137).

## Regler

Noen elever knyttet også rolleleken opp mot det vi betegner som kaoslek. Det var leker som blant annet lavamonster, superhelter og zombier, hvor hovedtrekket i handlingen handlet om de snille mot de slemme. Dette er en form for kaoslek, som kan resultere i fysisk og kroppslig lek, ifølge elevene. De var veldig tydelige på at det kunne oppstå “lekeslossing”, men at det kun var på “liksom” og at de ikke skadet hverandre. Dette var en også en lek de beskrev som “en morsom lek”. Broström (2019) støtter også denne typen lek og mener at skolen må akseptere en kroppslig kaoslek, hvor ville og farlige leker inngår i mange barns leksrepertoar (Broström, 2019, s. 47-48). Det virket som at denne type lek fikk foregå fritt, samtidig som vi både har erfart og lest at slike leker ofte kan bli stoppet fordi de er for voldsomme. Selv om de ikke nevnte hva som var lov og ikke når det kom til det vi betegner som kaoslek, var de allikevel opptatt av andre ting som ikke var lov. Elevene var veldig klare på hva som var lov og ikke, men på spørsmål om hvorfor det var slik, var de ikke helt sikre. Enkelte elever var også veldig klare på at de likevel gjorde det som ikke var lov. Maria Øksnes (2014) har studert leken som foregår på skolen, og hennes opplevelse av skolen er preget av institusjonelle regler og ordninger (Øksnes, 2014, s. 13). Vi brukte også et debattinnslag fra en barnehagelærerstudent, som støtter seg til dette ved å fortelle om sine erfaringer rundt frilek. Hansen (2018) mener at det er i frileken det ofte blir gitt begrensninger, og trekker frem eksempler på at “pinner er farlige og husker er ikke til å snurre på”. Hansen (2018) spør seg om de ansatte har reflektert over grunnlaget for regler som blir satt, og om de reglene er til det beste for barna (Hansen, 2018, 08. januar). De mange reglene var også en av årsakene til at lærerne innførte uteskole, men som de flyttet til nye arenaer, både for sin egen pedagogisk frihet, men også for elevenes. Da fikk de en frihet til å bestemme selv hvor fritt elevene skulle ha det, for å unngå å begrense elevenes lek og relasjonsbygging til hverandre. Etter å ha lest Schmidts (2004) rapport, ser vi at den også peker på at ulik pedagogikk får konsekvenser for hvordan man ser på barnas behov for å utfolde seg, og hva som skal være lov å gjøre i skolegården. Samtidig bekreftet rapporten at regler var nødvendige, og gjorde det lettere for barna å forholde seg til hverandre. Reglene gikk ut på blant annet å begrense de fysiske handlingsrommene, hvor aktiviteter ble mer organisert og oppdelt med hensyn til tid, sted og bruk. Allikevel fikk det begrensede handlingsrommet konsekvenser for hvilke aktiviteter det var plass til, og konsekvenser ved at aktivitetsmønsteret ble begrenset (Schmidt, 2004, s. 135-136). De reglene som omfattet denne skolen vi undersøkte, handlet mye om områder som var farlige. Et eksempel var steintrappa om vinteren. Slike regler kan bli sett på som nødvendige, selv om de begrenser aktiviteten på akkurat dette stedet. Det vi bet oss merke i var utsagnet om at på fotballbanen hadde de ikke lov til å være. Akkurat hvorfor var de usikre på, noe som gjorde at vi valgte å undersøke dette nærmere. Det viste seg at de delte opp

hvem som kunne være der til enhver tid etter alder, men at det var mellomtrinns elever som fikk mest tid, ettersom de ansatte mente at det var de som mestret aktiviteten best. Det er slike regler som kan føre til et begrenset handlingsrom, som ifølge Schmidt (2004) vil gi et begrenset aktivitetsmønster (Schmidt, 2004, s. 135-136).

Gjennom utsagn fra elevene, observasjoner og dypdykk i teorien, ser vi hvilken stor betydning lek har for elevene i skolen. De ønsker å leke, og lek er viktig for å ha det morsomt på skolen. Det som også kom tydelig frem i både utsagn fra elevene og våre egne observasjoner, var hvor stor plass rolleleken har, og hvor morsomt de syntes kaoslek var. Vi tolker også lærernes initiativ til å innføre mer uteskole, hvor de trekker elevene ut fra skoleområdet, som et viktig initiativ for å unngå å begrense elevenes aktivitetsmønstre, men heller ha søkelys på å gi den frie leken stor plass. Dette vil ifølge Broström (2019) bidra til å minske en dramatisk overgang fra barnehagen til skolen (Broström, 2019, s. 47).

### 5.1.2 Relasjoner på 1. trinn

Begrepet relasjoner er ukjent for førstetrinns elever. For dem handler relasjoner om vennskap seg imellom. I denne delen vil vi drøfte både vennskap og dens betydning for elevene, samt trekke inn sosial kompetanse som viktig når vi skriver om relasjonsbygging. Elevenes tanker rundt viktigheten av friminutt, og hvordan det kan støtte relasjonsbyggingen, vil også drøftes her.

#### *Vennskap*

Elevene brukte begrepet “vennskap” hyppig når de snakket om lek og friminutt. Noen nevnte vennene sine med navn, mens andre brukte begrepet “bestevenn”, når de fortalte om hvem de lekte mest med. Det dukket også opp ulike navn på venner de fikk i barnehagen, som de fremdeles lekte med her på skolen. Vi opplevde at vennskap var viktig for elevene i fokusgruppene. En elev ga som nevnt i funn uttrykk for at det ville være kjedelig ute i friminuttet om man ikke hadde venner. Ingen av dem sa noe om å leke alene, så venner var et viktig moment for leken. At vennskap er viktig og noe de søker tidlig hos hverandre, bekreftes av Øiestad (2012). Hun skriver også at forskere som har spurt barn om hva som skal til for å få en god barndom, svarer ofte “venner” som viktig (Øiestad, 2012, s. 23). Hognes & Storli (2019) skriver også at barna knytter lek og vennskap sammen (Hognes & Storli, 2019, s. 116), noe som kan underbygge hvorfor elevene alltid pratet om vennskap når de fortalte om egne erfaringer rundt lek. Ifølge Hognes & Storli (2019) formidler også barn at de liker å være i aktiviteter sammen med andre barn, men de liker ikke å være i situasjoner hvor de ikke har noen å leke med (Hognes & Storli, 2019, s. 116). Dette tenker vi også



kan underbygge hvorfor elevene nevner “venner” hyppig, og hvorfor venner er viktig for dem når de skal leke. Som nevnt tidligere i drøftingen tok rolleleken stor plass, og denne leken betegner Øiestad (2012) som late - som - lek. Hun mener at denne type lek kan legge grunnlag for gjensidighet og forståelse i senere vennskap (Øiestad, 2012, s. 26), og vi tolker det som nok et viktig grunnlag for å legge til rette for denne type lek, også sett i syn av relasjonsbygging og vennskap.

### *Friminutt - en arena for relasjonsbygging?*

Elevene fortalte også at det var i friminutt de fikk tid og mulighet til å leke med vennene sine. Inne i klasserommet handlet det mest om læring, og da var det ikke like store muligheter for å leke med vennene sine. At friminutt har framstått som en viktig arena for lek, bekreftes også av Øksnes & Sundsdal (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 129). Pihlgren (2019) pekte på friminutt som et avbrekk, preget av frihet, og som ga utviklingsmuligheter til å skape en egen kultur i lek og selvvalgt aktivitet. Samtidig pekte Pihlgren (2019) på at friminutt ofte har blitt sett på som en arena hvor elevene får fri fra læring (Pihlgren, 2019, s. 22), noe vi erfarer gjennom fokusgruppeintervjuet at stemmer for elevene også.

Når elevene forteller at det er i friminuttet de får tid og mulighet til å leke med vennene sine, er det relevant å se på aspektet rundt tid. Lærerne nevnte blant annet at de i starten av skoleåret la til en halvtime ekstra med friminutt. På den måten fikk elevene mer tid å leke, samtidig som de fikk leke uten forstyrrelser fra andre elever. Berntsen (2022) har stilt seg spørrende til at det ikke finnes retningslinjer, oversikt eller krav til hvordan skoledagen organiseres, når det viser seg at friminutt og pauser er avgjørende i forhold til motivasjon og prestasjon (Berntsen, 2022). Å finne nøyaktig ut hvor lang tid førstetrinnselever trenger for å komme inn i god lek med hverandre, er vanskelig. Allikevel kan vi bruke Utdanningsdirektoratet sitt utsagn om at barns lek kan være komplisert, og noen leker krever erfaring og øvelse. De påpeker også at barn lærer av å observere andre i lek, noe de må få tid og rom til å gjøre (Udir, u.å). Det at lærerne legger til rette for et lengre friminutt tenker vi kan bidra til at elevene får bedre tid til å samtale og komme inn i lek med sine klassevenner. Vi tenker at det krever tid, både til å starte en lek, men også å bytte til en ny lek. Selv om det er få fagfelleverderte artikler og forskning rundt temaet friminutt, kan man forstå at å gi barna tid til hele prosessen, fra å finne noen å leke med, bestemme hva man skal leke, og ha tid til å bytte lek i situasjoner der det er nødvendig, kan være avgjørende for muligheten til relasjonsbygging gjennom lek. (Hogsnes og Storli, 2019, s. 117) Samtidig støtter nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet, at å innføre et lengre friminutt midt på dagen, bidrar til en mer fysisk aktiv skolehverdag

for elever i grunnskolen (MHFA, 2018). For elever i første trinn vil denne fysiske aktiviteten ofte forekomme i lek, og Larsson (2019) beskriver at fysisk aktivitet kan bidra til å unngå dårlig helse, nedsatt læringsevne og færre sosiale relasjoner (Larsson, 2019, s. 96).

Ut ifra teorien forstår vi også at konflikter i lek kan ta tid. Elevene pratet ikke mye om konflikter, og det var heller ikke konflikter som var vårt fokusområde i denne masteroppgaven. Det elevene fortalte som omhandlet konflikter var at de noen ganger ble uvenner fordi alle ville ha samme spade. Erfaringer rundt konflikthåndtering er allikevel relevant i forhold til relasjonsbygging. Hasanbegovic (2012) beskriver at vennskap kjennetegnes blant annet av konflikter. Konflikter vil også bidra til at elevene utvikler relasjoner når de løser utfordringer sammen. Å erfare konflikter og lære gjennom disse kan også styrke kvaliteten og stabiliteten av vennskap, hvor disse erfaringene kan lære elevene til å vise positive samhandlinger ovenfor hverandre, hvor de både er hjelpsomme og støttende overfor hverandre (Hasanbegovic, 2012, s. 41-42).

At vennskap er viktig for elevene, bekreftes både av elevene selv, men også av teorien. Det å gi elevene rom og tid til å leke med sine venner, var også noe som kom godt frem. Om det gis tid vil elevene kunne ha sosiale samhandlinger med hverandre, og tilegne seg erfaringer som er viktige når de skal bygge relasjoner til hverandre. Ut ifra teorien tolker vi også konfliktløsning som en viktig del av relasjonsbyggingen, men vet også at å løse konflikter kan ta tid. Å utvide friminutt for førstetrinnselevne, som lærerne gjorde, mener vi nettopp kan bidra til at elevene får tilegnet seg viktig erfaring når det kommer til relasjonsbygging mellom hverandre.

#### *Uteområdets betydning for relasjonsbygging*

Ved å la elevene selv få ta bilder av hvor de likte å leke, forstod vi raskt at den åpne plassen på skolen var veldig populær. Vi registrerte at alle elevene i fokusgruppen tok bildet av dette området. Dette er også årsaken til at vi velger å fokusere mest på dette området. Dette området betegnet elevene som "snøborgen". De var veldig opptatt av at her kunne de bygge snøhuler, og forklarte at de lekte mye forskjellig, men at det gikk i zombier, Star Wars og andre helter. Ved å observere elevene i friminuttet fikk vi se området bli tatt godt i bruk, og vi observerte at hele området ble brukt. Å se om alle førstetrinnselevne holdt seg her, var vanskelig, men vi valgte å spørre en av lærerne som hadde tilsynsvakt der, og hun bekreftet at hun trodde alle var her, eller at de minst var her en gang i løpet av friminuttet. Samtidig observerte vi at læreren kun var ved dette området, noe som ga oss et inntrykk av at det kunne stemme. Vi kunne ikke se stor trengsel blant elevene, og vi

fikk inntrykk av at området innbød til flere ulike typer rollelek. Vi kunne heller ikke observere noen konflikter, men fikk se elever som lo og viste at de koste seg med både bygging av huler og lek. At området ikke var preget av trengsel mellom elevene kan være en årsak til at vi ikke opplevde konflikter. Dette viste også Schmidts (2004) rapport, ved at elevene i rapporten viste frustrasjon over å ikke ha noen steder å være i fred, og over å bli forstyrret i leken. Hun skrev også at skolegårder med lite plass, kunne lede til et begrenset aktivitetsmønster. Å få boltre seg på et stort område, gjorde også at elevene fikk et høyere aktivitetsnivå og mindre frustrasjon og knuffing (Schmidt, 2004, s. 8). Dette ble også undersøkt i et annet prosjekt, kalt Sheffield prosjektet, og det viste seg at mobbing ble redusert når fellesarealene ble omformet til allsidige utearealer, hvor elevene fant en arena de trivdes i og behersket (Thorén, 2003, s.11). Selv om vi ikke kunne observere konflikter, hadde elevene fortalt oss at konflikter kunne handle om at noen ville ha spaden til noen andre. Dette fikk de løst ved å bli enige om å hente en ny spade i redskapsbua. Larsson (2019) mener at skolen bør spørre elevene om hva som innbyr til bevegelse ute i friminuttet, og være oppmerksomme på hva elevene ønsker av plasser og redskap på uteområdet (Larsson, 2019, s. 108). Det kan virke på oss som at skolen har godt med utstyr, noe som gjør at slike konflikter rundt redskapsmangel ikke trenger å eskalere, nettopp fordi de bare kan hente seg mer. Det er ikke uvanlig å se elever krangle om den samme tingen, men ved å ha mye tilgjengelig for elevene, vil det ikke være noe behov for de å krangle om dette. Når det er sagt er det ikke slik at vi bør unngå all form for konflikt, noe som også støttes av teorien. Ifølge Hasanbegovic (2012) kan nettopp konflikter bidra til at elevene utvikler relasjoner når de løser utfordringer sammen (Hasanbegovic, 2012, s. 41-42).

Nå er det ikke sikkert at så mange av de elevene vi pratet med hadde valgt ut akkurat "snøborgen", om det ikke var for at det var snø. Det er viktig å tenke på i forhold til hvor riktig bilde vi får av uteområdet og hvilke egenskaper et uteområde bør ha for å innby til lek. Allikevel var dette et åpent område elevene trivdes i, nettopp fordi det ga de stor plass å boltre seg på, samt at området innbød til akkurat den leken de ønsket å leke. Vi observerte flere områder på skolen som var åpne og store, og vi kunne se at alle elevene på skolen var godt spredt. Det kan nok tenkes at hadde vi hatt flere observasjoner på skolen og førstetrinnselevne, kunne det ha dukket opp flere konflikter. Vi ser også viktigheten av å erfare konflikter. Elevene bør oppleve uenigheter, og trene seg på å løse disse utfordringene sammen, skal man tro det Hasanbegovic (2012) beskriver rundt temaet konflikter og dens betydning for relasjoner.

## 5.2 Hvordan erfarer lærerne lekens betydning som relasjonsbyggende aktivitet i friminutt?

### *Å skape flere relasjoner*

Lærerne var veldig tydelige på at friminutt alene ikke var nok for å skape gode samspill og sosialisering mellom elevene på første trinn. Lærerne mente at de også hadde en viktig rolle i dette. De observerte at elevene ofte valgte å leke med elever de satt i nærheten til i klasserommet, samtidig som elevene med “barnehage-relasjon” fant hverandre ofte i friminuttet. Dette førte til at lærerne så det som nødvendig å rullere på plassene. Slike grep som disse lærerne foretar seg, kan bidra til at elevene blir bedre kjent med flere, enn om de ikke hadde rullert. De bekreftet også selv at det fungerte godt, og at de kom nærmere målet om å skape mange gode relasjoner innad i klassen. Lærerne fortalte også at ved å ha tiltak som doble friminutt og uteskoledager, samt rullere på plasser, erfarte de at de fikk bygd opp relasjonene i klassen. Lærernes måte å jobbe på i henhold til relasjoner mellom elevene, kan resultere i det Spurkeland & Lysebo (2021) beskriver som relasjonell kapital. Ifølge Spurkeland & Lysebo (2021) handler relasjonell kapital om summen av gode relasjoner i en gruppe eller for et enkeltmenneske (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 68-69). Ved å jobbe med relasjonell kapital i en klasse så jobber man også med elevenes relasjonsferdigheter. Lærerne kunne fortelle oss at de hadde sett en utvikling i elevenes relasjonsferdigheter gjennom året. De hadde opplevd en utvikling blant elevene når det kom til hva og med hvem elevene lekte med. De erfarte at elevene lekte med andre på uteskole enn i skolegården, dette var de sikre på at hang sammen med at det var en annen arena og andre spilleregler som var gjeldene enn i skolegården.

Ut ifra disse erfaringene lærerne hadde kan det tenkes at lærernes intense jobbing med relasjoner på trinnet har hjulpet for å utvikle elevenes relasjonsferdigheter. Disse ferdighetene er viktige for blant annet å kunne samspille med andre mennesker i samfunnet. Uten samspill og relasjoner med andre mennesker, vil man kunne kjenne på en ensomhet som går ut over livsmestring og helse. Man kan også tenke seg at relasjonsferdigheter er nært knyttet opp mot vennskap, da relasjonskompetanse trengs for å bli kjent med andre mennesker (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 8-9). Ikke bare får elevene bygget gode relasjoner til hverandre, men vi tenker at det også vil kunne påvirke klassemiljøet og få gruppen til å fungere godt sammen, som igjen kan påvirke leken.

### *Den frie leken*

Lærerne var svært bevisste på at leken måtte være noe elevene selv styrte, med minst mulig vokseninnblanding. De erfarte å aldri kontrollere hva elevene skulle leke, men de kunne tilrettelegge for at de fikk god nok tid til å komme inn i lek, samt tilrettelegge for doble friminutt og uteskole med fokus på fri lek. Å gi tid og rom til den frie leken påpekes også av Broström (2019) som peker på at barn på første trinn må få rom og mulighet til å iverksette sine egne leker. Han mener dette vil gi mulighet for å skape deres egen barnekultur, hvor de utvikler selvstendige lekestrategier, får etablert relasjoner til andre barn, får venner og samtidig tilegner seg sosiale kompetanser (Broström, 2019, s. 47). Vi finner også støtte i teorien når det kommer til å legge til rette for den frie leken, hvor barna leker på egne premisser uforstyrret. Broström (2019) forteller at barn vil få konstruere sine egne leker, når voksne holder seg utafør, som igjen kan gi førstetrinnselevne en god overgang fra barnehagen til skolen (Broström, 2019, s. 47).

Lærerne kunne fortelle oss om viktigheten av den frie leken, ikke bare for å skape relasjoner mellom elevene, men også for å bygge på vennskap. At den frie leken ga elevene muligheter til å bygge nye vennskap og relasjoner. De erfarte at elevene fant hverandre gjennom felles interesser. Lærerne hadde erfaringer med

Her bekrefter lærerne at elevene deres har klart å skape vennskap gjennom felles interesser som de har oppdaget gjennom den frie leken. Det kan virke som at når elevene selv får velge leken er det lettere å finne andres interesse fordi de leker med det som interesserer dem. Dette støttes av Hogsnes & Storli (2019) som sier at leken kan være med på å utvikle nye vennskap med bakgrunn i felles lekeerfaringer (Hogsnes & Storli, 2019, s. 112 og 113). Det at lærer 2 forteller at nye vennskap blir til, også fordi de ikke blander seg inn, støttes av Øiestad (2012). Hun skriver at gode vennskap karakteriseres ved frivillighet og naturlig bølgelengde (Øiestad, 2012, s. 29).

### *Uteområdets muligheter for den frie leken*

Lærerne ga uttrykk for at det fantes utfordringer rundt skolegården og regler som fantes der. De mente at dette ikke støttet opp om elevenes frie lek. De opplevde at en steril skolegård, slik som deres, ga liten mulighet for fantasilek, noe som gjorde elevene mer fastlåst. De fortalte at dette gjorde at elevene brukte det lille de hadde, den ene busken eller de få bærene de fant, og tok dette med seg i sandkassen for å bruke i leken. Dette opplevde de at ble stoppet på grunn av regler. De fortalte om andre ansatte som avbrøt en fin lek fordi de ikke syntes bær hørte hjemme i sandkassen for eksempel. Lærerne snakket også om regler knyttet opp til fotballbanen, da med tanke på

området rundt fotballbanen. Her sto det en tribune som det var regler for, den skulle ikke brukes fordi det var en tribune og ikke et lekeapparat. Dette opplevde de som begrensende for den frie leken til elevene. Lærerne at de opplevde at reglene begrenset elevenes frie lek. Vi kan og knytte det opp til Hansen (2018) som reflekterer over regler og hvorfor vi har regler. Hansen setter spørsmålstegn ved om reglene er laget til det beste for barna eller kun fordi det skal være en regel (Hansen, 2018, 08. januar). Lærernes tanker rundt regler, finner vi også i det Øksnes (2012) skriver. Hun opplever at leken blir strengt organisert i henhold til blant annet rutiner, regler, timeplaner og instruksjoner. Hun oppfatter skolen som et institusjonelt sted, som helst skal være preget av orden, ro og alvor (Øksnes, 2014, s. 13). Schmidts (2004) rapport viste også til at ulik pedagogikk kunne få konsekvenser for hvordan man så på barnas behov for å utfolde seg, og hva som skal være lov å gjøre i skolegården (Schmidt, 2004, s. 135-136). Inntrykket vårt etter intervjuet med lærerne er at deres pedagogikk støtter seg til fri lek uten alt for mange regler. Dette inntrykket ble sterkere når de også fortalte at de ønsket seg ut av skolens område, både for sin egen, men også for elevenes frihet. De ønsket også å gi elevene flere områder med ulike terreng å bolte seg på. At oppbyggingen av skolegården har betydning for elevenes lek har Larsson (2019) uttalt seg om. Han mener at uteområdet kan ha betydning for om elevene syntes det var innbydende å være aktive der. Larsson (2019) skriver også at utstrekning av uteområdet kan bidra til flere naturmiljøer (Larsson, 2019, s. 108). Schmidts rapport viser at områder som tilrettelegger for turn og jungellek, har et stort brukspotensial fordi det appellerer til flere aldersgrupper og begge kjønn. Schmidt mener man bør satse på nærmiljøanlegg med størst mulig brukspotensial (Schmidt, 2004, s. 8-10).

Selv om vi ikke kan slå fast at regler hemmer elevenes fantasi og kreativitet ute i lek, ser vi at lærerne betrakter flere "regler" som unødvendige. De ønsker at elevene skal få bruke bær til det de har lyst til i sin lek, uten at noen skal bemerke dette på noe negativt vis. Vi tolker det slik at lærerne ikke ønsker å begrense elevenes aktivitetsmønstre, slik som Schmidt skriver om i sin rapport (2004). Der handlingsrom blir begrenset, får det også konsekvenser for hvilke aktiviteter det er plass til (Schmidt, 2004, s. 135-136), noe som kan påvirke den frie leken på barnas premisser.

### 5.3 De ansattes rolle under lek

I denne delen vil vi drøfte de ansattes rolle, både i fra lærerne, men også ifra elevenes perspektiv. Dette skal igjen knyttes opp mot Løndals (2019) og Öhmans (2012) teori knyttet opp mot de ansattes rolle.

### *Elevenes syn på de ansattes roller*

For elevene var det flere roller de anså som viktige hos de ansatte. For noen handlet det mest om at de ansatte var til stede og tilgjengelige. Elever kom med ulike utsagn som omhandlet at de ansatte skulle passe på, fordi det var jobben deres. Flere uttrykte viktigheten av å bli passet på i tilfelle de skadet seg, eller ble lei seg. Elevene svarte også at de følte seg passet på, og at det var kort vei for å få hjelp om de trengte det. En elev siterte også "... og så hjelper de oss om noen krangler". Den posisjonen elevene forteller om her, er det Løndal (2019) beskriver som den kaotiske posisjonen. De ansatte i denne rollen skal på ingen måte påvirke leken, men la barna leke helt "fritt" (Løndal, 2019, s. 100-105). Öhman bruker begrepet "observatør" om denne rollen. Ifølge henne er en observatør en som sitter i nærheten av elevene og observerer leken. I en slik rolle eller posisjon vil den ansatte kunne nikke eller bekrefte det elevene gjør, mens elevene leker fritt. Samtidig vil de være i nærheten av elevene og derfor kunne hjelpe til raskt om det blir behov for det (Öhman, 2012, s. 244). Det var også denne rollen vi observerte ute i friminuttet. Førstetrinns læreren sto og observerte elevene i lek, men fikk også "besøk" av elevene sine, hvor de fikk tatt en prat når det var behov for det.

Når elevene ble spurt om det var viktig for dem at lærerne lekte, var flertallet i alle fokusgruppene enige om at dette ikke var viktig. Allikevel var det elever som ga uttrykk for at de likte når lærerne var med å leke, blant annet for å gi fart på huskene. Her ser vi hvor ulike tanker elevene har om de samme spørsmålene, og hvor påvirket de kan bli av hverandres svar. Det var ingen elever som viste at de var uenige i det disse to elevene fortalte, noe som kan gi uttrykk for at de kan synes det er moro når de ansatte har lyst til å leke sammen med dem. En slik rolle kalles ifølge Öhman (2012) for en medlekkende ansatt. Der vil den ansatte være aktivt med i elevenes lek. I noen tilfeller får den ansatte en birolle, mens i andre tilfeller gir de fart på husken blant annet. Öhman (2012) skriver at det er viktig å være lydhør for elevene og følge deres premisser og regler for leken, når denne rollen inntas (Öhman, 2012, s. 245). Følger vi Løndals (2019) posisjoner, ser vi at der de ansatte hjelper til med å gi fart på husken, faller innenfor både den prosessorienterte, men også stedorienterte prosessen. I den prosessorienterte posisjonen vil den ansatte støtte elevenes lek gjennom å tilrettelegge for lek på husken, noe som tilhører den stedsorienterte posisjonen, og samtidig støtte leken ved å innfri elevens ønske om fart på husken (Løndal, 2019, s. 100-105).

At elevene uttrykker ulike behov, trenger ikke bety at de har ulike behov. Vi velger å tolke det som at alt avhenger av hvilken situasjon elevene kommer i. Der leken er lystbetont og god, ønsket de fleste at de ansatte skulle ta en kaotisk posisjon, også kalt en observatør. I de situasjonene det kunne

oppstå konflikter, var det viktig for elevene at de ansatte var i nærheten, noe som også går inn under den kaotiske posisjonen og observatørrollen. Det viste seg også at det var elever som ønsket at de ansatte skulle være med å leke, som Öhman (2012) beskrev som den lekende ansatte. Vi kan allikevel konkludere med at ansatte som er til stede og som kan støtte dem ved behov, er det som er viktigst for at elevene skal føle seg trygge ute i lek.

### *Lærernes syn på de ansattes roller*

Lærerne pekte på viktigheten av å være tilgjengelige for elevene. Den ene læreren så også friminuttet som en mulighet til å bli bedre kjent med elevene, være med i leken og snakke med elevene. Begge opplevde at de ble kjent med elevene på en annen måte når de var i skolegården, enn hva de ble inne i klasserommet. De ønsket å vise nysgjerrighet, og komme inn i barnas tankesett når det kom til elevenes lek. En slik måte å involvere seg på er det Öhman (2012) beskriver som observatørrollen. Ifølge Öhman (2012) vil de ansatte i denne rollen få mulighet til å kartlegge elevenes lekekompetanse for utvikle denne videre (Öhman, 2012, s. 244).

En av de pekte også på at det var viktig å fange opp elever som strevde med lek og det sosiale rundt leken. Dette følte de ble lettere når de fikk forlenget friminuttet, hvor ingen andre elever fikk forstyrre førstetrinnselevne. Da kunne de lettere legge merke til de elevene som skilte seg ut sosialt, og på den måten hjelpe de til å bygge relasjoner med klassevennene sine. Den rollen lærerne prater om her, er først en observatørrolle (Öhman, 2012, s. 244), hvor de tar en kaotisk posisjon (Løndal, 2019, s. 100-105). Etter hvert som de får observert elever som strever sosialt, må de innta en ny posisjon. Løndals (2019) klassiske posisjon handler om at de ansatte både skal planlegge og styre aktiviteten ut ifra hva de tenker elevene skal oppnå (Løndal, 2019, s. 100-105). Selv om de ansatte ikke skal styre leken i særlig grad når de skal hjelpe elever inn i lek, må de allikevel støtte elevene som strever inn i leken, og i noen tilfeller endre leken slik at det blir lettere å hjelpe til med relasjonene. Når vi ser på Öhmans (2012) roller, vil den ansatte gå innunder rekvisitør rollen i slike situasjoner. Som rekvisitør er den ansatte mer deltakende, og tilbyr hjelp og legger til rette for leken (Öhman, 2012, s. 245).

Lærerne trakk også inn deres rolle i overgangen mellom time og friminutt. Dette var et sårbart tidspunkt der det ofte kunne skje konflikter eller misforståelser mellom elevene. Å skape gode rutiner i denne overgangen så de på som avgjørende og viktig for resten av friminuttet og leken der. De hadde en nedskrevet plan som hadde som mål og alltid ha en voksen til stede, både i gangen og ute i skolegården. På denne måten fikk de unngått konflikter og misforståelser som kunne ha bidratt til negativ virkning på friminuttet. Dette systemet erfarte lærerne at fungerte godt og de opplevde at



elevene var mer trygge når de kom ut til friminuttet, noe som igjen førte til at de opplevde at elevene var tryggere i leken. Dette kan tenkes er fordi lærerne ser på skolehverdagen som noe helhetlig. De inkluderer overganger som viktige for at elevene skal komme ut i lek. Dette kan støttes av Hogsnes (2019) som påpeker viktigheten av disse overgangene og elevenes behov for støtte i disse overgangene. (Hogsnes, 2019)

Å delta utvunget i fellesskapet, hvor elevene både skal mestre å gi og få plass, kan oppleves som vanskelig for enkelte elever (Øiestad, 2012, s. 25). I disse tilfellene vil det være god støtte å få hjelp fra de ansatte. Samtidig er det vanskelig å vite nøyaktig hvilken posisjon og rolle de ansatte skal ta til enhver tid. Vi sitter igjen med en forståelse av at de ansatte må ta fornuftige valg og klare å tolke situasjoner som oppstår. Vi tenker også at de ansattes rolle vil variere ut ifra hvilken situasjon de observerer. At de ansatte skal passe på elevene, og sørge for at alle har det godt i lek, ser vi veldig tydelig ifra elevenes perspektiv. Dette ser vi også igjen i lærernes perspektiv.

#### *Lærernes relasjonshjelp*

Til nå har vi kun sett på lærernes rolle ute i friminutt. Tidligere drøftet vi hvordan lek og vennskap var svært knyttet opp mot hverandre. Øiestad (2012) pekte på at det i noen tilfeller vil være behov for den ansattes hjelp i prosessen av utvikling av vennskap (s.24). Hun beskrev punkter som turtaking, leke rollelek og høytlesing rundt temaet vennskap eller andre temaer som føles vanskelige ut i noen relasjoner innad i klassen (Øiestad, 2012, s. 36). Læreren kan med andre ord ifølge Øiestad (2012) hjelpe elevenes relasjoner på mange ulike måter. Dette viste lærerne i denne masteroppgaven at de opplevde at de gjorde, med blant annet å rulle på hvor elevene satt i klasserommet, men også endre på lekegrupper. Den jobben som blir gjort innad i klasserommet kan få store betydninger for hvordan leken kan støtte førstetrinn sin relasjonsbygging i friminutt. Det kan føre til at elevene får bygget flere relasjoner, enn om lærerne ikke hadde utført slike tiltak. Øiestad (2012) skriver også at lærerne kan bevisstgjøre foreldrene om hvor viktig det er å fortsette relasjonsbyggingen på hjemmebane. Man kan foreslå vennegrupper som er dynamiske, eller rett og slett noe så enkelt som å anbefale de å invitere med ulike elever fra klassen hjem (Øiestad, 2012, s. 36). Om lærerne i denne masteroppgaven hadde gjort lignende, vet vi ikke, men vi velger å tenke at involvering hjemmefra også kan bidra til å styrke relasjonene innad i en klasse, som igjen kan påvirke leken i friminuttet.

## 5.4 Hvordan kan leken i skolens friminutt støtte elevenes relasjonsbygging på 1.trinn?

For elevene var friminutt viktig. Det var en viktig arena for å leke med venner, samtidig som de fikk være kreative. Det var også en arena hvor de fikk leke på eget initiativ. For lærerne var leken i friminutt en viktig støtte til elevenes relasjonsbygging. De var allikevel bevisste på at friminutt i seg selv ikke var nok for å støtte relasjonsbyggingen. For å skape flere relasjoner innad i klassen, valgte de blant annet å innføre lekegrupper, hvor disse ble endret med jevne mellomrom, samtidig som de rullerte på sitteplassene i klasserommet. Det resulterte i at de elevene som alltid fant hverandre, klarte å skape nye relasjoner til andre elever i klassen. Lærerne så det også som nødvendig å innføre et lengre friminutt på høsten, slik at elevene fikk rom og tid til den frie leken. Dette resulterte også til at førstetrinnselevene ikke ble forstyrret av andre elever, samtidig som lærerne fikk observert leken, og på den måten se de elevene som trengte mer støtte og veiledning til å komme inn i lek. Lærerne kjente også på at flere av “reglene” forstyrret leken som skulle foregå på elevenes premisser. Vi setter “regler” i anførselstegn, ettersom det ikke var regler som var nedfelt, men mer regler som ble satt på bakgrunn av ulik pedagogikk hos enkelte lærere. Eksempler på dette var bær som ikke skulle brukes til å leke med, og at de ikke fikk leke på tribunen, ettersom den hadde et annet bruksområde. Dette førte til at lærerne innførte uteskole, og tok elevene med seg ut av skolens område. Dette mente de ga elevene frihet til å leke på sine egne premisser, og at leken på den måten støttet relasjonsbygging i større grad, enn om de kun brukte friminuttet til fri lek. Lærerne opplevde at nye vennskap har blitt til gjennom de nye relasjonene. Dette var de sikker på at skjer fordi de ikke styrte over leken.

At lek er viktig og har en stor egenverdi i relasjonsbyggingen mellom elevene, støttes av blant annet Kjørholt (2012). Hun beskriver at evnen til å leke knyttes både til barnets identitet, selvoppfatning, relasjoner og følelser (Kjørholt, 2012, s. 553). Vi leser også at vennskap for barn er viktig, og at de velger å søke hverandre tidlig (Øiestad, 2012, s. 23). Elevene i denne masteroppgaven inkluderte ofte begrepet vennskap, når de skulle fortelle om hvorfor de mente friminutt var viktig og hvilken lek som de mente var morsom. At vennskap og lek er nært knyttet opp til hverandre, bekreftes også av Hogsnes & Storli (2019). De beskriver at leken åpner for mulighet til å fortsette lek med venner, samtidig som barna får utviklet nye vennskap med bakgrunn i felles lekeerfaringer (Hogsnes & Storli, 2019, s. 112, 113 og 116).

Som nevnt tidligere har det vært forsket svært lite på friminutt (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 130). Det som allikevel har kommet frem, er hvor viktig friminutt er for elevens erfaringer med lek. Øksnes & Sundsdal (2020) beskriver friminutt som en viktig arena for lek med andre barn, og at

barn ofte relaterer sine lekeerfaringer til skolens friminutt (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 129). At lærerne i denne masteroppgaven ser det som viktig og nødvendig for relasjonsbyggingen å utvide friminuttet, kan støttes av Utdanningsdirektoratet. De beskriver at lek kan være komplisert, og at barn lærer av å observere andre i lek. Dette er noe de både trenger tid og rom for å gjøre og at det kan kreve både erfaring og øvelse. skriver at barns lek kan være komplisert, og noen leker krever erfaring og øvelse. De påpeker også at barn lærer av å observere andre i lek, noe de må få tid og rom til å gjøre (Udir, u.å). Valget om å innføre uteskole, hvor elevene får utforsket andre arenaer, samtidig som det kan bidra til en større frihet for leken, kan støtte seg til Schmidts (2004) rapport. Hun peker nettopp på at ulik pedagogikk kan få konsekvenser for hva som skal være lov å gjøre i skolegården (Schmidt, 2004, s. 135). For å vise til et nærliggende eksempel, kan en lærer tenke at å pynte sandkaken med bær, eller bruke det til noe annet enn å spise, kreativt. En annen lærer kan se på bær som noe man skal spise, og ikke leke med, og på den måten bidra til å endre elevenes lek. Schmidt (2004) pekte også på at regelstyring kunne ta bort en del av friheten, og begrense elevenes handlingsrom (Schmidt, 2004, s. 135-136). Det var denne begrensningen lærerne så på som utfordrende, og var også en stor grunn til at de innførte uteskole utenfor skolens område. Lærerne var opptatt av at utemiljøet skulle støtte leken, noe de mente en steril skolegård ikke ville bidra i særlig stor grad til. Å ha uteskole på et område som ikke kun var preget av asfalt, men hvor elevene faktisk kunne boltre seg i ulike terreng så de på som viktig. Dette kan vi også finne i teorien, hvor Larsson (2019) beskrev uteområdet som en betydning for elevenes aktivitet, i forhold til hvor innbydende det var (Larsson, 2019, s. 108).

At lek i friminutt kan bidra til å støtte elevenes lek i friminuttet, støttes både av informantene og av teorien. Vi ser at friminutt gir mulighet for både lek og aktivitet. Allikevel kan vi tenke at dette i seg selv ikke er nok. Elevene trenger både tid og rom for leken, samtidig "hjelp" til å utvide sine relasjoner innad i klassen. Dette er tiltak som kan gi den frie leken best mulige forutsetninger for å støtte elevenes samspill og relasjonsbygging.

## 6.0 Avslutning

I dette prosjektet ønsket vi å se nærmere på den frie leken i friminuttet og hvordan den kan støtte relasjonsbyggingen på 1. trinn. Lek engasjerer foreldre, lærere, politikere og ikke minst elevene selv. Da seksårsreformen kom i 1997, skulle leken få størst plass hos de yngste elevene. På 1. trinn skulle skolehverdagen være lekpreget, både på grunn av dens verdi, men også for at overgangen fra barnehage til skole skulle oppleves å være god for elevene. Allikevel viser delrapporten fra Stortinget at skolen er preget av mindre lek og mer formell læring (Ropstad et al., 2022/2023, s. 1). Dette engasjerer samfunnet, og vi finner stadig nye overskrifter om leken i skolen og hvordan denne er truet. Når vi undersøkte ulike teori rundt lek i skolen, var det lek knyttet opp til læring som var gjennomgående. På den andre siden var det vanskelig å finne teori som knyttet friminutt og lek sammen. Dette var også store deler av grunnlaget for at vi ønsket å undersøke om hvordan leken i friminuttet kunne støtte elevenes relasjonsbygging. Vi så på den frie leken og friminutt som en viktig del for de yngste elevenes skolehverdag, og noe som kunne gi oss nyttig kunnskap vi kunne ta med oss videre i yrkeslivet.

Grunnlaget for drøftingen i denne oppgaven var intervju av førstetrinnselever og deres lærere, samt våre observasjoner fra friminutt ved samme skole. Vi ønsket å få fram elevenes stemme og mente det var viktig for å få et godt innsyn i hvordan elevene selv erfarte friminutt og lek. Vi har knyttet det elevene og lærerne har sagt opp mot relevant teori, både nyere forskning, men også tidligere forskning, for å belyse at dette temaet har vært viktig i skoleprofesjonen i mange år.

Gjennom denne studien har vi funnet ut at den frie leken for de yngste elevene i skolen er viktig. Det er her de får utfolde seg, samtidig som de får trent på sosiale ferdigheter i lag med sine klassevenner. Å legge til rette for et lengre friminutt, innføre uteskole med fokus på frilek og gjøre tiltak for å utvikle flere relasjoner innad i klassen, kan bidra til at den frie leken støtter opp om relasjonsbyggingen. For at leken skal kunne støtte relasjonsbyggingen, er det også behov for ansatte som er til stede, og som kan hjelpe til i situasjoner der det er behov.

# Referanser

- Alver, V. (2023, 13. februar). *Lærerrommet: Mer lek i skolen, hvordan?* Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2023/larerrommet-mer-lek-i-skolen-hvordan/>
- Anker, T. (2021). *Analyse i praksis - En håndbok for praksisstudenter*. Cappelen Damm Akademisk
- Arge, L.A & Hoem, L-C. (2012). Voksne har ansvar for å skape vennskap! I: Sandsmark, J. (red.), *Voksne skaper vennskap*. (s. 9-22). Kommuneforlaget.
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL\\_8#KAPITTEL\\_8](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8)
- Berntsen, H.H (2022, 22.desember). *Dobbelttimer er tortur for elevene*. Forskersonen. <https://forskersonen.no/kronikk-meninger-politikk/dobbelttimer-er-tortur-for-elevene/2127056>
- Broström, S. (2019). Leg i 1 klasse. I: Becher, A.A., Bjørnstad, F. & Hogsnes, H.D. (red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 43-56). Universitetsforlaget.
- Buhrmester, D. (1996). Need fulfilment, interpersonal competence, and the developmental contexts of early adolescent friendship. I: W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (red.), *The company they keep. Friendsjhip in childhood and adolescence*. (s. 158-185). Cambridge University Press.
- Dalland, C. P. (red.) (2021). *Metoder i klasseromsforskning*. Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2015). *Metode og oppgaveskriving*. (5. utg). Gyldendal Akademisk.

- Fodstad, C.D., Glaser, V. & Sæther, M. (2021). Den frie lekens vilkår. I: Fodstad, C.D, Glaser, V. & Sæther, M. (red.), *Den frie lekens vilkår*. (s. 15-23).Universitetsforlaget.
- Frønes, I. (1994). *De likeverdige*. Universitetsforlaget.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige*. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning. 3. utgave. Gyldendal Akademisk forlag.
- Hansen, N.K. (2018, 08. januar). «Er vi så redde for å miste kontroll, at vi glemmer å gi oss hen til fantasien og bli med inn i barnas magiske verden?»  
<https://www.barnehage.no/barnehageloven-kronikk-medvirkning/er-vi-sa-redde-for-a-miste-kontroll-at-vi-glemmer-a-gi-oss-hen-til-fantasien-og-bli-med-inn-i-barnas-magiske-verden/116958>
- Hasanbegovic, I. (2012). Forskning om vennskap. I: J. Sandsmark. (red.). *Voksne skaper vennskap. Arbeid med inkluderende miljøer i skolen*. (s. 39-58). KS: Kommuneforlaget.
- Hogsnes, H. D. (2016). *Kontinuitet og diskontinuitet i barns overgang fra barnehage til skolefritidsordning og skole. En multimetodisk studie av pedagogers og sfo-lederes prioriteringer av tiltak og barns erfaringer med kontinuitet og diskontinuitet* (phd-avhandling), Høgskolen i Sørøst-Norge.
- Hogsnes, H. D., Storli, J.B & Moser, T. (2017). *Evaluering av det faglige innholdet og kvaliteten i skolefritidsordningen (SFO) i Kristiansand kommune*. Skriftserien fra Høgskolen i Sørøst-Norge nr. 20/2017. [https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2471257/2017\\_20\\_skriftserie\\_Hogsnes\\_H.pdf?sequence=5](https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2471257/2017_20_skriftserie_Hogsnes_H.pdf?sequence=5)
- Hogsnes, H. D & Storli, J. B. (2019). Lekens betydning i grenseland mellom barnehage, skolefritidsordning og skole. I: Becker, A.A., Bjørnstad, E. & Hogsnes, H.D. (Red.). *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger i skole og SFO*. (s. 110- 125) Oslo: Universitetsforlaget

- Hogsnes, H. D (2022). Lekens betydning for barns erfaringer med sammenhenger. I: Breive, S., Eik, L.T. & Sanne, L. (red.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen*. (s. 37-47). Vigmostad & Bjørke AS
- Husby, B.G. (2019, 19.januar). *La oss snakke om friminutt*. Haugesund Venstre.  
<https://www.venstre.no/artikkel/2019/01/18/la-oss-snakke-om-friminutt/>
- Kjørholt, A.T. (2012). Retten til lek og fritid. I: Høstmælingen, N., Kjørholt, E.S. & Sandberg, K. (red.) *Barnekonvensjonen- Barns rettigheter i Norge*. (s. 553). Universitetsforlaget.
- Krappmann, L. (1996). Amicitia, drujba, shin-yu, philia, freundschaft, friendship: On the cultural diversity of a human relationship. I W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (red.), *The company they keep. Friendship in childhood and adolescence* (s. 19-40). Cambridge University Press.
- Kunnskapsdepartementet (2018). *Kompetanse for fremtidens barnehage*. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022.  
[https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetans estrategi-for-barnehage-2018\\_2022.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetans estrategi-for-barnehage-2018_2022.pdf)
- Kunnskapsløftet. (2020). Lærerplanverket for kunnskapsløftet. (s. 4).  
[https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_kunnskapsloeft et/prinsipper\\_lk06.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloeft et/prinsipper_lk06.pdf)
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk
- Kvam, M. (2021, 11. august). *Barn trenger tid til å leke fritt*. NHI.  
<https://nhi.no/familie/barn/frilek-er-viktig-for-barns-helse/>

- Larsson, Håkan. (2019). Rasten- tid för rörelse? I A.S Pihlgren (Red). Rasten. *Möjligheternas mellanrum* (s. 95-112). Lund: Studentlitteratur.
- Lillemyr, D.F. (2019). Lek som fenomen - og motivasjon for læring. I: Becher, A.A., Bjørnestad, F. & Hogsnes, H.D. (red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 57-70). Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O.F. (2020). *Lek på alvor* (4.utg.). Universitetsforlaget
- Limstrand, T. (2000). "Ut er In?" En kartlegging av uteaktiviteter i barnehager, SFO og grunnskoler i Nordland. Rapport fra Salten Friluftsråd.
- Lindqvist, G. (2012). *Lekens muligheter*. Gyldendal Akademisk.
- Lode, S.S (2020, 25. februar). Leken er truet. *Dagsavisen*.  
<https://www.dagsavisen.no/debatt/2020/02/25/leken-er-truet/>
- Løndal, K. (2019). Lek blant førsteklassinger i skole og skolefritidsordning. Pedagogisk perspektiv og lokalt handlingsrom. I: Becher, A.A., Bjørnestad, F. & Hogsnes, H.D. (red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 93-108). Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*. (3. utg.). Universitetsforlaget
- Mathiesen, I. H. og Volkmar-Eeg, M. G. (2022). *En abduktiv tilnærming til institusjonell etnografi – et bidrag til sosiologisk kunnskapsutvikling*. Universitetsforlaget.  
<https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/nost.6.1.2>
- Meld. St. 40 (1992-1993). *Om 6-åringer i skolen- konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold*. Kirke-, utdannings - og forskningsdepartementet.  
[https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1992-93&paid=3&wid=d&psid=DIVL1111&pgid=d\\_0993](https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1992-93&paid=3&wid=d&psid=DIVL1111&pgid=d_0993)



- MHFA. (2018, 20.august). *Fysisk aktivitet i friminuttet*.  
<https://mhfa.no/laringsressurser/grunnskole/fysisk-aktivitet2/fysisk-aktivitet-i-friminuttet/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning
- Nyeng, F. (2021). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Pihlgren, A.S. (2019). Innledning. I: Pihlgren, A.S (red.), *Rasten, Möjligheternas mellanrum* (s. 21-32). Studentlitteratur.
- Postholm, M. B. (2009). *Research and development work: developing teachers as researchers or just teachers?*  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09650790903309425>
- Ropstad, K.I, Bollestad, O.V & Ullstein, D.I. (2022/2023). Representantforslag om å utsette 1. klasse til fylte syv år og innføre førskole for seksåringene basert på læring gjennom lek i tråd med seksårsreformens intensjon. *Representantforslag 106 S*.  
[https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Representantforslag/2022-2023/dok8-202223-106s/?utm\\_medium=rss&utm\\_source=www.stortinget.no&utm\\_campaign=Representantforslag](https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Representantforslag/2022-2023/dok8-202223-106s/?utm_medium=rss&utm_source=www.stortinget.no&utm_campaign=Representantforslag)
- Røkenes, O.H & Hanssen, P. H (2006). *Bære eller briste- kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. (2.utg). Fagbokforlaget
- Schmidt, L. (2004). Skolegården, jungel eller luftegård? En studie av nærmiljøanlegg, barn og fysisk aktivitet i skolegården. Rapport fra Norsk institutt for by- og regionsforskning.
- Skui skole. (u.å). *Ordensreglement for Skui skole*.  
<https://www.skui.skole.no/index.php?pageID=281>

- Smith, L. (2012). FNs konvensjon om barnets rettigheter. I: Høstmølingen, N., Kjørholt, E.S. & Sandberg, K. (red.) *Barnekonvensjonen- Barns rettigheter i Norge*. (s. 17). Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse*. (2.utg). Universitetsforlaget
- Spurkeland, J. & Lysebo, M.O. (2021). *Relasjonskompetanse og livsmestring i skolen*. Fagbokforlaget.
- Steinsholt, K. & Harstad, O. (2021). Kunsten å erobre paradiset på et blunk. I: Fodstad, C.D, Glaser, V. & Sæther, M. (red.), *Den frie lekens vilkår*. (s. 26-43). Universitetsforlaget.
- Stølen, T. (2022, 6. oktober). *George Herbert Mead*.  
[https://snl.no/George\\_Herbert\\_Mead](https://snl.no/George_Herbert_Mead)
- Tangenposten. (2020). *For korte friminutt?*. <https://skoleaviser.no/tapos/article/for-korte-friminutt-1589532098>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder*. Vigmostad & Bjørke AS
- Thorén, K.H. (2003). *Skolens utearealer- om behovet for arealnormer og virkemidler*. (Rapport: IS-1130). Sosial- og helsedirektoratet.  
[https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/skolens-utearealer-om-behovet-for-arealnormer-og-virkemidler/Skolens%20utearealer%20%E2%80%93%20om%20behovet%20for%20arealnormer%20og%20virkemidler.pdf/\\_attachment/inline/6498590a-bc28-47f1-bc17-74a43792f74b:19ab2bdd74e317c91e9fce36d163c399cbd3f162/Skolens%20utearealer%20%E2%80%93%20om%20behovet%20for%20arealnormer%20og%20virkemidler.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/skolens-utearealer-om-behovet-for-arealnormer-og-virkemidler/Skolens%20utearealer%20%E2%80%93%20om%20behovet%20for%20arealnormer%20og%20virkemidler.pdf/_attachment/inline/6498590a-bc28-47f1-bc17-74a43792f74b:19ab2bdd74e317c91e9fce36d163c399cbd3f162/Skolens%20utearealer%20%E2%80%93%20om%20behovet%20for%20arealnormer%20og%20virkemidler.pdf)
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4. utg.). Gyldendal.

- Trivselsleder. (u.å). *På trivselslederskoler skal barn og ungdom være aktive og inkluderende- med store smil om munnen!*  
<https://trivselsleder.no/>
- Trivselsprogrammet. (2009-2018). Trivselsprogrammet.  
<https://stenbraten.osloskolen.no/contentassets/63493cc07dee4a278bc22f2181942430/programbeskrivelse-tl.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å). *Barns samspill i lek.* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/7-Barns-samspill-og-lek/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Den viktige leken.* Lekens egenverdi. (s.2)  
<https://www.udir.no/utdanningslopet/sfo/stottemateriell-til-rammeplanen-for-sfo/den-viktige-leken/>
- Vikan, A. (1987) *Sosial forståelse hos barn og ungdom.* Universitetsforlaget.
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke.* Pedagogisk forum.
- Øiestad, G. (2012). Vennskap bygger selvfølelse. I: J. Sandsmark. (red.), *Voksne skaper vennskap. Arbeid med inkluderende miljøer i skolen.* (s. 23-37). Kommuneforlaget.
- Øksnes, M. (2014). *Lekens flertydighet - om barns lek i en institusjonalisert barndom.* Cappelen Damm.
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2020). *Barns lek i skolen.* Fagbokforlaget.

# Vedlegg

## Vedlegg 1 – Samtykkeskjema elever

### **Vil du delta i forskningsprosjektet «Relasjonsbygging i friminutt»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å samle inn data om barns relasjonsbygging gjennom den frie leken i friminutt. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Dette er en masteroppgave der formålet er å innhente informasjon om hvordan den frie leken i friminuttet bidrar til å støtte barns relasjonsbygging på 1. trinn.

#### **Problemstilling:**

Hvordan kan leken i skolens friminutt støtte barns relasjonsbygging på 1. trinn?

#### **Forskningsspørsmål:**

- Hvordan kan barns erfaringer med lek i friminuttet ses i lys av relasjonsbygging på 1. trinn?
- Hvordan erfarer lærerne lekens funksjon som relasjonsbyggende aktivitet i friminutt?

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

Universitetet i Sør-Øst Norge er ansvarlig for prosjektet.

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

Utvalg av elever til denne undersøkelsen gjøres i samarbeid med kontaktlærere ved skolen.

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

Data til undersøkelsen vil samles inn gjennom gruppeintervju med 5 elever totalt. Intervjuet vil ha en varighet på ca. 30 minutter. Under dette intervjuet vil det bli tatt lydopptak som slettes når

intervjuene er transkribert.

Dere foresatte har mulighet til å få utdelt intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke 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.

### **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 vil være samtykkeskjema og lydopptak av intervjuet der det vil være mulig å identifisere personer. Opptaket vil slettes når intervjuet er transkribert og samtykkeskjema vil oppbevares i låst skap. Alle data vil slettes når prosjektet er avsluttet. Opplysninger vil anonymiseres i oppgaven.

De som vil ha tilgang til personopplysningene er veileder og studentene som er ansvarlig for denne undersøkelsen.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet er godkjent. Det vil etter planen være i løpet av Juni 2023.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sør-Øst Norge har Personverntjenester 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:

*Universitetet i Sør-Øst Norge* ved veileder Hilde Dæhnes Hogsnes. Telefon: 930 61 581. E-post: [hilde.d.hogsnes@usn.no](mailto:hilde.d.hogsnes@usn.no)

*Heidi Bang Eikesdal*. Telefon: 980 71 976 E-post: [hejdii89@gmail.com](mailto:hejdii89@gmail.com)

*Karoline E. S. Rasmussen*. Telefon: 977 73 145 E-post: [karolinerasmussen@hotmail.com](mailto:karolinerasmussen@hotmail.com)

Vårt personvernombud: Paal Are Solberg. Tlf: 918 60 041 E-post: [paal.a.solberg@usn.no](mailto:paal.a.solberg@usn.no)

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

Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Hilde Dæhnes Hogsnes

Rasmussen

(Forsker/veileder)

Heidi Bang Eikesdal og Karoline E. S.

(Studenter)

---

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Relasjonsbygging i friminutt* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn:

kan delta i gruppeintervju

Jeg samtykker til at \_\_\_\_\_ sine opplysninger behandles frem til

(Barnets navn)

prosjektet er avsluttet

-----

(Signert av prosjektdeltakers foresatt, dato)

## Vedlegg 2 – Samtykkeskjema lærere

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

#### **«Relasjonsbygging i friminutt»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å samle inn data om barns relasjonsbygging gjennom den frie leken i friminutt. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Dette er en masteroppgave der formålet er å innhente informasjon om hvordan den frie leken i friminuttet bidrar til å støtte barns relasjonsbygging på 1. trinn.

#### **Problemstilling:**

Hvordan kan leken i skolens friminutt støtte barns relasjonsbygging på 1. trinn?

#### **Forskningsspørsmål:**

- Hvordan kan barns erfaringer med lek i friminuttet ses i lys av relasjonsbygging på 1. trinn?
- Hvordan erfarer lærerne lekens funksjon som relasjonsbyggende aktivitet i friminutt?

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

Universitetet i Sør-Øst Norge er ansvarlig for prosjektet.

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

Vi har stilt spørsmål til ledelsen som igjen har spurt deg.

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

Data til undersøkelsen vil samles inn gjennom gruppeintervju 2 lærere totalt. Intervjuet vil ha en varighet på ca. 45 minutter. Under dette intervjuet vil det bli tatt lydopptak som slettes når intervjuene er transkribert.

#### **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.

### **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 vil være samtykkeskjema og lydopptak av intervjuet der det vil være mulig å identifisere personer. Opptaket vil slettes når intervjuet er transkribert og samtykkeskjema vil oppbevares i låst skap. Alle data vil slettes når prosjektet er avsluttet. Opplysninger vil anonymiseres i oppgaven.

De som vil ha tilgang til personopplysningene er veileder og studentene som er ansvarlig for denne undersøkelsen.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet er godkjent. Det vil etter planen være i løpet av Juni 2023.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sør-Øst Norge har Personverntjenester 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:

Universitetet i Sør-Øst Norge ved veileder Hilde Dæhnes Hogsnes. Telefon: 930 61 581. E-post: [hilde.d.hogsnes@usn.no](mailto:hilde.d.hogsnes@usn.no)

Heidi Bang Eikesdal. Telefon: 980 71 976 E-post: [hejdi89@gmail.com](mailto:hejdi89@gmail.com)

Karoline E. S. Rasmussen. Telefon: 977 73 145 E-post: [karolinerasmussen@hotmail.com](mailto:karolinerasmussen@hotmail.com)

Vårt personvernombud: Paal Are Solberg. Tlf: 918 60 041 E-post: [paal.a.solberg@usn.no](mailto:paal.a.solberg@usn.no)

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

Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Hilde Dæhnes Hogsnes  
Rasmussen  
(Forsker/veileder)

Heidi Bang Eikesdal og Karoline E. S.  
(Studenter)

---

### Samtykkeerklæring

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

å delta i gruppeintervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3 – Intervjuguide elever

### Intervjuguide elever

Friminutt er en viktig del av skolehverdagen til elevene. Vi ønsker å finne ut av hvordan elevene bruker friminuttene til relasjonsbygging. I starten av intervjuet skal elevene gå ut i skolegården for å ta bilder av et viktig sted. Disse bildene blir igjen brukt i intervjuet.

#### **Spørsmål:**

Hva gjør dette området viktig for deg/dere?

Hvilken type lek foregår her?

Hvor mange pleier å leke på dette området?

Er friminutt viktig?

Hvis ja, hva er viktig?

Opplever dere at alle får være med på leken i friminuttet?

Hva mener dere de voksne skal gjøre når det er friminutt?

## Vedlegg 4 – Intervjuguide lærere

### Intervjuguide lærere

Friminutt er en viktig del av skolehverdagen til elevene. Vi ønsker å finne ut hvilke tanker lærere har om friminutt som støtte til relasjonsbygging. Vi har på forhånd fått elevene til å ta bilder av viktige steder i skolegården og reflektert rundt dette. Disse refleksjonene tar vi med inn i intervjuet med lærerne.

Spørsmål:

Hvilken betydning tenker du/dere at den frie leken i friminutt har for relasjonsbyggingen?

Hva er din/deres rolle i friminuttet som lærer?

Hvor viktig tenker du/dere uteområdets oppbygging er for leken og inkludering?

Hvilke muligheter har første trinn til fri lek i friminuttet?

Hvorfor tenker du/dere at elevene har valgt ut akkurat disse stedene?

Hva tenker du/dere skal til for å oppnå samlek i friminuttet?

## Vedlegg 5 – Godkjenning NSD

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer:** 712861

**Vurderingstype:** Standard

**Dato:** 24.11.2022

**Prosjekttittel:** Masteroppgave

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

**Prosjektansvarlig:** Hilde Dæhnes Hogsnes

**Student(er):** Karoline Rasmussen og Heidi Bang Eikesdal

**Prosjektperiode:** 31.10.2022 - 01.06.2023

**Kategorier personopplysninger:** Almennelige

### **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 01.06.2023.

### **Kommentar**

#### OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

## VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2023.

## LOVLIG GRUNNLAG UTVALG 1

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

## LOVLIG GRUNNLAG UTVALG 2

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

## PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE

## REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN

## INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss:

Markus Celiussen

Lykke til med prosjektet!